

LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS PROFESORES

The relation between practice and theory in the early teacher training curriculum for future teachers

NORA FAÚNDEZ VALLEJOS*

Resumen

La desarticulación entre teoría y práctica hace necesaria una reflexión orientada a una formación inicial de profesores que sea significativa, crítica y reflexiva y que considere la práctica como referencia de la teoría y ésta como nutriente de una práctica de mejor calidad. Esto se lograría a través de la introducción de prácticas pedagógicas tempranas direccionadas a conocer y a analizar la realidad educacional y social, estableciendo una relación entre lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica.

Abstract

Disconnection between theory and training leads us to reflect on teaching training as a meaningful, thoughtful and critical process which considers practice as being a reference for theory which in turn, is a support for better quality training. This could be achieved by introducing early teacher training practices aimed at knowing and analyzing the educational and social reality, establishing a relation between daily teaching work and theoretical reflection.

* Doctora en Educación. Academia de la Facultad de Humanidades, Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

A lo largo del tiempo ha sido cuestionada la manera en que son formados los profesores. Se discute sobre diversas dimensiones que deberían ser consideradas en el proceso de formación inicial, siendo una de las más importantes la reflexión sobre la dimensión Teoría/Práctica. ¿Qué condiciones damos, para posibilitar la integración de lo aprendido, a la práctica cotidiana del futuro profesor? Frente a profundas transformaciones sociales el proceso de formación exige un repensar de sus objetivos así como del perfil de profesor que se desea formar, preocupándonos por la inserción a la enseñanza, lo que algunos autores llaman inserción profesional, que como Vaillant y Marcelo (2001) mencionan, requiere de apoyos para que los primeros años de enseñanza sean años de aprendizaje.

Este artículo surge a partir de un análisis de la situación en que se presenta, en la formación actual, el proceso de Prácticas Pedagógicas en la Universidad de Santiago de Chile, donde, en el proceso de formación inicial, primero se aborda la teoría y después la práctica, como una manera de aplicar conocimientos adquiridos. Por un lado, quien planifica el proceso de Prácticas es la Universidad, que difícilmente se basa en ciertos criterios para seleccionar establecimientos educacionales ya que el número de alumnos en práctica es alto, por lo que la administración de este proceso se burocratiza y todo depende de la 'buena voluntad' de las personas que forman parte de éste. Por otro lado, la ausencia de definición de un perfil profesional del profesor que se desea formar y de un eje conductor de la formación, provocan un vacío de conocimientos necesarios para la formación del profesor relacionado a lo que abarca hoy el mundo del trabajo frente a las nuevas exigencias/dimensiones de las prácticas educativas. Finalmente, se percibe una disociación entre las disciplinas y los Departamentos componentes relacionados a la formación de profesores.

Este es el contexto de una formación de profesores tradicional, sin relación entre la formación inicial y la realidad profesional, lo que afecta negativamente el desarrollo de habilidades pedagógicas, con procesos de práctica que no muestran continuidad y se presentan

inconexas con relación a las disciplinas, debido principalmente a la falta de contacto de los futuros profesores con la realidad en que les corresponderá trabajar.

De acuerdo a la revisión de la literatura, esta formación inicial de profesores está basada en un modelo de ‘racionalidad técnica’; donde las disciplinas consideradas como de fundamentación teórica preceden el contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Entender el proceso de formación de esta manera, como menciona Queluz (2001), separa los dos aspectos, teoría y práctica, al considerar que las habilidades y destrezas necesarias al ejercicio profesional deben surgir de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos.

Considerar la formación basada en este modelo impide una comprensión de la educación en su totalidad así como la propuesta de soluciones para sus principales problemas. Se critica el predominio de la teoría sobre la práctica en los cursos de formación pedagógica, es decir, el distanciamiento de los enfoques de la academia con relación a la práctica vivida en el cotidiano escolar, enfatizando principalmente en la rigidez curricular, la metodología de los cursos de formación y la falta de práctica (Libâneo, 2001). Frente a estos problemas es importante que la universidad construya una propuesta y una concepción de profesor que pueda responder a los desafíos que impone la educación.

¿Cómo se aprende a enseñar?

Los profesores poseen un conocimiento práctico, personal, y aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento, lo que se adquiere en el contacto con la práctica y que tiene que ver con un aprendizaje experiencial y activo.

Aprender a enseñar implica relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando, para lo cual se requiere que el aprendizaje sea práctico.

Aprender en terreno es una forma de aprender desde la experiencia, que es lo que da significado al aprendizaje al surgir del contexto y del alumno. Esto permite interpretar lo que allí ocurre construyendo un camino a partir de la discusión sobre los contenidos y situaciones concretas vividas por los alumnos y los profesores en la sala de clases y fuera de ella, centrado en las prácticas y situaciones que constituyen tanto el trabajo del profesor como el proceso de formación.

Aprender a enseñar se relaciona con adquirir competencias y habilidades como docentes, en un periodo de iniciación en el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores y conductas propios de la cultura escolar de la que formarán parte.

Como Vaillant y Marcelo (2001) mencionan, la formación de los profesores debería ser considerada como un proceso continuo, sistemático y organizado, por lo tanto, abarca todo el periodo de formación docente. Aquí es donde debería predominar la atención y al aprender a enseñar desde los primeros años de docencia, los docentes pasan de una transición de estudiantes a profesores en busca de su propia identidad personal y profesional.

“El periodo de inserción profesional a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este concepto puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar” (p. 83).

Las experiencias de campo son instancias que ayudan en la formación de futuros profesores y son instancias que, según la literatura, aproximan a la práctica, lo que llevaría a un aprendizaje profesional. Es una simulación de la práctica. Al referirnos a experiencias prácticas podemos mencionar lo señalado por Zeichner, que consi-

dera las variedades de observación y de experiencias docentes incluidas en un programa de formación inicial de profesores, haciendo referencia a experiencias de campo tempranas incluidas en los cursos académicos y las prácticas de enseñanza, principalmente. Eso posibilitaría una ocasión para que los futuros profesores investiguen sobre el proceso de aprender a enseñar y a su vez establece relaciones entre la escuela y la Universidad.

La importancia de realizar prácticas tempranas, la inmersión en diferentes realidades y contextos y en diferentes grados de complejidad, permite que los alumnos se aproximan y se familiarizan con problemas de la profesión de manera integrada, siendo prácticas que contribuyen al aprendizaje profesional, y por ende, a la formación de profesionales.

“Aprender a enseñar puede ser considerado un proceso complejo –basado en diversas experiencias y modos de conocimiento– que se prolonga a través de toda la vida profesional del profesor; involucrando, entre otros, factores afectivos, cognitivos, éticos y de desempeño. Se inicia antes de la preparación formal, prosigue a lo largo de ésta y durante toda la práctica profesional del profesor”. (Queluz, 1999, p. 58.)

Por este motivo, es importante incluir en el currículo de los futuros profesores elementos para propiciar un legítimo aprender a enseñar. En este sentido algunos autores consideran necesario establecer las metas que persigue el programa formativo determinando el profesor que se está formando y para qué contexto, así como también resaltan la importancia de formar a profesores como persona, que comprendan su responsabilidad con la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de la enseñanza. Interesa no solo el saber pedagógico sino también el saber hacer así como el saber porqué: que justifique la práctica. Este conocimiento ayudará a determinar qué y cómo enseñar. Se trata de promover procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.

Al respecto, Imbernón (2001) señala:

“El nuevo concepto de formación se relaciona con el concepto de autonomía que es compatible si es vinculado a un proyecto común y a procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un po-

der de intervención curricular y organizativo, en fin, a un compromiso que trascienda el ámbito meramente técnico para alcanzar el 'ámbito personal, profesional y social' (p. 110).

Relación Teoría-Práctica

Existe un divorcio entre teoría y práctica con abismos que no paran de crecer entre la vida y la escuela y, así también, entre los procesos escolares, entre otros. Por eso surge, como Bello y Carino (1999) mencionan, la necesidad de construir la relación teoría-práctica como núcleo integrador de las disciplinas que, debido a dificultades de orden formal, para efecto de la elaboración de una propuesta de reestructuración curricular a este nivel, merecen ser mejor examinadas.

La desarticulación entre teoría y práctica hace necesaria una reflexión orientada a una formación significativa que se nutra, entre otros, del conocimiento de la realidad educacional escolar. Esto es especialmente importante para quienes tienen la responsabilidad de formar profesores y de promover un cambio continuo que permita mejorar la práctica pedagógica, tanto inicial como permanente (Faúndez-Vallejos, 1997).

La relación teoría-práctica es de relevancia en este sentido para buscar una integración curricular efectiva y es importante implementar esta relación ya que es necesario superar varios obstáculos; por ejemplo, aquellos que se originan de la desarticulación entre las disciplinas y los reflejos de posibles dicotomías estructurales entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

De acuerdo a lo que nos informa la literatura es a través de la práctica pedagógica, entre otros, que se logra que la relación teoría-práctica sea el hilo conductor y el elemento unificador de los demás componentes curriculares. En otras palabras, la unidad teoría-práctica es uno de los ejes de la estructuración de los cursos así como la integración entre las disciplinas, que se llevan a cabo en las prácticas, y en la investigación que se pudiera realizar. El alumno se inicia con contenidos teóricos y, a su vez, en la práctica de ver y de inter-

pretar el aspecto educacional, siendo necesaria esa búsqueda de la unidad teoría-práctica en las disciplinas. De esta manera el alumno estaría desde un principio en contacto con el espacio educativo y sus profesionales, interpretando, en la medida de lo posible, la realidad educacional como práctica social inserta en una sociedad determinada, valiéndose de la fundamentación teórica que es más sistemáticamente trabajada por las disciplinas.

De esta manera, se permite el contacto con la realidad educacional y la praxis pedagógica que debería estar presente en gran parte de la carrera siendo su función establecer esta vinculación entre lo teórico y lo práctico, posibilitando la investigación a través de la actividad práctica en diferentes disciplinas teóricas. Así, se establece una relación entre lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica, incitando a los alumnos a la problematización de la práctica educativa, motivándolos a buscar nuevas metodologías, nuevos caminos teóricos y nuevas formas de establecer la relación pedagógica.

Libâneo (2001) menciona:

“Si queremos que el profesor trabaje en un enfoque socioconstructivista y que planifique y promueva en la sala de clases situaciones en que el alumno estructure sus ideas, analice sus propios procesos de pensamiento (aciertos y errores), exprese sus pensamientos, resuelva problemas, en una palabra, haga pensar, es necesario que su proceso de formación tenga esas características” (p. 87).

Según Imbernón (2001), consiste en descubrir, organizar, fundamentar, revisar y construir la teoría y es necesario colaborar para remover el sentido pedagógico común, retomando el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos que los sustentan.

¿Formación de un profesor reflexivo?

Una forma de subsanar los problemas ocasionados por una desarticulación entre teoría y práctica es promoviendo una formación

inicial de profesores que sea crítica reflexiva considerando la práctica como referencia de la teoría, y la teoría como un nutriente de una práctica de mejor calidad.

“Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante”. (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 51)

Se trata de promover en los profesores en formación el desarrollo de una actitud crítica al vivenciar el proceso de prácticas para que no crean que enseñar es tan complejo o simple como lo que observan. Por eso es importante que los alumnos conozcan diferentes contextos, diferentes formas de pensar y de abordar el proceso de enseñanza, y para eso es necesario que la formación inicial de profesores motive la formación permanente a través de la reflexión sobre la teoría y la práctica para la toma de decisiones y el mejoramiento e innovación en la sala de clases. La práctica reflexiva estimula el análisis de creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje y la transformación de teorías educacionales en la acción, superando la rutina de la práctica pedagógica.

Una formación práctica permite a los profesores adquirir el conocimiento de lo que es necesario hacer y de cómo hacerlo. Como lo han explicitado otros autores, Paquay (2001), está de acuerdo en que la formación profesional es una construcción personal que se apoya en acciones prácticas cotidianas en la sala de aulas, seguida de la reflexión y del análisis de esas acciones, que se realiza junto a los demás colegas y profesores. Esto es reafirmado por Queluz (1999), al considerar la importancia de la reflexión sobre y en la acción ya que esto garantiza la articulación mencionada.

A pesar que el concepto de práctica pedagógica reflexiva no está desarrollado totalmente es posible afirmar que este supone la utilización constante de datos de la propia experiencia, como material de

análisis con relación a las condiciones sociales en que se lleva a cabo el trabajo escolar. Además de la teoría el profesor utiliza todo su saber de experiencias y de sus pares. A esto Caporlínua (2001) agrega, que al focalizar la formación en la práctica reflexiva se logra minimizar la inseguridad de algunos profesores frente a saber-hacer, saber-ser y el propio saber.

“Con relación a las prácticas de formación de los profesores la tendencia es a concebir la enseñanza como una actividad reflexiva, un concepto que atraviesa la formación, el currículo, la enseñanza y la metodología de docencia. La idea es que el profesor pueda pensar su práctica, es decir, que el profesor desarrolle la capacidad reflexiva sobre su propia práctica, lo que implicaría una reflexión sobre su trabajo. Para Zeichner (1993) el movimiento de práctica reflexiva atribuye al profesor un papel activo en la formación de los objetivos y medios de trabajo, entendiendo que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir para la construcción de conocimientos sobre la enseñanza”. (Libâno, 2001, p. 85.)

¿Qué competencias desarrollar?

Paquay (2001) proponen campos de competencias que deben ser adquiridos por un profesor reflexivo, campos que constituyen puntos de referencia para la construcción de una trayectoria personalizada de formación, en la que las disciplinas sirven de apoyo para la reflexión sobre la práctica. Las competencias son consideradas importantes metas de la formación y entre ellas se consideran:

Competencias relacionadas a la vida de la clase: tareas relativas a la gestión, organización del horario y del tiempo, arreglo y utilización del espacio, selección de actividades, variados recursos, adaptación al clima de la sala.

Competencias identificadas en la relación con los alumnos y sus particularidades: comunicación, conocimiento y observación de tipos de dificultades de aprendizaje y de mediaciones posibles, el conocimiento y la observación de estilos de aprendizaje, la diferenciación de enseñanza, la preocupación por establecer una relación

real con los alumnos, el uso de una evaluación positiva y saludable que permita una rectificación eficaz para cada uno.

Competencias relacionadas a las disciplinas enseñadas: exige saberes relacionados a toda la disciplina, la capacidad de integrar estos saberes a enseñar a partir de vivencias y de saberes ya presentes en los alumnos, una planificación de los contenidos a través de un enfoque interdisciplinario, un conocimiento profundo de los programas propuestos por el Ministerio de Educación para recurrir a estos en función de temáticas abordadas y de necesidades de los alumnos.

Competencias exigidas con relación a la sociedad: dependerán de las interacciones del profesor con el medio. Es necesario establecer comunicaciones informativas con los padres a través de comunicaciones y de reuniones, discusiones con compromiso social y profesional con los colegas, desarrollar una conducta de investigación, de innovación y de formación continua con relación a los centros universitarios y otros.

Competencias inherentes a la persona: son las más importantes de todo el proceso. El saber ser o saber tornarse profesor reflexivo sobre su propia acción y sobre su conducta. Acciones como la busca de sentido, el apropiarse de nuevas estrategias, atender a técnicas o métodos diferentes pero la competencia sería demostrada por el cuestionamiento continuo y cotidiano del profesor y por una toma de decisión clara después de los resultados de la jornada.

Los futuros profesores deberían cubrir todos estos campos de acuerdo a sus necesidades, sus fuerzas y debilidades, en un contexto personalizado en el cual las disciplinas deben ser puntos de referencia para sus reflexiones originadas de sus situaciones de práctica vivenciadas. Se trata de considerar, conscientemente o no, un plan de formación personal e ir desarrollando estas competencias en el transcurso de su carrera.

Según Perrenoud (1993) el conocimiento teórico de un profesional acerca del modo en que sus competencias van a evolucionar y se van a reconstruir, fundamenta la práctica docente. Por eso él de-

fiende la idea de la importancia de aprender a analizar la experiencia y su propio funcionamiento personal y profesional que sea elaborada en la reflexión sobre la práctica a lo largo de su formación inicial.

Al educar establecemos una relación comunicativa compleja que abre muchas perspectivas y posibilidades, ya que en las relaciones educativas podemos hacer intercambios significativos, ampliar los horizontes y problematizar los diferentes aspectos de la realidad sociocultural (Bello y Carino, 1999).

Una experiencia universitaria

La Universidad de Santiago de Chile ofrece la carrera de Licenciatura en Educación que es impartida en cuatro menciones; en Historia y Geografía, Castellano, Inglés y Filosofía; contando con un plan de formación tradicional de cinco años considerando el área de especialización y de formación pedagógica.

Como fuera mencionado al inicio de esta reflexión, esta formación presenta una disociación entre el proceso de formación inicial y la realidad profesional, debido a la presencia de un proceso de Práctica Profesional, que es tardío, ya que solamente se da al final del proceso de formación, conociendo los alumnos esa realidad después de haber vivido la formación teórica, tanto en las disciplinas específicas como en las disciplinas pedagógicas.

La ausencia de contacto de los alumnos en el proceso de formación pedagógica inicial, así como de la Universidad, con la realidad educacional escolar (desarticulación entre teoría y práctica) estaría ocasionando dificultades en la formación pedagógica de los futuros profesores, presentando una formación con una visión parcial del proceso educativo, lo que no permite captar la globalidad (Libâneo, 2001).

Para innovar en prácticas y responder a requerimientos de calidad es necesario cambiar de paradigma introduciendo prácticas pedagógicas tempranas, y en diferentes lugares, lo que permitiría, a los alumnos, conocer diferentes realidades.

Frente a esta situación de la práctica en la Universidad de Santiago de Chile y considerando los elementos mencionados en esta reflexión se hace necesario realizar un proceso de reestructuración en las carreras de formación pedagógica inicial que ayuden además en la definición del aspecto vocacional de los alumnos. No son suficientes los cursos, es necesario conocer la realidad. Como Libâneo (2001) afirma, es necesario integrar desde el comienzo los contenidos de las disciplinas en situaciones de práctica que planteen problemas a los futuros profesores y les permita probar posibles soluciones con ayuda de la teoría. Por su lado, Caporlínua (2001) agrega que se debe tomar conciencia que el futuro profesor no es un mero receptor de conocimientos y utilizador de técnicas prefabricadas sino que un profesional capaz de realizar un trabajo productivo que atienda a las necesidades de aprendizaje en la sala de clases y a las necesidades sociales, entre otros.

Para Queluz (1999), las prácticas pedagógicas son una fuente de conocimiento cuando están direccionadas no solamente para auxiliar el proceso de aprendizaje del alumno sino también hacia un proceso de crecimiento y desarrollo personal del futuro profesor. Es decir, que sea una práctica capaz de producir conocimientos sobre la postura del profesor con relación a sus alumnos y capaz de contribuir con la formación continua, personal y profesional del profesor. Por eso es necesario tener situaciones de práctica en el transcurso de la carrera, como un referente directo para contrastar los estudios y formar conocimientos y convicciones propias. Esto quiere decir que los alumnos deben conocer lo antes posible los sujetos y las situaciones en las que irán a trabajar, lo que significa considerar la práctica profesional como instancia permanente y sistemática en el aprendizaje del futuro profesor y como referencia para la organización curricular.

Es una urgencia romper con la transmisión de conocimientos, preguntándonos sobre la dificultad del educador en lidiar con aspectos de la vida actual como, por ejemplo, la violencia en los colegios y fuera de ellos, la diversidad cultural y la injusticia social;

entre otros, en el sentido en que estos aspectos puedan ser respondidos a través de la reestructuración de lo que tradicionalmente se viene realizando. Se debe tomar conciencia que el futuro profesor no es un mero receptor de conocimientos y utilizador de técnicas prefabricadas. Al contrario, este futuro profesional debe ser alguien capaz de realizar un trabajo productivo que atienda a las necesidades de aprendizaje en la sala de clases y a las necesidades sociales, entre otros (Caporlínua, 2001). Por eso la importancia de elaborar un programa de enseñanza integrado a la práctica y centrado en la reflexión en la acción, de manera que las observaciones y prácticas en clases puedan ser consideradas en los cursos de la Universidad y analizadas en el ámbito de las reflexiones colectivas e individuales. (Paquay, 2001)

Como una manera de subsanar los problemas presentes en la formación inicial de profesores de la Universidad de Santiago, sería adecuado:

- Promover una formación inicial de un profesor crítico reflexivo considerando la práctica como referencia de la teoría y la teoría como un nutriente de una práctica de mejor calidad
- Potenciar en los docentes competencias y habilidades profesionales en nuevas modalidades de trabajo superando responsabilidades en la sala de clases como miembros de un equipo que trabaja colectivamente

Esto permitiría superar la fragmentación del conocimiento con dirección a un saber integrado y construido en red; superar el distanciamiento de la práctica pedagógica con la realidad donde se encuentran los participantes del proceso educativo y, finalmente, superar la visión de que el papel del profesor en esa práctica sea la de transmisor de conocimientos. En definitiva, es una manera de superar la formación fragmentada de los cursos integrándolos a los problemas relacionados a la práctica pedagógica, una práctica que debe constituirse en un eje de reflexión y formación teórica del futuro profesor.

Bibliografía

- Alves N.** (org) (1999) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- Bambini, E. y otros** (2004) *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bello, D. y Carino, J.** (orgs) (1999) *Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Ríó de Janeiro*. Ríó de Janeiro: Quartet.
- Caporlúngua, N.** (2001) *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora.
- Faúndez-Vallejos, N.** (1997) *Em busca de uma fundamentação para a formação didática de professores de química*. Universidade Estadual de Campinas. Tesis de Doctorado.
- Guarnieri, M.** (org) (2000) *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, S.P: Editora Autores Associados.
- Imbernón, F.** (2001) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C.** (2001) *Adeus Professor, Adeus Professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Paquay L., Perrenoud P., Altet M. y Charlier, E.** (orgs) (2001) *Formando professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P.** (1999) *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Queluz, A. y Alonso, M.** (org) (1999) *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- Schön, D.** (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N.Y: Basic Books.
- Zeichner, K.** (1993) *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Vaillant, D. y Marcelo, C.** (2001) *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.