

EDITORIAL

MEMORIA DE 25 NÚMEROS DE ENCUENTRO

Fernando Cerezal y Manuel Megías

Editores

Universidad de Alcalá

“Son los profesores quienes, en definitiva, pueden cambiar
el mundo de la escuela, comprendiéndolo”
Lawrence Stenhouse

La revista *Encuentro*, iniciada en 1989, ha alcanzado su número 25 y nos parece oportuno echar una mirada atrás para ver cuáles fueron nuestros criterios y objetivos iniciales, hasta qué punto se han ido cumpliendo y el grado de validez en el momento actual.

Los orígenes

La Revista *Encuentro* nace en 1989 como parte del “Proyecto Encuentro” que surgió de una investigación de la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado de inglés y francés en la provincia de Guadalajara, España (realizado por Fernando Cerezal y Carolina Jiménez en 1986-1987), a partir de la cual se convocaron los Encuentros de Profesores de Lenguas, de los que se celebraron trece (de 1987 a 2003) en el Campus de Guadalajara de la Universidad de Alcalá (Escuela de Magisterio y Escuela de Turismo), y a los que asistieron cerca de dos mil docentes de lenguas modernas (de inglés, francés, alemán y español como segunda lengua) de Guadalajara y de Madrid, principalmente, y también de diversos lugares de España. El objetivo de estos Encuentros era apoyar la actualización y el desarrollo profesional del profesorado de lenguas.

Las y los ponentes y comunicantes en los Encuentros de Profesores fueron cerca de 500 profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y EGB, Enseñanza Secundaria y Bachillerato, así como profesores de diversas universidades españolas y extranjeras (Gran Bretaña, Francia, Italia, Grecia, Austria, Cuba, Argentina, Nicaragua...).

La Revista *Encuentro* se nutrió, en gran parte aunque no exclusivamente, de esas ponencias presentadas en los Encuentros de Profesores de Lenguas y aparecía como “un modesto intento de recoger y ampliar los esfuerzos desplegados por un buen número de profesoras y profesores de lenguas extranjeras en los Encuentros de Profesores (...) Pretende ser, por tanto, el medio de expresión de sus ideas, inquietudes, experiencias e investigaciones” (Editorial, *Encuentro* 1, 1989). Al finalizar la convocatoria de los

Encuentros de Profesores en 2003, la revista inició una segunda etapa en la que los artículos y experiencias publicados han venido siendo aportaciones totalmente externas y arbitradas.

Veamos qué ha sido Encuentro a lo largo de su historia a través de varios de sus editoriales.

Objetivos y metas de *Encuentro*

Encuentro recogía en su primer número, y ampliaba en los números 2 y 3, los criterios que considerábamos básicos de la formación permanente del profesorado, criterios que siguen teniendo total actualidad:

- “En primer lugar, el profesor debe ser considerado el artífice principal de lo que acontece en el aula; analiza su práctica, amplía sus criterios de actuación y, en consecuencia, puede producir una mejora de la calidad de la enseñanza (...) Es difícil pensar en la mejora de la enseñanza si paralelamente no se produce un desarrollo profesional docente.
- En segundo lugar, el trabajo investigador de las y los docentes debe basarse en la práctica que éstos desarrollan en la Escuela y en el aula, para a partir de su realidad y de las dificultades que en ellas encuentren buscar alternativas innovadoras para el proceso educativo. De ahí que no pensemos únicamente en interpretar lo que ocurre en la Escuela y en la clase de idiomas, sino en transformarlas. Esta transformación, además, debe manifestarse en procesos de cambio y desarrollo curricular.
- Consideramos, en tercer lugar, que el trabajo investigador de las y los docentes es la base principal de su formación permanente. Creemos, en consecuencia, que dicha formación no debe ser una mera transmisión de conocimientos y experiencias de los formadores a los docentes receptores, sino una actividad que sea realizada por los propios enseñantes para analizar y transformar la Escuela. Por esto último, el trabajo colaborativo entre docentes nos parece de indudable necesidad para producir resultados significativos en la investigación y en la innovación”.

Las metas de la revista las marcaba la Editorial del número inicial: “En primer lugar, eliminar la separación actualmente existente entre teoría y práctica educativas y, en segundo lugar, revalorizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diversos niveles educativos”.

En el momento de su lanzamiento había un reducido número de revistas dedicadas a la enseñanza de lenguas, pero ninguna con el enfoque del profesorado como investigador en el campo de la enseñanza de lenguas. Esta característica la hacía totalmente pertinente a nivel nacional y, muy especialmente, en el área de la Universidad de Alcalá y de Madrid, y la sigue haciendo en la actualidad.

La reflexión sobre la realidad educativa

Encuentro, asimismo, relacionaba sus objetivos con las inconsistencias de la política educativa del momento. Al hilo de la reforma entonces en curso de la LOGSE, criticábamos en la Editorial del número 4 (1991) –“Cambio educativo y formación del profesorado”– las limitaciones del enfoque para un desarrollo docente y curricular basado en la investigación:

- “la tendencia a proyectar sobre el docente individual la responsabilidad del cambio, provocando actitudes de voluntarismo o de abandono;
- la inflexibilidad de la organización escolar, que impide el trabajo innovador y lo subordina a la inercia institucional, a las creencias y prácticas dominantes y al sistema jerárquico;
- la escasa o nula atención prestada a la investigación educativa basada en la práctica del aula o del centro en la formación del profesorado;
- la poca experiencia y el escaso valor concedido al trabajo colaborativo o en grupo entre docentes”.

Crítica que volvería a aparecer en la Editorial –“Una enseñanza de calidad”– de Encuentro 6 (1993), que sigue siendo de bastante actualidad:

“La reforma se halla encorsetada y en un callejón sin salida debido a factores como la excesiva duración del proceso, el uso de un lenguaje y de un entramado excesivamente complejos que han llevado a una constante interpretación de exegetas, la posposición de la entrada en vigor de ciclos y consiguiente ruptura del sistema, el excesivo número de asignaturas y el sistema cuatrimestral en universidad (...) y a una falta de voluntad político-financiera por parte de las administraciones educativas. Si comenzamos por las Universidades, vemos que se han iniciado unos nuevos planes de estudio que no han ido acompañados del consiguiente aumento presupuestario ni de plantillas, ni –lo que es más importante– de innovaciones en el terreno didáctico-metodológico. Situación propicia para buscar fondos con una perspectiva de privatización, acercamiento de tasas a costes reales, traspaso de parte de la formación a masters y postgrados caros, precarización del profesorado (ayudantes y asociados) (...).

La cicatería en el presupuesto de educación ha posibilitado la posposición de la aplicación de las reformas; se han incumplido inversiones ya del 32,7% desde 1990 (año de la LOGSE) (...) Se argumenta como justificación la crisis económica (lo que no se hace con otros capítulos) y se pierde de vista el carácter de inversión productiva a largo plazo que la educación tiene, sobre todo en momentos de crisis y como medio de formación de las personas”.

Y nuevamente aparece la crítica ante las propuestas de la denominada Ley de Calidad de la Enseñanza en la Editorial de Encuentro 12 (2001) –“Por una verdadera calidad en la enseñanza”– “que en esencia no deja de ser una contrarreforma conservadora después de haber mediatizado y creado “pánico social” en torno a lo tremendamente mal que está la educación (malos resultados, indisciplina en las aulas, profesores incapaces, universidades trasnochadas y decadentes...), sin haber llevado a cabo un estudio serio y sistemático o, incluso, rechazándose algunas aportaciones. Y todo ello, por supuesto, refiriéndose a la enseñanza pública (no a la privada, que –como buena empresa– sabe recoger sus beneficios) y en un marco de presupuesto educativo inferior a la media europea”. Crítica que se refuerza en la Editorial del número extraordinario 13-14 (2003), “Manifiesto por una Escuela de calidad: Otra Escuela es posible”.

Encuentro, asimismo, ha abordado en sus Editoriales otros temas de enorme actualidad e interés para la enseñanza de lenguas como la interculturalidad (nº 7, 1994), la enseñanza de lenguas en el contexto europeo (nº 8, 1995) y el año europeo de las lenguas (nº 11, 2000), en correspondencia con los proyectos europeos en los que los editores estábamos en esa época inmersos.

Las aportaciones a *Encuentro*

Los más de 300 artículos, experiencias e innovaciones publicados han sido aportados por profesores de un buen número de universidades españolas y extranjeras, por profesores de ESO, FP y Bachillerato, y profesores de EGB y Educación Primaria e Infantil. De ellos la mayor parte corresponde a la enseñanza de inglés; a la enseñanza de francés se dedican también algunas aportaciones, así como a la enseñanza de alemán y de español como segunda lengua para personas de origen inmigrante.

Se ha pretendido que estas aportaciones hayan tenido una orientación investigadora e innovadora para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Hay que destacar que las aportaciones de los profesores de Enseñanza Secundaria y Primaria suponen sólo una cuarta parte del total, lo que muestra las dificultades que los profesores de esos niveles educativos tienen para poder reflejar el sinúmero de reflexiones que realizan sobre su propia realidad, ya sea por su amplia dedicación docente o por la escasa importancia que se le ha dado a la investigación educativa en las instancias ministeriales a esos niveles.

A partir del número 15 de *Encuentro* (2005) la revista inició una tercera etapa, abandonó su publicación en papel y toda la permanente dependencia de financiación (principalmente del Departamento de Filología Moderna y de

la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá) y distribución. *Encuentro* se convirtió en publicación digital y se dejaron atrás esas dependencias, se amplió el equipo editorial y se mejoró la evaluación de los artículos siguiendo el procedimiento “doble ciego” (ni los autores ni los evaluadores conocen la identidad de unos u otros).

Esta tercera etapa de *Encuentro* electrónica, de acceso libre y arbitrada, pretendía hacer la revista más ágil, llegar a un mayor número de profesores y estudiantes de lenguas y abaratar sus costes. De hecho, la edición de *Encuentro* es una aportación totalmente solidaria de sus editores y evaluadores.

El objetivo en esta nueva etapa era y es, en consecuencia, seguir publicando artículos, opiniones, documentos, experiencias y reseñas sobre la enseñanza de lenguas modernas, ya sean segundas o extranjeras, haciendo uso de las facilidades tecnológicas y priorizando aquellas aportaciones que sean útiles para el desarrollo profesional y docente desde una perspectiva reflexiva e investigadora. *Encuentro* se sumaba de este modo al movimiento de revistas electrónicas de libre acceso (Open Access Journals). La revista amplió, además, sus sitios de indexación, alcanzando con ello un mayor impacto y relevancia en el espacio de revistas de enseñanza de lenguas.

Algunos cambios en este cuarto de siglo

Desde los años 80 a la actualidad se han producido cambios de importancia, que afectan tanto a la situación socio-educativa general como a la situación y perspectivas del profesorado y del alumnado en los diferentes niveles educativos. Hay, no obstante, algunos aspectos que siguen siendo recurrentes, pues no hay que olvidar que al campo de la educación le cuesta tiempo hacer avances significativos, cuando no retrocesos.

Si revisamos la Editorial de *Encuentro* 19 de 2010 podemos seguir viendo como algunos de los aspectos que entonces se valoraban siguen teniendo una gran actualidad. Veámoslos:

1. Cambios en la formación inicial y permanente del profesorado

Los años 80 y principios de los 90 fueron años de debate y discusión acerca de la educación y la formación del profesorado, al calor de las reformas democráticas en curso tras la dictadura franquista; la reforma educativa fue un tema de gran debate que posteriormente se concretó parcialmente en la LOGSE.

Esta tensión sufrió un importante declive en los años siguientes, en las décadas de 1990 y 2000. Para algunos autores, aunque los contextos sociales han cambiado sustancialmente desde el siglo XIX, el dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes eran esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días (...) La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica (Pérez Gómez, 2010:17)

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria -a raíz de la unificación de los estudios europeos- fue reformada en España, ampliándola a cuatro años y con carácter de licenciatura, una reivindicación largamente planteada; adolece, sin embargo de una definición clara del maestro que se

requiere, no hay una selección de los estudiantes que pretenden ejercer la docencia, el período de formación es escaso respecto a otros países del entorno, las prácticas no se realizan en colegios de referencia y en estrecha relación con las facultades, y los grupos de clase siguen siendo excesivamente numerosos. En concreto, respecto a la enseñanza de lenguas, hay un retroceso en la formación del profesorado, al reducir asignaturas y créditos respecto al plan de estudios anterior (a pesar de haber una tendencia al bilingüismo en la Educación Primaria; bilingüismo que tampoco ha sido suficientemente analizado y evaluado).

La formación del futuro profesorado de Enseñanza Secundaria ha mejorado al implantarse recientemente la obligatoriedad de la maestría de profesionalización docente para el acceso a la enseñanza pública; en los años anteriores la formación pedagógica y didáctica fue realmente escasa y dejada en manos del voluntarismo del profesorado; la crítica a esta formación posterior a la licenciatura radica principalmente en la separación con la formación inicial en las áreas de conocimiento.

En los últimos años, por el contrario, hemos visto en algunas comunidades autónomas españolas un retroceso en las oportunidades de formación, la reducción de los centros de profesores y recursos, el aumento de número de alumnos en las aulas, la reducción de profesores de apoyo e, incluso, de presupuesto.

Podemos considerar, no obstante, que la formación del profesorado, en general, ha mejorado. Hay que distinguir, de todos modos, entre formación y educación docente. La mejora de la educación, más allá de la formación, debería implicar –como se aboga por muy diferentes autores- un enfoque orientado a “una interacción permanente de la práctica y la teoría que conforme un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad” (Pérez Gómez, 2010: 18) Esta última propuesta, que se concreta en la investigación y reflexión en y sobre la enseñanza y el aprendizaje, sigue teniendo una gran validez mayor dada la complejidad de la educación. Para otros, la educación docente debería tener en cuenta cómo desarrollar comunidades educativas en las que el “el aprendizaje depende de las interacciones con todas las personas -profesorado, iguales, familiares, etc-” (Flecha, 2010: 9).

2. Cambios en los ambientes de clase y de centro

En estas dos décadas ha habido una creciente preocupación del profesorado respecto al clima social y la conflictividad en las aulas y en los centros, a la escasa colaboración de las familias y de las administraciones, así como al escaso reconocimiento social de la labor docente. Así lo refleja Mónica de la Riva en *Encuentro* 19:

If we compare the role of teachers in society with those of the teachers thirty or forty years ago we are in clear disadvantage. We have lost the respect and social influence we have had in the past and, what is worse, our work and dedication are not given the value and consideration they deserve.

Si bien es cierto que esta preocupación tiene un fundamento real, hay que considerar que el clima social depende de diversos factores, muchos de ellos externos a los centros y a las aulas: la educación en la familia, la influencia de la televisión, la importancia concedida a la educación en la sociedad, las expectativas juveniles, la insuficiente formación en valores y ciudadanía... Es decir, hablamos de la sociedad en su conjunto. A todos ellos hay que sumar la escasa formación del profesorado en estos aspectos, el excesivo número de alumnos por clase, así como una insuficiente participación e identificación del alumnado en sus clases y centros.

Hay, no obstante, una perspectiva muy extendida entre el profesorado y los padres que reduce los problemas a las conductas violentas o inadaptadas de algunos alumnos, sin ver el conjunto del problema y pretender orientar las soluciones por la vía del aumento de las medidas disciplinarias y coercitivas (Zabalza, 2002; Elzo, 2009).

Todo ello hace que enseñar hoy sea mucho más difícil que hace treinta años; la docencia se ha complejizado:

Atender a toda la población infantil sin exclusiones, supone meter de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de todos nuestros niños y ésta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos era expulsarles (...) Todos estos niños están en una escuela. Todos ellos están al cuidado de un maestro o una maestra a los que no han preparado para actuar como asistentes sociales, pero deben solucionar esos problemas previos que bloquean esa capacidad de aprender (Esteve Zaragoza, 2001:29, cit. por Usategui et al., 2009)

A la escuela española, debido a los cambios demográficos de los últimos años y a su extensión hasta los 16 años, se le reconoce un alto grado de inclusión (Informe PISA), aunque ello conlleva las dificultades y los retos al profesorado arriba expuestos. Se requiere, por tanto, posibilitar la formación del profesorado para responder a estas nuevas condiciones, tanto en la formación inicial como en la permanente, y promover comunidades de aprendizaje¹.

3. Papel del profesorado en la construcción del conocimiento

Los años 80 y principios de los 90 estuvieron marcados por un amplio debate sobre la educación, la formación y el papel del profesorado. Podríamos calificar ese período como una tendencia a la “formación para la autonomía”, lo que implica dar al sujeto -en este caso al profesorado- la capacidad de definir su modo de participación en los procesos educativos y en la elaboración de su conocimiento profesional práctico. En esos años continuaron teniendo una importante presencia un buen número de proyectos en los que destacaba la reflexión y la investigación por el profesorado (Movimientos de Renovación Pedagógica, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Escuelas de Verano, Congresos, Centros de Profesores...). Este modelo, al promover el desarrollo profesional docente, posibilita un mejor reconocimiento social de la profesión, cuya insuficiencia es una preocupación del profesorado.

El modelo contrapuesto -la “formación para la sumisión”²- relega el papel del profesorado al cumplimiento del conocimiento y los programas elaborados por otros, bajo un enfoque homogeneizador, productivista y efectista. Este enfoque separa la teoría de la práctica y adjudica al profesorado un papel de secundones en la construcción del saber y, en definitiva, le imposibilita el desarrollo profesional y una adecuación a las necesidades concretas del alumnado.

Este modelo de la sumisión no está alejado de nuestra realidad actual. Las experiencias de los gobiernos neoconservadores y ultraliberales de Reagan y Thatcher³ fueron un buen ejemplo cuyos resultados

¹ Véase http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidades_de_aprendizaje.htm para información sobre las comunidades de aprendizaje y http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf de Flecha y Puigvert (Acceso 20-12-2010)

² Martínez Bonafé (2010) propone las denominaciones de “formación para la autonomía” y “formación para la sumisión”.

³ La ley del gobierno de Bush “No child left behind” (2001) fue crítica pues «it forces teachers to teach to the test in order to get students to pass standardized tests. (They) say that a consequence of teaching to the test is that teacher creativity and student learning are stifled. Moreover, critics charge that it is unrealistic to expect learning disabled students and non English speaking students to pass the test (...) The law often leads to anomalous results» (en

educativos negativos han sido bien destacados, así como la Ley de Calidad del gobierno Aznar (2003)⁴ o las evaluaciones realizadas por el gobierno autónomo de Madrid (que fuerzan al profesorado “to teach to the test”).

En el momento actual hay una ofensiva renovada con esos mismos presupuestos. El modelo neoconservador pretende adecuar la formación del profesorado y del alumnado a las necesidades e intereses del mercado, bajo la égida del pensamiento único, de una tecnificación creciente y una creciente centralización y control de la educación (Goodson, 2002). La incorporación del aprendizaje por competencias, presentado como innovación pedagógica, es en buena parte una concreción metodológica de este modelo y, a su vez, una repetición de la fracasada programación basada en objetivos (ya criticada por Gimeno Sacristán en 1982). Martínez Bonafé (2010: 5) nos resume este modelo en los siguientes términos:

Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador del aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje asociado a rendimientos (resultados), es la eficaz consecución de objetivos... y así sucesivamente.

Podríamos decir, a modo de conclusiones acerca de estos más de veinticinco años, que la sociedad española tiene un enorme reto por abordar y resolver en cuestiones de educación, algunas de ellas ya planteadas en los 80 y 90 pero con plena validez hoy. Las podríamos resumir en las siguientes:

1º. La formación y la educación de la infancia y de la juventud debe ser del conjunto de la sociedad, lo que implica a profesores, padres y madres, agentes sociales y medios de comunicación.

2º. La mejora de la educación requiere la implicación de cada profesor individualmente, pero es imprescindible el cambio de cultura de los centros.

3º. La formación inicial y permanente debe estar claramente relacionada con las escuelas e institutos, de modo que sirva para promover el desarrollo de esos centros, así como del profesorado y alumnado universitarios.

4º. La reflexión e investigación del profesorado debe promoverse como medio para resolver problemas, mejorar la formación del profesorado y, en consecuencia, del aprendizaje del alumnado. De este modo el profesor de aula puede abordar los grandes temas del lenguaje, las relaciones sociales, las actividades y los valores en relación al profesorado, el alumnado, los materiales y el contexto (Kemmis y McTaggart, 1986) y establecer una relación estrecha con la teoría.

Finalmente, aunque no el menos importante, es garantizar una financiación adecuada a esos retos que permita el desarrollo de una Educación Pública gratuita, inclusiva, de calidad, laica y no discriminatoria.

Encuentro, una revista con futuro

Estamos convencidos de la pertinencia de revistas que sigan abordando las necesidades específicas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ya que los retos de cambio y transformación se mantienen con bastante similitud a lo largo de los años, aunque los contextos no sean similares. Es necesario, igualmente, responder a los nuevos enfoques, en especial, al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

http://public.findlaw.com/education/no_child_left_behind_act_criticism.html; acceso 10-01-2010).

⁴ Véase la exhaustiva crítica de Gómez Llorente.

Extranjeras (AICLE en castellano, CLIL en inglés), a la evaluación del aprendizaje en enseñanza bilingüe, a la interculturalidad en contextos de diversidad cultural, y a la incorporación de valores críticos de ciudadanía global.

Todo ello exige, por una parte, una formación del profesorado de lenguas que responda a esos retos y cambios desde una perspectiva de reflexión e investigación en las aulas y, por otra, una ampliación significativa de la financiación de la educación en todos los niveles educativos.

Los actuales editores, Fernando Cerezal y Manuel Megías, cierran esta etapa de *Encuentro* y pasan la edición a un nuevo equipo editorial a partir de ahora. Queremos agradecer a todos los asesores y colaboradores todo el apoyo prestado durante estos veinticinco años, así como a los cientos de articulistas por sus aportaciones. La revista *Encuentro* no hubiera sido posible sin su apoyo y participación. Estamos seguros que *Encuentro* seguirá teniendo presencia en la enseñanza de lenguas.

Referencias

- Elzo, J. (2009). “El problema de la disciplina escolar no está en la escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*, 396.
- Esteve Zaragoza, J.M. (2001). “Éxitos y derrotas de la profesión docente”. *Andalucía Educativa*, 16.
- Flecha, R. (2010). “Hay que cambiar la formación del profesorado” (entrevista). *Trabajadores de la Enseñanza*, 318.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (s.f.). *El retorno a la escuela discriminatoria. Análisis de un proyecto elitista, autoritario, clerical, privatizador*. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.
- Goodson, I.F. (2002). “La personalidad de las reformas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 319.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1986). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Martínez Bonafé, J. (2010). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4, 1, en <http://www.rinace.net/rlei>.
- Usategui Basozábal, E. y Del Valle Loroño, A. I. (2009). “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 2. Accesible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf.
- Zabalza, M.A. (2002). “Situación de la convivencia escolar en España: Política de intervención”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44.



Plaza de San Ildefonso, Edificio central de la Universidad de Alcalá