

SUPERVISA LA TAREA DE LOS ESTUDIANTES. En Estudio Piloto de un Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Red dirigido por Luis Miguel Villar Angulo (2004).

María Purificación Pérez García y Carmen Martínez Serrano

1. ¿Qué es la capacidad?

La supervisión de tareas es una competencia que el profesional de la enseñanza, pone en práctica. Consiste en dar al alumno asesoramiento y orientación técnica que le ayude en la ejecución correcta de la tarea; al mismo tiempo, también contribuye a que este se ponga en situación de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario un proceso de seguimiento por parte del profesor, que aporte el feedback que la actividad de formación.

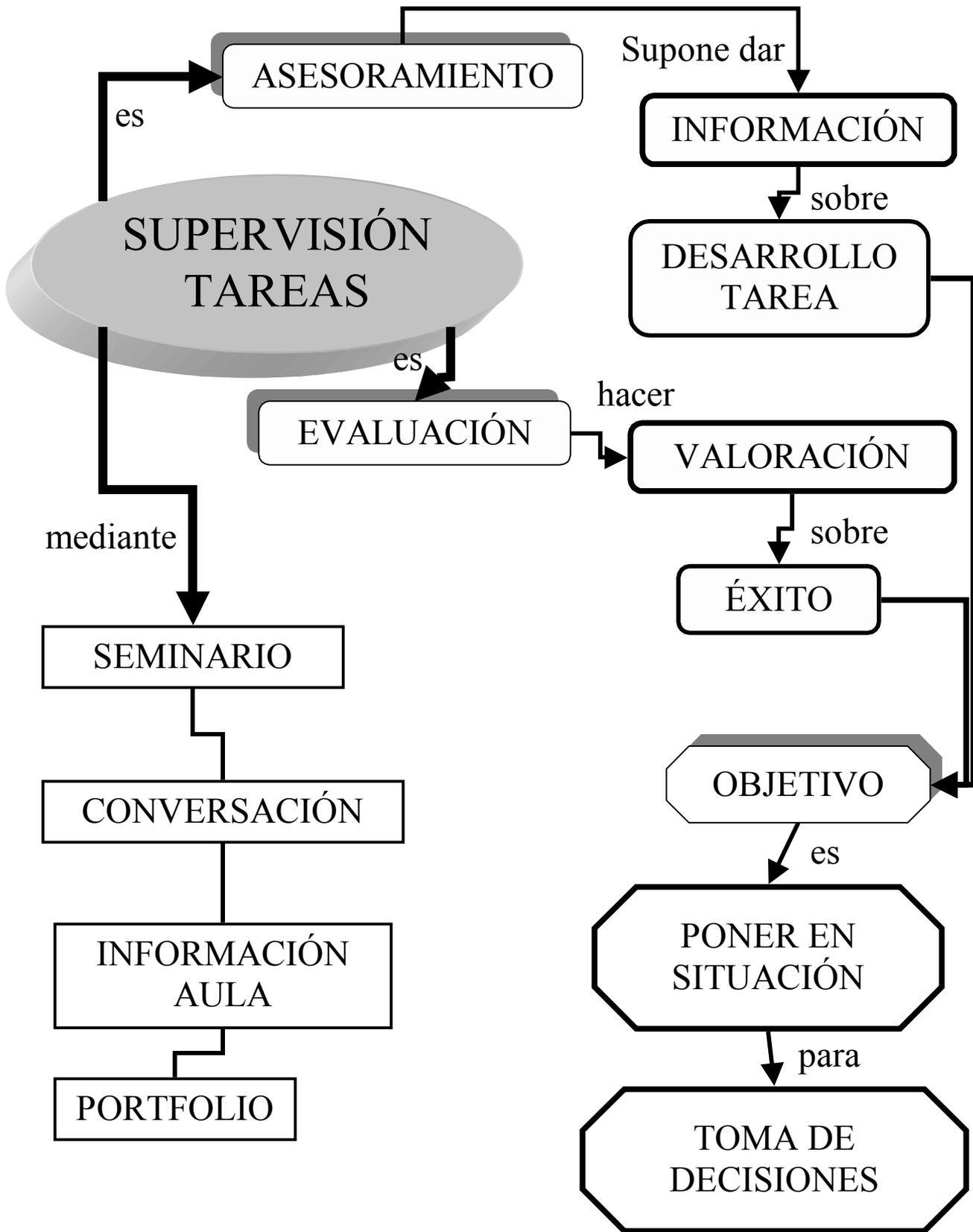
Por otro lado, la supervisión de tareas implica la evaluación y valoración de estas, es decir, si están bien sintonizadas con los objetivos para los que se dispuso y se desarrollan conforme al diseño previsto.

La manera en la que se supervisa al alumno, dependerá del estilo formativo del profesor. Bien puede en la misma clase ofrecerle la información que convenga; o bien en sesiones de seminario, fuera de la rutina del aula; o bien en una charla informal, en un contexto menos rígido; o bien construyendo ambos una carpeta o dossier (portfolios). El profesor incluirá su análisis sobre las condiciones en que se realizan las tareas, por tanto la pertinencia de los contenidos, del tiempo dedicado, de las metas y de la coherencia con los objetivos; y el alumno, hará referencia a lo que va percibiendo y sintiendo sobre la ejecución de las tareas.

Una tarea es una acción a realizar, algo inacabado que hay que completar, propuesta con un fin. Desde esta perspectiva, hemos de asegurarnos de que todo el mundo entienda la tarea, su fin y su modo de desarrollarla. Pues la tarea que se demanda que elabore una persona, es redefinida por ella misma, en función de sus necesidades, valores y experiencias pasadas. Es decir, dos personas con la misma tarea podrían percibirla de modo distinto según la variedad de habilidades o la importancia que le conceda (Alday, 1983). Pero además, una tarea académica es una actividad en la que se expresa la práctica pedagógica, puesto que con aquella se define el ambiente de clase, se favorece el aprendizaje del currículum y se manifiesta el estilo del profesor (Fernández, 1994). Algunos autores advierten la necesidad de establecer criterios para seleccionar tareas: aquellas que permitan tomar decisiones al alumno, las que le asignen papel activo y creador, las que pongan a este en contacto con la realidad, las que favorezcan el análisis, síntesis y operaciones cognitivas, las que impliquen la colaboración y las que respondan a los intereses del alumno.

En resumen, si el profesor supervisa una tarea informa sobre cómo se hace esta, si se ha obtenido éxito en ella, si es adecuada para la clase, con qué objeto se ha seleccionado y qué habilidades requiere tanto del alumno como del profesor su práctica y su logro.

2. DESARROLLO DE UN MAPA CONCEPTUAL



3. ¿CÓMO SE USA LA CAPACIDAD PARA UNA MATERIA Y EN UN AULA DE I.E.S.?

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, según el proyecto de la Ley de Calidad, se desarrollará en los alumnos, entre otras, las siguientes capacidades: b) desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje (...); c) desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos; d) afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás. En la etapa de Bachillerato, e) trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, a fin de plantear y de resolver adecuadamente los problemas propios de los diversos campos de conocimiento y de la experiencia. Si el profesor supervisa tareas, valorará que estas se ajusten a la consecución de los objetivos; ya que acabamos de señalar, que como apunta Villar (1994:1) la supervisión es una “acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene algo”, es decir, si las propuestas para los alumnos se ajustan a los objetivos más específicos que pretende el profesor y a los más genéricos que persigue la ley.

El profesor tendrá que comunicarse con el alumno verbal y no verbalmente, para darle información, analizar los procedimientos de actuación, conocer su nivel de satisfacción y disfrute y orientar la corrección. El reto para el profesor será crear un ambiente propicio en el que practiquen sus habilidades intuitivas, así como los pensamientos analítico y reflexivo necesarios. Los docentes son capaces de usar y de distinguir tales habilidades y pensamientos en función de sus propósitos. La manera en que el profesor ofrece sus opiniones afecta la relaciones con los alumnos y la disposición de estos a comprometerse en el proceso. Los profesores ponen en juego su intuición para saber cuándo tienen que ser críticos, cuándo abstenerse de ayudar, cuándo aconsejar y plantearse si el alumno necesita fomento de su confianza, aplauso crítico o consejos prácticos. Pues estamos de acuerdo con la hipótesis de que el profesor más eficaz es aquel que sintoniza mejor con la clase y que tiene una intuición más precisa a la hora de comprender lo que ocurre en el aula.

Para que un profesor supervise una tarea, debiera dominar otra serie de habilidades como ser capaz de ver el contexto, interpretar la situación y realizar ajustes en la lección. Así la actuación del profesor en el aula se traduce en que llega al aula con objetivos claros sobre lo que deben hacer los alumnos, enjuicia las circunstancias que interfieren con la enseñanza basándose en indicios obvios de los alumnos (aburridos, cansados, entusiasmados), del entorno (ruido)..., selecciona las acciones más indicadas según lo visto y reemplaza los objetivos sobre la marcha. En definitiva, serán requisitos indispensables para alguien que supervisa (informa y evalúa) tareas:

- Habilidades de observación, de comunicación, de intuición y de análisis de la enseñanza.
- Escuchar a los estudiantes.
- Servir de modelo docente y para la gestión general de la clase.
- Analizar y discutir su propia praxis.
- Negociar con ellos los objetivos de aprendizaje.
- Apoyar a los estudiantes en su función docente.
- Alentar la observación dirigida de sucesos dentro del aula.
- Favorecer la autoevaluación del estudiante.

- Aportar crítica constructiva a los estudiantes
- Subrayar las enseñanzas que pueden extraer los estudiantes a partir de un análisis de la práctica.
- Motivar la reflexión sobre los distintos aspectos de la tarea de aprendizaje.

Supervisar la tarea de una materia está sujeta al tipo de asignatura, si es más práctica o es más teórica. El profesor está acostumbrado a controlar demasiado las teóricas, hasta el extremo de que el profesor sea la fuente de información, que el alumno dependa el 80% del tiempo de la clase del profesor, que es quien sugiere cosas, dialoga y asesora al alumno. Impartir clases teóricas, por ejemplo en Historia, refuerza esta tendencia, pues en el tiempo de clase no queda en blanco ni un minuto, todo lo ocupa el profesor. Sería, pues, propósito de enmienda, dosificar bien el tiempo, para trabajo autónomo del alumno, ya que falta inercia para la formación práctica, por ejemplo en talleres, en donde aquel precisa más información y asesoramiento del profesor.

Mostramos un ejemplo de cómo usó un profesor del departamento de Historia del Arte la supervisión de tareas. “El planteamiento que yo hice era, no tener al alumno del CAP siempre en clase, pues ni para él era fácil ni para los alumnos del aula, porque era un elemento extraño en el aula y ante cualquier elemento, había que tener cuidado. La idea de supervisión es que lo que sucede en una clase es algo que se conoce porque hemos sido monaguillos antes que frailes, pero no se ven las cosas igual desde el otro extremo. Es decir, quería que se situara encima de la tarima. La tarea pendiente era que planteara una unidad didáctica y que desarrollara el material didáctico. Le di orientaciones muy vagas sobre las directrices oficiales”. El alumno preparó un dossier, aunque el tutor le informó de que no era un monográfico, ni una seminario, ni una clase universitaria. Dedicó esfuerzo a lo disciplinar, pero no al aspecto didáctico de cómo transmitía los contenidos. El profesor tutor, una vez puesta en práctica, no entró a explicar metodologías de enseñanza, pero sí aludió a la distribución del tiempo, a la importancia de considerar los alumno a quienes iba dirigida la unidad, porque quería que el alumno del CAP cayera en la cuenta de la situación que se le presentaba y que él solo había propiciado y de la conveniencia de tener que sintetizar. Hizo una valoración de la experiencia, aunque no tanto desde el punto de vista didáctico ni curricular, ni de evaluar lo correcto; sino que hizo hincapié en que el alumno le contara cómo se había sentido, la metamorfosis que sufrió, qué impresión tuvo en el momento crítico, “el sudor de las clases”. Como asesor que supervisaba dicha tarea, esa era su preocupación, porque de todo lo que ocurra en clase, se aprende. Pues una destreza se perfecciona con la teoría, pero para que aquella mejore hay que incorporarla a las habilidades

Otra forma de uso de la supervisión, considera la importancia de la observación y del diálogo entre los alumnos en la realización de la tarea. Así podría considerarse lo siguiente: primero, el ejercicio de observación aumenta gradualmente su complejidad y su nivel de inferencia, pasando de tener que fijarse en pocas cosas y hacer pocas deducciones a tener que fijarse en muchas y sacar numerosas conclusiones. Segundo, los resultados de las observaciones se discutirán en las sesiones de retroalimentación. Tercero, de vez en cuando, el conjunto de la clase constituirá el objetivo de las tareas de observación.

El acto de supervisión de tareas se produce dentro del ámbito de la clase. Gilpin y Clibbon (2002) aclaran que es un lugar en el que se encuentran las tres “erres”, rutinas (procedimientos habituales), rituales (lecciones como acontecimientos socioculturales) y

recetas (maneras de hacer las cosas). El tutor ayudará a comprender bien los contenidos que se van a enseñar, la secuenciación de la lección, las necesidades de los alumnos y el repertorio de recetas y rutinas que promuevan la calidad de su enseñanza. Además, reflexionará sobre su supervisión se ajusta a rutinas, rituales o recetas; y si está de acuerdo con mantener tal dinámica.

4. ¿CÓMO SE HA APLICADO LA CAPACIDAD EN UNA INNOVACIÓN CURRICULAR O EN UN PLAN DE MEJORA DE UN CENTRO?

Efectivamente la supervisión de tareas, es decir, el asesoramiento en estas, no es un punto específico que contemplen los diseños curriculares, más predispuestos a hablar de objetivos, contenidos y evaluación. En cambio, cómo supervisará el profesor las tareas, es decir, cómo informará sobre estas, hasta qué grado supervisará, si es importante un mínimo de supervisión..., no es tan explícito. La inclusión, al menos, en el Plan de Acción Tutorial pondría de manifiesto la necesidad y obligatoriedad de que el profesorado de cada grupo se responsabilice de esta capacidad de forma consciente.

Una innovación curricular se lleva a cabo desde el momento en que un profesor o un grupo de ellos desean cambiar una situación. En el caso concreto de la supervisión de tareas ocurrió el hecho de que un grupo de profesores del departamento de Historia del Arte cuestionaban su supervisión en las clases teóricas y las prácticas. La preocupación era el planteamiento inicial de ambas, pero especialmente, la concepción subyacente de que en las asignaturas prácticas no se trabaja. Querían cambiar este tópico, porque les costaba trabajar supervisar en estas asignaturas por la fuerza de la teoría y la fuerza de la tradición. Los alumnos concebían las clases como un espacio en el cual iban a recibir información, pero el asesoramiento para la cuestión concreta que a ellos les preocupaba, no la ubicaban en la clase, querían la información fuera de ella. En cambio, a los profesores les parecía crucial que toda aquella, se facilitara dentro del aula. Durante un tiempo, se esmeraron en su docencia, proponían ejercicios, se esforzaron en estimular la reflexión para que “la clase fuese menos espesa”. Pero generalmente, la duda auténtica del alumno, la que hacía de forma autónoma, sin inducirla, donde éramos conscientes de que ahí estaba la comprensión...siempre se daban al final de la clase, cuando sonaba el timbre. Entonces se les decía que las formularan en el transcurso de la clase, porque si se les respondía, sólo se beneficiaban ellos, no el resto de compañeros. Eran importantes las preguntas porque surgían de ellos, más cuando nos facilitaban la supervisión de las tareas.

Por tanto, debían focalizar el tema: los alumnos seguían un programa y unos contenidos temporalizados y el profesorado tenía que practicar una reflexión consciente, donde se estableciera una cultura de seminario donde las tareas diseñadas por los profesores y realizadas por los alumnos, fuesen asesoradas y orientadas tanto alumno-profesor como profesores dentro del mismo curso y del mismo departamento.

Hubo varias circunstancias que entorpecieron el trabajo. El primero fue reservar el espacio y el tiempo académico para que fuese factible su viabilidad. Y el segundo que el profesorado era consciente de que la supervisión de las tareas no era uno de los aspectos que entienda la Administración como necesario para que aparezcan en los documentos institucionales.

5. ¿QUÉ CONSEJOS DAN LOS TUTORES DE UNA MATERIA DE I.E.S. PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA CAPACIDAD EN EL AULA?

Existe un peligro cuando el profesor con experiencia aconseja a otro principiante, porque el consejo del profesor experimentado lleva dentro de sí la experiencia del mismo, de la que el principiante carece; en consecuencia, el consejo debe situarse en el nivel de experiencia que posee la persona a quien va dirigido (Atkinson, 2002). Esto no está exento de un gran dificultad para el profesor de la materia y para el aprendiz.

Cuando se supervisa una tarea de aprendizaje, se ofrece información sobre cómo se está desarrollando aquella y se valora, los profesores de IES recordarán a los futuros profesores la importancia y la necesidad de los siguientes puntos:

- Que se establezca una buena relación de trabajo y respeto mutuo entre el profesor y el alumnado, proporcionándole confianza, apoyo y comprensión.
- Que el aprendizaje no se efectúa sólo al alcanzar el objetivo, sino en el proceso, pues la resolución de una situación o de un reto, supone tal motivación que conduce al aprendizaje.
- Que los prácticos exploren su propio proceso de aprendizaje en ese ambiente concreto, empezando por la observación y la descripción de los hechos que tengan lugar en las sesiones.
- Que subordine la enseñanza al aprendizaje de los alumnos (Brown y Coles, 2002).
- Que desconfíe, más si es novato, de herramientas y estrategias de dudosa efectividad sin contrastar.
- Que ofrezca al alumno unos elementos básicos que configuren el “kit de supervivencia”, para desenvolverse en tareas del aula. Por ejemplo, ante una asignatura, como Historia del Arte, donde una de las actividades es un “análisis y comentario de una imagen” en la que se ven diapositivas y se analizan los elementos plásticos de la obra, el estilo, el contexto histórico..., al alumno precisa de un orden. Esta tarea cuesta trabajo al alumno. En consecuencia, el asesoramiento, la guía, la información es fundamental. El alumno ve como se hace el análisis una y otra vez hasta que lo interioriza y comprende. En este caso es: recordar, organizar, comprender y desarrollar por escrito. Hace falta aportarles conocimiento de la materia (el cubismo...), directrices en lo que deben concentrar su atención primero, hasta obtener una conclusión de forma autónoma. Entenderán esta tarea no como un acertijo “esta imagen es de tal Movimiento” sino como la expresión de la comprensión de lo que está viendo. El consejo para el alumno de CAP, era que intentara plantear de este modo los contenidos, para que los alumnos compartieran el amor por el arte.
- Que proporcione expectativas claras: qué se pretende conseguir con la tarea.
- Que ofrezca respuestas positivas a la ejecución de la tarea, siendo consciente de que conlleve hacer un análisis sobre el desarrollo de la misma.
- Que evalúe cuidadosamente las dificultades y facilidades en el desarrollo de esta.
- Que se comprometa con el aprendizaje de los alumnos.

- Que ofrezca retroalimentación. Las tareas complementadas con el intercambio de opiniones dirigidas por el tutor, proporcionan el contexto que permite establecer los mecanismos para reflexionar sobre la tarea.
- Que medite sobre lo que pretende (objetivos, contenidos, programa) y lo que los alumnos son capaces de asumir.
- Que prevea el proceso educativo, porque este se traduce en una obra de ingeniería, como un proyecto en construcción donde nada sobra ni falta.

6. ¿CÓMO OBSERVARÁ Y DISCRIMINARÁ ACCIONES PERTINENTES A LA CAPACIDAD DE UN SEGMENTO DE VIDEO DE UN TUTOR DE I.E.S. DESARROLLANDO BREVEMENTE LA CAPACIDAD?

Se presentan dos situaciones en las que se narran acciones de un profesor de IES, para que el alumno de CAP las valore.

Si planteamos una situación en la que el profesor de IES es un mediador y los alumnos plantean un trabajo suyo con la oportunidad de comentarlo con el resto de compañeros, estamos permitiendo un momento de interacción. Transcurre así. El alumno de IES supera el reto de hablar en público e interactúa con sus compañeros. Para que vaya como la seda, el profesor supervisa y asesora la tarea: puntualiza el vocabulario y los contenidos y responsabiliza al alumno de desarrollo del trabajo. La situación concreta es, por ejemplo, la construcción de un diseño de fotografía publicitaria para una comercializadora. El profesor da información técnica sobre iluminación, color..., y le asesora de cómo podría hacerlo en la práctica. Pero cómo el alumno lo interioriza y lo justifica en su obra, es algo personal y original...El profesor no le aporta más datos, porque si se excede ya no es algo del alumno si no del profesor. Esta es la situación para observar con lupa: si hay mucha información, si poca, qué pasó, si el planteamiento es amplio. La clase es el tiempo y espacio de aprendizaje, porque se comparte todo y ocurren situaciones que no se encuentran en los libros ni en el aula virtual.

La otra acción consiste en la preparación y puesta en marcha de una unidad didáctica en distintas aulas. Así el alumno de CAP verá al tutor actuar, contrastará aulas y descubrirá cómo el discurso en distintos contextos varía. Observará la tendencia de que en los grupos normales curriculares el profesor lleva el motor; y que en otros grupos, tiene que inventar e ingeniar de qué manera mantener el interés de los alumnos, reconociendo que únicamente le falta hacer malabarismos para que les guste el contenido y tareas en cuestión. En este caso, también centraría el práctico su atención en la variedad de estrategias seguidas, como la firma de un contrato de aprendizaje profesor-alumno, descansos en los momentos de explicación de los contenidos, debates y diálogo, visionado de películas y aceptación de compromisos.

En ambas acciones, el pensamiento del profesor principiante se dirigirá hacia el estado de ánimo de la clase, utilizando indicios como el porte de los alumnos, sus expresiones faciales, su manera de entrar en clase, el modo de reaccionar ante el plan de la lección o los recursos, el efecto resaca de la lección anterior. De esta suerte, el alumno de CAP clasificará el estado de ánimo de la clase como: letárgico, receptivo, difícil, inquieto, volátil y se cerciorará de que el tutor actúa así. Del mismo modo constatará si el tutor organiza la lección según la valoración del estado de ánimo, si se muestra amigable o distante, si utiliza el humor, si asigna en seguida las tareas, si no habla demasiado y si usa su autoridad (John, 2002:133), confrontándolo todo con sus propias creencias.

7. ¿QUÉ TAREAS DE INDAGACIÓN HARÁ EL ESTUDIANTE (DEL CAP) EN LOS DOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE: SIMULADO EN EL AULA VIRTUAL Y EN EL AULA DE UN I.E.S.?

El abanico de tareas para aprender a supervisar es tan amplio que será difícil que todos los ámbitos estén reflejados. Si un alumno de CAP desea aprender cómo asesorar sobre una tarea y cómo evaluarla, debería considerar: a) acciones que le enseñen a transmitir información; b) a comunicarse con los alumnos; c) a crear un buen ambiente dentro del aula; d) a reflexionar y analizar la información que recibe; e) a observar; y f) a tomar decisiones, tanto intuitivas como razonadas.

A continuación enumeramos un listado de acciones sin clasificar, pues no es nuestro objetivo. Primero enumeraremos las que aplicarían en un aula real de IES, el alumno de CAP:

- Analizará la metodología del profesor, para después decidir si la imita o no. En cualquier caso, intentará no ser un clon de su tutor. Considerará lo que Fernández (1994:743) dice “un alumno aprende con los métodos que le han enseñado no los que le han enseñado”.
- Grabará una lección para después discutirla desde cuantas perspectivas deseen.
- Elaborará una lista de sus expectativas y las que posee del alumno.
- Informar sobre sus planes de enseñanza. La flexibilidad es importante, pues los aprendices se aferran a los planes detallados de las lecciones, pero tienen que aprender a programar. La cronología es un problema. En lugar de planificar la duración de una actividad, se planteará interpretar la reacción de la clase y parará la actividad cuando se estime conveniente.
- Discutirá sobre cómo evitar las dificultades generales que en proceso de supervisión siempre aparecen.
- Se entrevistará y conversará con el tutor para aprender el lenguaje de la práctica.
- Hará una demostración de enseñanza adecuada, porque las supervisión se aprenden haciéndola.
- Participará en seminarios de discusión sobre lo acontecido en el aula.
- Diseñará una unidad didáctica porque es difícil cuando se estudia la carrera acceder a ellas.
- Se entrenará en cuestiones concretas, como explicar un ejercicio, para tomar conciencia de las dificultades que se derivan de su puesta en marcha.
- Elaborará unas instrucciones de manejo sobre cómo aprender a interactuar, a reflexionar..., sin caer en las recetas.
- Reconocerá lo que un alumno de 12 a 18 años es capaz de hacer y de comportarse, ya que trabajar con ellos se requieren determinadas habilidades.
- Utilizará la estrategia “dar cuenta de” (Brown y Coles, 2002) incidentes que han sido significativos y reflexionará sobre ellos, para averiguar las motivaciones, teorías y creencias implícitas.
- Mecanizará procedimientos de actuación rutinarios para situaciones estereotípicas de la supervisión: la revisión, modificación, implementación...
- Aprenderá dinámica de grupos.
- Analizará el estado de ánimo de la clase, conducta durante la actividad versus fuera de la actividad. A través de actividades de observación, por ejemplo observar una lección y se fijará en todas las señales que nos dicen algo acerca de

los estudiantes: las dificultades de aprendizaje pueden mostrarse a través de los ceños fruncidos, los que copian al vecino, etc.

- Tomará decisiones, es decir, planificará una lección que incorpore diferentes alternativas a seleccionar in situ, dependiendo de las necesidades y es estado de ánimo de los alumnos en ese momento.
- Se desenvolverá en la complejidad y planificará en consecuencia, es decir, tratará de visualizar la lección (lo que hace el alumno y lo que hace el aprendiz) como si fuera una película antes de escribir la programación de la unidad.

Algunas opiniones reflejan que el AULA VIRTUAL debe ser complementaria al aula real, un tutor virtual sólo engrasaría el tema, es en el aula real donde se completa el puzzle. Algunas actividades se ceñirían a:

- Tener diseñado un compendio de imágenes sobre cómo un profesor da información u asesoramiento al alumno y cómo evalúa las tareas, para que el alumno volviera una y otra vez, hasta que encontrara la respuesta que a él le interesaría.
- Grabará en vídeo a un profesor dando clase , permitiendo que se congele la imagen, cuantas veces desee.
- Aportar guiones, trozos de vida, de situaciones para analizar, para el alumno, ya que en el aula real no se hace por falta de tiempo. Normalmente, el tutor y el alumno de CAP no cuentan con muchos momentos para reflexionar. Desde el aula virtual se abre esta posibilidad de reflexión sobre la interacción que se produce.
- Elaborar un banco de casos que ilustren situaciones tipo en la práctica educativa y analizar esto.
- Dibujar un mapa de situaciones de supervisión, practicarlas y analizarlas.
- Introducir preguntas socráticas o cambios básicos en la estructura de una tarea sobre supervisión que obliguen al análisis y reflexión del alumno de CAP.

8. ¿Qué referencias puede leer un estudiante (del CAP) que le ayuden a comprender una capacidad? Media pg

Alday, R. (1983). *Diseño de tareas y motivación personal*.

Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.

Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Brown, L y Coles, A. (2002). La toma de decisiones compleja en el aula: el profesor como profesional intuitivo. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Drew, S y Bingham, R. (1998). *The student skills guide*. Hampshire: Gower.

Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Gilpin, A y Clibbon, G. (2002). La intuición compleja y la formación del profesor de lengua inglesa en una metodología basada en las tareas. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

John, P. (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Lazarus, E. (2002). El papel de la intuición en la tutoría y el apoyo de los profesores principiantes. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Turney, C (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC.Vicens Vives.

Villar, L.M. (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.