



LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR DIFERENCIAL EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO N° 291

Tatiana Díaz Arce¹
Ana M. Figueroa Espínola²
Solange Tenorio Eitel³

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es determinar si las competencias desarrolladas en la formación inicial docente de nuestra Carrera, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, permiten el desempeño de una práctica pedagógica acorde a los requerimientos profesionales derivados del Decreto N° 291, el que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales al interior de los establecimientos educacionales del país.

Se contrasta la calidad de la formación impartida a los/as estudiantes con las distintas exigencias que el sistema educativo demanda. Los resultados obtenidos permitirán reorientar la formulación y desarrollo de las competencias que encausen una práctica pedagógica acorde a los principios y fundamentos de la actual Reforma Educativa.

Palabras claves: Decreto 291, formación inicial docente, educación diferencial.

ABSTRACT:

*COMPETENCE OF SPECIAL EDUCATION TEACHER
IN THE CONTEXT OF DECREE N° 291*

The objective of this paper is to determine if the competences developed in the initial teacher training stage of our speciality "Special Education Training in Learning Disabilities", allows the performance of a teaching practice in accordance with the professional requirements of Decree N° 291 that regulates the educational functioning on special groups.

The quality of the training given to students is contrasted with the different demands that the educational system requires. The results will permit the reorientation of the formulation and development of the competences leading to a pedagogical practice in accordance with the principles and foundations of the present Educational Reform.

Key words: Decree 291, initial teacher training, competences, special education.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas que se han implementado en el marco de la actual Reforma Educativa Chilena, han estado orientadas hacia dos principios fundamentales: la calidad de la educación, en relación con el proceso y los resultados del aprendizaje; y la equidad, entendida como la provisión de una educación que reconoce, valora y responde a la diversidad de los educandos y los contextos educativos en los que éstos se insertan. Por consiguiente, y en virtud de la materialización de ambos principios, el Estado ha asumido, como parte de su deber, el garantizar una educación de calidad a la que puedan acceder todos

¹ Díaz Arce, Tatiana, Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

² Figueroa Espínola, Ana M., Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

³ Tenorio Eitel, Solange, Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

los estudiantes sin excepción, sin embargo, y tal como lo reconoce el propio discurso oficial “*nuestro sistema escolar no ha sido capaz de entregar a los estudiantes una educación de calidad distribuida de manera equitativa*”. (MINEDUC, 1998)

Lo anterior ha implicado que el MINEDUC emprenda un conjunto de políticas y estrategias, identificadas como Reforma Educativa, tendientes a garantizar los principios de calidad y equidad de la educación que se imparte. Uno de los pilares fundamentales de dicha Reforma lo constituye el desarrollo profesional docente, puesto que se reconoce que la calidad de la educación descansa en gran medida en la calidad de los profesores, motivo por el cual se ha intervenido en las distintas etapas de su desarrollo profesional, yendo desde la formación inicial de los futuros maestros, hasta el perfeccionamiento de aquellos docentes que ya se encuentran operando al interior del sistema educativo.

La especial atención que se ha puesto en el rol del profesor revela, o más bien reinstala la comprensión de que el docente es el actor clave sobre el que descansan las iniciativas de transformación. En tal sentido, las tendencias actuales en la formación del profesorado señalan que éste debe constituirse como un agente de cambio Freire(1979, 1985), Carr y Kemmis (1988). Asimismo, los aportes de Schön (1983, 1987) y Zeichner (1983) destacan a un profesor como profesional práctico-reflexivo, el que es concebido según Imbernón como un profesional que “*se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas*” (1994: 42). Esto implica que el eje de la formación inicial del profesorado estará, o debería estar centrado, en el desarrollo de competencias profesionales que impliquen capacidades reflexivas sobre la propia práctica.

Dentro del conjunto de políticas nacionales que conforman la Reforma Educativa se encuentra el Decreto N° 291 (MINEDUC, 1999), que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Este Decreto constituye una de las maneras de responder a las necesidades educativas especiales, no derivadas de una discapacidad, de un grupo significativo de estudiantes que asisten regularmente a la escuela común.

Por medio de dicho Decreto, se intenta que todos los alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje, accedan al currículo oficial y progresen en él a través de su paso por los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, dicho propósito requiere de la conformación de equipos profesionales de trabajo, en los que el educador diferencial desempeña un papel fundamental, dado el aporte técnico que su rol implica. Ello constituye una innovación en la modalidad de trabajo, puesto que se espera que el educador diferencial brinde apoyo pedagógico a los estudiantes con N.E.E.⁴, tanto en el aula de recursos, como en el aula común.

Esta innovación en la modalidad de atención de los estudiantes con N.E.E. no asociadas a discapacidad en la escuela común, conlleva, como ya se ha mencionado, la modificación o readecuación de las formas tradicionales de trabajo del educador diferencial, pero también la de los otros docentes de la escuela. Durante mucho tiempo ambos profesionales, han estado acostumbrados a realizar trabajos paralelos e independientes y escasamente se han

⁴ Necesidades educativas especiales.

coordinado en su accionar, sin embargo, hoy en día, se les exige gestionar en conjunto la construcción, planificación, aplicación, seguimiento y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se hace necesaria la reestructuración de la escuela en su conjunto, en el sentido de facilitar los espacios, tiempos y actividades que promuevan la participación y reflexión de los distintos profesionales comprometidos en el trabajo con los estudiantes con N.E.E. Asimismo, se deben reorganizar los recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela o bien generar las instancias que permitan llegar a disponer de estos recursos en caso de encontrarse ausentes.

El conjunto de las modificaciones recién expuestas plantea un desafío, tanto para la escuela y para los docentes que allí se desempeñan, así como para las instituciones formadoras de educadores diferenciales, puesto que a éstas últimas les corresponde contemplar en su currículo de formación competencias profesionales que respondan al nuevo rol que el educador diferencial debe desempeñar en el equipo profesional de trabajo que conformará, y posiblemente liderará, en el establecimiento educacional.

No obstante, para modificar los currículos de formación de profesores especialistas, se hace necesario conocer información que dé cuenta, por una parte, de las problemáticas que deben enfrentar los/as educadores/as diferenciales al intentar implementar el Decreto N° 291, y por otra, de las competencias profesionales que le permitirán enfrentar adecuadamente dichas problemáticas. En otras palabras, formar educadores diferenciales que desarrollen su práctica pedagógica en el marco del Decreto N° 291, requiere un proceso de interacción y retroalimentación entre la formación teórica y práctica. Para ello, es imprescindible que las entidades de formación de profesores preparen a los futuros docentes a través del desarrollo de aquellas competencias profesionales que les permitan responder adecuadamente a la diversidad de contextos educativos en los cuales se desempeñarán.

En consecuencia, el desarrollo de este trabajo pretende identificar las competencias profesionales que a juicio de directivos, profesores de grupos diferenciales y estudiantes en práctica final de la Carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, deberían ser favorecidas en el currículo de formación, para que los/as estudiantes egresados/as se desempeñen en el sistema educativo formal de acuerdo a las exigencias que la implementación del Decreto N° 291 demanda.

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORE/AS DIFERENCIALES

A partir de los planteamientos realizados por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), el conjunto de políticas educativas desplegadas por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia han estado orientadas, por una parte, a resolver los problemas de la calidad de la enseñanza, y por otra, a cautelar la igualdad de oportunidades frente al aprendizaje escolar de todos los niños y niñas de nuestro país, (MINEDUC, 1999).

En este contexto y persiguiendo los propósitos recién mencionados, la Reforma Educacional implementada a partir de 1996, ha tenido como uno de sus pilares fundamentales la innovación del currículo que se imparte a nivel nacional, pues a través de este mecanismo

sería factible actualizar las propuestas curriculares en virtud de las exigencias que presentan los cambios sociales y económicos, mejorando consecuentemente con ello la calidad y la equidad de las experiencias educacionales proporcionadas en la escuela (Gysling, J. 2003).

La escuela ha sido concebida como la entidad destinada al desarrollo del proceso de socialización institucionalizada de las nuevas generaciones, esto con la finalidad de promover la integración social de los sectores más jóvenes de la población, prepararlos para su incorporación futura al mundo del trabajo, y por otra, formar ciudadanos para su intervención en la vida pública (Pérez Gómez, 1993). Para el logro de ambos objetivos es imprescindible que se proporcione una educación de calidad, pero que al mismo tiempo, esté al alcance de todos los estudiantes, puesto que *“una educación de calidad promueve la integración social y participación ciudadana, elementos claves del desarrollo y la consolidación de procesos democráticos modernos”* (Contreras, D. 2005).

No obstante, las mediciones nacionales como el SIMCE o las internacionales como TIMSS, señalan que la calidad de nuestra educación, constituye todavía una tarea pendiente. Esta situación se hace aún más evidente cuando se trata del aprendizaje de niños o adolescentes que asisten al sistema regular de enseñanza, pero que presentan *necesidades educativas especiales* (N.E.E.) asociadas o no a una discapacidad, lo que, indudablemente, hace aún más inequitativo al sistema educacional. Por consiguiente, surgen interrogantes respecto de quiénes se hacen responsables o cuáles son las causas de los magros resultados alcanzados por los estudiantes en los distintos sistemas de medición establecidos.

Investigadores como Brunner (2003) identifican tres grandes aspectos que promueven o inhiben el rendimiento escolar: la familia, la comunidad y la escuela, señalando que estas variables interactúan de distinta manera en la explicación del rendimiento. Así por ejemplo, este autor señala que la variancia en el rendimiento de los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos altos es explicada mayoritariamente por el estrato social de origen, es decir, por el capital cultural acumulado al interior de la familia y la comunidad. En cambio, la variancia en el rendimiento de los estudiantes de origen social más modesto, en donde el capital cultural se haya más deprimido, es explicada principalmente por la calidad del establecimiento educacional. Asimismo, al interior de la variable escuela, los aspectos que tienen mayor incidencia en el rendimiento escolar son aquellos factores relacionados con el profesor que atiende a los estudiantes, tales como el manejo de los contenidos, la capacitación o perfeccionamiento, la experiencia docente o la formación inicial del profesor. Si se considera que la mayoría de los estudiantes de nuestro país provienen de estratos sociales medios o bajos, este dato resulta preocupante, pues la mayor parte de la responsabilidad sobre el rendimiento escolar de los estudiantes recae en la escuela y particularmente en los profesores.

Por su parte, Casassus (2003) en su estudio sobre la desigualdad en la escuela, también coincide en señalar que el aspecto más relevante en la disminución de la inequidad escolar es aquel relacionado con los acontecimientos vinculados con la práctica pedagógica de los docentes y que ocurren al interior del aula escolar. Wenglinsky (2002), también advierte que la calidad de los profesores tiene un impacto comparativamente mayor sobre el aprendizaje de los alumnos que otros insumos de la escuela.

Por otra parte, en la mayoría de las sociedades se espera que el profesor sea un agente de cambio en las comunidades, colaborando localmente en la construcción del desarrollo

social, cultural y económico (Huberman 1994), ello implica que la labor del profesor no se restringe únicamente a la enseñanza de los contenidos del currículum, sino que también a la identificación de situaciones o eventos críticos que dificultan su labor educativa, especialmente en lo que respecta a entregar una educación de calidad.

Sin duda lo anterior nos lleva a cuestionarnos sobre el énfasis que deberían tener los programas de Formación Inicial en las Universidades; ¿cuál es la tendencia?, ¿efectivamente, los futuros docentes desarrollan las competencias que les posibilita problematizar su realidad a partir de su propia práctica?, ¿estas competencias les permiten resolver aquellos problemas que su práctica pedagógica les plantea?

La formación de profesores críticos y reflexivos e investigadores de su propia práctica implica, para aquellos que somos responsables de la formación de futuros maestros, una reconceptualización del maestro y de su formación.

Villar Angulo alude al profesor *“como un profesional que sabe adoptar decisiones en clases, y también elabora teorías personales sobre la enseñanza”* (1990: 208).

Para Stenhouse (1984), las características más destacadas de este profesor serían las que lo distinguen como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica.

Dicho rol debe ser parte del aprendizaje adquirido durante el período de formación docente inicial, puesto que tal como lo señala Schön (1987), la práctica profesional es una instancia propicia para reflexionar sobre las acciones que en ella se ejecutan y sobre los posibles dilemas que se pueden presentar, y de esta forma ir retroalimentando la acción pedagógica. Así entonces, será posible alcanzar una práctica reflexiva, necesaria para una práctica inteligente. Ella constituye una exigencia tanto para los educadores diferenciales como para los docentes del sistema regular de enseñanza, que deben desempeñarse dentro del marco regulatorio legal y de las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad y equidad de nuestra educación.

En este contexto, el discurso oficial plantea que el trabajo pedagógico debe centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza, desarrollando estrategias pedagógicas que permitan atender equitativamente la heterogeneidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de los/as alumnos. Sin embargo, la diversidad presente en el aula escolar representa, la mayoría de las veces, un desafío difícil de enfrentar, ya que esta situación requiere habitualmente de recursos humanos y técnicos que implican la participación de profesionales especialistas y, al mismo tiempo, una modalidad de atención complementaria al sistema educativo común, que dé una adecuada respuesta a los estudiantes con N.E.E.

Al respecto, se debe precisar que la implementación de grupos diferenciales que atienden a niños con N.E.E. no asociadas a discapacidad, es la estrategia institucionalizada y reglamentada para hacer frente a la atención de la diversidad de niños y niñas que asisten a establecimientos de educación regular que presentan problemas de aprendizaje y/o adaptación escolar, ya sean éstos de carácter transitorio o permanente (Decreto 291, 1999).

En el año 1999 se promulga el Decreto N° 291 que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales, en el que se establece su labor

como complementaria a la educación regular y coherente con el contexto de reforma educativa que enmarca a dicho sistema. En este sentido, la planificación del trabajo pedagógico se regirá bajo la matriz curricular común de los programas de estudio vigentes y, por otra, se rediseñan las funciones y roles de los profesionales de la educación encargados de atender a los niños y niñas con NEE no asociadas a discapacidad.

El nuevo funcionamiento de los grupos diferenciales plantea a las escuelas a lo menos dos grandes desafíos. El primero, dice relación con facilitar los espacios de participación y reflexión de los distintos profesionales comprometidos en la atención de los estudiantes con N.E.E., es decir, se deben reorganizar los recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela, ello implica crear o modificar distintos aspectos organizativos del establecimiento educacional donde operan grupos diferenciales. Y el segundo, reformular las habituales formas de trabajo, en las que tanto el profesor especialista como el profesor de curso desempeñan tareas habitualmente separadas y ausentes de colaboración concreta, innovando su práctica profesional hacia un estilo de trabajo en conjunto. En consecuencia, tanto el profesor de curso como el profesor especialista se convierten en co-partícipes y co-responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan los niños y niñas con N.E.E.

De esta forma, los grupos diferenciales constituyen una estrategia pedagógica bajo la cual se intenta operar bajo los principios de calidad y equidad educativa, de modo que las consecuencias en el desarrollo personal de los educandos derivadas de los procesos educativos en los que participen, alcancen, por una parte, a todos los estudiantes, y por otra, respondan coherentemente a las diversas necesidades educativas de los mismos.

Lo anterior, evidentemente centra la atención en el nuevo rol que deben desempeñar los profesores especialistas a cargo de los grupos diferenciales y muy especialmente en la formación inicial que están recibiendo y con ello, en las competencias que durante esta etapa de su formación desarrollan.

El Estado plantea nuevas exigencias a las prácticas profesionales de los educadores diferenciales, pero se hace necesario indagar si las instituciones formadoras de estos profesionales recogen estos requerimientos en sus currícula de formación, de manera de responder adecuadamente a las innovaciones que la reforma educativa plantea.

RELEVANCIA DEL ESTUDIO

En la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, se hace imprescindible el establecimiento de líneas de investigación que entreguen información actualizada acerca de aspectos tanto facilitadores, como obstaculizadores propios del contexto educativo en el que se implementa el Decreto N° 291. Asimismo, se requiere conocer las fortalezas y debilidades de los actuales currículos que orientan la formación de los futuros educadores diferenciales, especialmente en el actual marco de reacreditación de la carrera, en que una de las debilidades detectadas en este proceso, ha sido el escaso vínculo con la realidad educativa. De esta manera, la realización de este trabajo permite, primero, establecer una interacción entre problemáticas reales que surgen en la práctica pedagógica del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje y

nuestra institución formadora de profesores, obteniendo insumos que nos enfrentan con la necesidad de plantearnos nuevas interrogantes para ser abordadas desde las distintas actividades propias de la docencia universitaria. En segundo lugar, esta interacción constituye una vía de fortalecimiento de los currícula de formación de educadores diferenciales, puesto que al recoger información acerca de los distintos contextos educativos a los que se verán enfrentados los futuros profesores, es posible establecer un vínculo más estrecho entre las necesidades rescatadas de estas realidades, y la respuesta educativa pertinente a entregar durante su formación.

Actualmente, una de las principales temáticas de la agenda educativa es la problemática de la calidad y equidad de la educación, reflejándose esto en las nuevas políticas acerca de la educación especial, que hace necesario replantear la mirada acerca del trabajo que se lleva a cabo con los niños con N.E.E no asociadas a discapacidad y a la formación de docentes destinados a dicha labor. A pesar de ello, se cuenta con escasa información renovada, por una parte, acerca del cómo está siendo abordado el trabajo pedagógico con estos niños, y por otra, a si la formación inicial docente está respondiendo a las necesidades que el sistema demanda y a las nuevas conceptualizaciones que en estas políticas se especifican. En este sentido, esta investigación inicia una línea indagativa orientada en este camino, favoreciendo con ello al mejoramiento de la práctica pedagógica de los educadores diferenciales, optimizando tanto su formación como los procesos de aprendizaje de sus alumnos, aportando de esta manera a fortalecer la calidad y equidad en nuestro sistema educativo.

SOBRE EL ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación ha sido concebida desde una óptica cualitativa; y a su vez tiene carácter descriptivo exploratorio en la que se describe detalladamente la implementación del Decreto N° 291 en distintos establecimientos educacionales de Santiago.

Se utiliza la metodología de Estudio de Casos Múltiples, constituyendo los casos aquellas escuelas particulares subvencionadas de la ciudad de Santiago, en las cuales las alumnas de 9° y 10° semestre de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, realizan sus prácticas finales.

Los casos estudiados corresponden a una muestra intencional por conveniencia de casos típicos, los que provienen de escuelas básicas de las comunas de Peñalolén y Puente Alto; comunas con diversas características que nos permiten indagar en un contexto más amplio y diverso.

Los instrumentos de recogida de información que se utilizan son entrevistas en profundidad, dirigidas a 1 Educadora Diferencial, 1 Directivo y las alumnas en práctica final de cada uno de los establecimientos considerados en el estudio.

El entrevistar a las educadoras diferenciales en servicio nos permite conocer, desde su propia experiencia, lo que está siendo la implementación del Decreto N° 291 en las escuelas; así como también, hace posible identificar qué aspectos de la práctica pedagógica

facilitan u obstaculizan la implementación del mencionado Decreto, y al mismo tiempo, establecer si estos obstaculizadores y facilitadores se relacionan y son abordables desde la Formación Inicial Docente impartida en la Carrera.

A partir del análisis de la información se podrá establecer también si estas debilidades o fortalezas en la implementación del Decreto, son propias de cada uno de los centros incluidos en el estudio, obedeciendo, ya sea a razones de tipo organizativo, vinculadas al desempeño docente o a la propia cultura escolar del centro, entre otras. Si bien varias de ellas no son directamente abordables desde la FID, el hecho de hacerlas visibles nos permite reconocerlas como tales y preparar a los futuros profesores para enfrentar las exigencias profesionales que ellas implican.

Las educadoras diferenciales entrevistadas, cumplen, a su vez, el rol de profesoras guías, acompañando el proceso de práctica final de nuestras estudiantes, lo que permite obtener una retroalimentación directa que contribuye a la formación que se está entregando en esta carrera.

El entrevistar a las estudiantes de práctica final, hace posible que los docentes de esta carrera, por una parte, constaten las diversas exigencias que los actuales contextos educativos demandan, particularmente en el marco del Decreto N° 291, y por otra, conozcan y consideren la valoración que las egresadas realizan de su formación a partir de su desempeño y vivencias frente a dichas exigencias experimentadas en la práctica final.

En síntesis, los resultados que se espera emanen de este estudio, constituyen un cúmulo valioso de información, que sin duda permitirá reorientar la formación que en la actualidad estamos brindando a nuestros estudiantes, a partir de un vínculo más próximo con el contexto educativo, que incorpora la mirada de directivos, profesoras guías de prácticas y estudiantes en práctica final.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J.J.** y **Elacqua, G.** (2003): *Informe del capital humano en Chile*. Santiago, La Araucana.
- Carr, W.** y **Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación de profesores*. Barcelona, Martínez de Roca.
- Cassasus, J.** (2004): *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago, Lom.
- Creswell, J.** (1998): *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five traditions*. California, Thousand Oaks.
- Contreras Dante** (2005): "El desafío de la calidad y la equidad en la educación chilena" en *Serie en Foco* N°43. Santiago, Expansiva, pp.1-28.
- Freire, P.** (1979): *Educación y acción cultural*. Madrid, Zero/Zyx.
- Freire, P.** (1985): *The politics of education: Culture, power and liberation*. London, Macmillan.
- Gysling, J.** (2003): Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural en Cox, C. (comp.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Huberman, S.** (1994): *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Barcelona, Barcanova.

- Imbernón, F.** (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J.** (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado.
- MINEDUC** (1994): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago.
- MINEDUC** (1999): “Decreto supremo de educación N°291”. Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Pérez Gómez** (1993): “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento” en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Schön, D.** (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, D.** (1987): *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós-MEC.
- Stake, R.** (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Villar A., L.M.** (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Granada, Publicaciones Universidad de Granada.
- Wenglinsky** (2002): “How school matter: the link between teacher classroom practices and student academic performance” en *Revista Education, Policy, Analysis Archives* N°10.
- Zeichner** (1983): “Alternative paradigms of teacher education” en *Journal on Teacher Education* N° 34 (3), pp. 3-9.