

**La permanencia de la práctica de los licenciados en educación primaria: El caso de los estudiantes de la Normal No. 1 de Toluca**

Héctor Velázquez Trujillo

Carmen Aida Morales Padilla

Basilio Reyes Mejía

Lucio González Escobar

**[entvam1@yahoo.com.mx](mailto:entvam1@yahoo.com.mx)**

*Escuela Normal No. 1 de Toluca*



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos realizado diversos estudios sobre la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Abordamos el desarrollo y la demostración de las competencias didácticas, la creación de ambientes de aprendizaje en el aula, el impacto de la tutoría en la escuela primaria y la práctica docente en el primer año de trabajo (Velázquez, Morales, Reyes y González, 2010).

Estos estudios nos proporcionaron la información necesaria para analizar el desempeño de los estudiantes normalistas frente a un grupo de escuela primaria en tres momentos distintos de su formación inicial. Observamos a los estudiantes cuando realizaban sus prácticas de dos semanas de duración y tenían el respaldo del maestro titular de grupo; cuando desarrollaban sus estancias de práctica en condiciones reales de trabajo con el apoyo de un tutor; y cuando eran responsables de un grupo de escuela primaria en su primer año de trabajo.

La ponencia da cuenta de los resultados que obtuvimos al comparar y contrastar la práctica que desarrollaban los estudiantes en los tres momentos en que fueron observados. Los resultados muestran que la práctica docente permanece, que no se modifica sustancialmente, aunque cambie el momento del proceso formativo en que se encuentran.

## ANTECEDENTES

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se cursa en ocho semestres. Los seis primeros son escolarizados y los dos últimos





semiescolarizados. Las asignaturas se integran en tres áreas de actividades de formación: principalmente escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (SEP, 1997).

En el área de actividades principalmente escolarizadas se incluyen 35 asignaturas semestrales, de entre dos y ocho horas semanales, que se cursan en los primeros seis semestres. La intención de esta área es la de proporcionar a los estudiantes los elementos teórico-metodológicos necesarios para apuntalar su proceso de formación como docentes.

En el área de acercamiento a la práctica escolar se integran seis asignaturas, que se cursan en los primeros seis semestres, una por semestre, con una carga horaria semanal de entre seis y ocho horas. Su propósito es que, mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, los estudiantes puedan asociar el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. En esta área se combina el trabajo directo en los planteles de primaria con la preparación de las prácticas y el análisis de las experiencias obtenidas en la escuela normal.

En el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo se consideran cuatro asignaturas, dos por semestre, que se cursan en el último año. Entre ambas acumulan una carga semanal de 32 horas, cuatro en la escuela normal y 28 en la escuela primaria. Los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria por periodos prolongados de tiempo, entre cuatro y ocho semanas, bajo la guía de un maestro tutor de la escuela primaria y con el apoyo de un asesor de la escuela normal.

Cuando los estudiantes egresan como licenciados en educación primaria y, a través de un examen de oposición, se insertan en el subsistema de educación





básica del gobierno del Estado de México, se convierten en titulares de un grupo de escuela primaria. Es el primer momento en que son responsables absolutos de un conjunto de niños, desaparecen los docentes corresponsables que les acompañaron en el proceso de formación inicial y solo se quedan con el respaldo de sus autoridades escolares inmediatas: el subdirector y el director escolar.

Aunque el desarrollo de las competencias didácticas es responsabilidad de todas las asignaturas, las áreas de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo son fundamentales. Las competencias didácticas son importantes ya que su dominio se refleja en desempeño de los futuros docentes e incide en las actividades de aprendizaje de los niños. Estas competencias son desarrolladas en la escuela normal y demostradas en la escuela primaria, tanto en las jornadas de dos semanas como en las estancias prolongadas de hasta dos meses de duración. Al paso del tiempo, también se ven reflejadas en su ejercicio profesional.

En las evaluaciones de las prácticas es común que los estudiantes atribuyan algunos de los errores que cometen a la existencia del titular del grupo. Se quejan tanto de la injerencia como de la indiferencia de los maestros. Mencionan que: abandonan el salón de clases y los dejan a su suerte; les dan temas de repaso, lo que les impide mantener la atención del grupo; no les ayudan a controlar a los niños; no les dan la autoridad necesaria para que los pequeños les obedezcan; o no les permiten utilizar los recursos con que cuenta el aula. O, por el contrario, que: su presencia en el salón les presiona; intervienen cuando están dando la clase; les hacen observaciones sobre su desempeño; les sugieren cómo abordar los temas; o quieren que trabajen como ellos lo hacen.





Los comentarios se complementan con la mención de un futuro promisorio, donde la desaparición del titular del grupo supone un escenario de trabajo ideal y la mejoría automática de su práctica docente. Suponen que los errores desaparecerán cuando tengan un grupo bajo su completa responsabilidad. Sin la presión de un observador externo y con la oportunidad de establecer sus propias reglas, la autoridad que les confiere el nombramiento oficial, el control de los contenidos programáticos y la posibilidad de ejercer el poder absoluto dentro del aula, su práctica docente será mejor. Ante sus tropiezos como practicantes crean un mundo ideal como docentes en servicio.

Dentro de este contexto, se podría pensar, entonces, que la práctica docente de los estudiantes mejoraría paulatinamente conforme avanzan en su proceso de formación inicial y llegaría a una especie de clímax cuando se integraran al mercado de trabajo y tuvieran su propio grupo.

En los primeros meses de 2011 hicimos las visitas del seguimiento de egresados de la generación 2006-2010. Cuando triangulamos los resultados de los tres instrumentos aplicados, observamos que el desempeño de los egresados no era muy diferente al que habíamos visto durante su proceso formativo. Así que nos dimos a la tarea de recuperar los registros que habíamos hecho cuando cursaron el quinto y octavo semestres, para compararlos. Los resultados nos permitieron reflexionar sobre la formación que reciben los estudiantes y sobre su desempeño frente al grupo.





El referente empírico que consideramos para el estudio fue cuatro estudiantes de la generación 2006-2010 de licenciados en educación primaria, elegidos de manera estratificada a partir de su promedio de carrera: el primer lugar, dos posiciones intermedias y el penúltimo sitio. Todos ellos cursaron los ocho semestres de la carrera en la Escuela Normal No. 1 de Toluca y, actualmente, trabajan en escuelas primarias del subsistema educativo estatal como titulares de un grupo de escuela primaria. Es conveniente destacar que esta es la generación más reducida que ha egresado en la historia de la institución (17 estudiantes que cursaron los ocho semestres y tres más que se incorporaron en los dos últimos), en la que todos los estudiantes ingresaron con promedios de bachillerato superiores a ocho puntos, la que ha obtenido el promedio más alto en los exámenes generales de conocimientos (73.72 puntos) que aplica la SEP. Hablamos de una generación que tenía amplias posibilidades de desarrollo por su historial académico y porque la institución podía realizar acompañamientos personalizados durante su formación.

Los estudiantes fueron observados en tres momentos de su proceso formativo. El primero cuando cursaban el quinto semestre de la carrera, durante una jornada de práctica de dos semanas de duración, en escuelas urbanas del municipio de Metepec. En estas prácticas planeaban con antelación las actividades de enseñanza, eran respaldados por un docente de asignatura de la escuela normal y recibían el apoyo del titular del grupo de la escuela primaria. Los estudiantes se hacían cargo de las actividades de enseñanza de todas las asignaturas en las dos semanas de trabajo y los maestros responsables de los grupos se encargaban de observar su trabajo y de hacerles las sugerencias necesarias para reorientar su desempeño. Para asistir a práctica, su planeación tenía que ser autorizada por la maestra de la escuela normal.





El segundo momento fue en el octavo semestre, durante una de las estancias de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, en escuelas urbanas de la ciudad de Toluca. Los estudiantes planeaban las actividades de enseñanza con el respaldo de un asesor de la escuela normal y por un tutor de la escuela primaria, el titular de su grupo de práctica. Eran corresponsables del conjunto de niños y realizaban las actividades de enseñanza que el tutor les sugería. Cuando ellos participaban, el tutor les apoyaba en el trabajo, les observaba y les hacía las recomendaciones pertinentes. El asesor de escuela normal también les observaba y promovía la reflexión sobre la práctica en los seminarios de análisis del trabajo docente.

El tercer momento fue en el primer año de ejercicio profesional, en escuelas urbanas del municipio de Naucalpan y en rurales del municipio de Xonacatlán. Los estudiantes, convertidos en egresados, eran responsables absolutos de las actividades de enseñanza del grupo bajo su responsabilidad y realizaban las actividades de enseñanza que ellos mismos elegían. Planeaban las actividades de acuerdo a la organización interna de la escuela y tenían el apoyo distante de la subdirección o de la dirección escolar.

A partir de los registros de los tres momentos, identificamos la lógica de trabajo que implementaban como docentes y las acciones de aprendizaje que coordinaban con los niños. Con esa base determinamos los cambios y las permanencias de su práctica docente en la escuela primaria.

## HALLAZGOS

Con base en la comparación y contrastación de los registros sobre la práctica docente de los integrantes de la generación 2006-2010 de la licenciatura en educación primaria pudimos identificar pocos cambios y muchas permanencias. La recuperación de la práctica docente la hicimos de manera individual y desde dos





ópticas: las acciones que realizan los docentes para organizar el aprendizaje (Dean, 1993) y las acciones que realizan los niños para construir sus aprendizajes.

**Primer estudiante.** En cuanto a la organización del aprendizaje, en la práctica de 5º semestre el estudiante mantenía la atención de los niños, los organizaba en equipos de trabajo, empleaba recursos para apoyar el aprendizaje, daba la posibilidad de manipular los materiales de aprendizaje, se desplazaba por el aula, revisaba los avances y recuperaba los libros y las libretas para evaluar los ejercicios a la hora del recreo. En su experiencia en 8º semestre mantenía la atención de los pequeños, empleaba recursos para apoyar el aprendizaje, posibilitaba la revisión de los objetos de estudio, revisaba los avances de los infantes y acumulaba los trabajos para revisarlos a la hora del recreo o por la tarde. En su primer año de trabajo centra la atención de los niños, aunque para mantenerlos controlados los concentra en la parte posterior del aula y continuamente levanta la voz o grita, lleva materiales individuales y colectivos para apoyar el aprendizaje (la escuela no recibió libros de texto por ser de nueva creación), se desplaza por el aula para revisar el trabajo de los pequeños y recupera las libretas para evaluar los ejercicios posteriormente. En los dos

primeros momentos la expresión de la estudiante es de alegría, muestra entusiasmo por su labor. En el tercer momento su expresión es diferente, la alegría dio paso a la desesperación, quizá preocupada por la falta de materiales para trabajar con los niños.

Sobre las acciones de aprendizaje de los niños, en la práctica de 5º semestre la estudiante diversificaba las actividades de aprendizaje en español: los pequeños respondían preguntas sobre el tema de estudio, elaboraban el concepto de instructivo con base en las ideas vertidas por todos, identificaban la relación entre el concepto y las instrucciones que siguieron en un juego realizado al inicio de la sesión, elaboraban colectivamente las instrucciones para el juego y construían el instructivo de uno nuevo que, de manera individual, habían elegido. La ausencia







en el aula de la titular del grupo no influía sobre el desarrollo de la clase. En la experiencia en 8º semestre la estudiante también diversificó las acciones de aprendizaje de los niños en matemáticas y español: resolvían un ejercicio individual sobre el plano cartesiano, identificaban puntos en el plano colectivo colocado en el pizarrón, leían las instrucciones en el libro de texto, resolvían un ejercicio del libro y llevaban el ejercicio a calificar. Asimismo, respondían preguntas sobre el periódico, exploraban un diario, escuchaban el concepto de periódico, revisaban la estructura del mismo, leían el libro de español, resolvían la lección sobre el diario y llevaban el ejercicio a evaluación. En el primer año de trabajo también diversifica las actividades de aprendizaje en matemáticas: los pequeños responden preguntas sobre situaciones de su vida cotidiana, observan láminas que apoyan su aprendizaje, resuelven ejercicios individuales en hojas impresas adaptadas a su contexto, pasan al pizarrón a resolver los problemas y entregan sus ejercicios para evaluación.

**Segundo estudiante.** En lo relacionado con la organización del aprendizaje, en la práctica de 5º semestre el estudiante recuperaba la atención de los niños y les daba las indicaciones. Organizaba al grupo en equipos y los distribuía en el aula

de manera que todos miraran hacia el centro de la misma. Se desplazaba por el interior del aula, daba la palabra a los pequeños, sobre todo a los más participativos, y llamaba la atención de los que se distraían. No requería de la participación del titular del grupo para mantener a los niños trabajando. Prometía a los pequeños jugar al término de las actividades, para motivarlos a trabajar y, cuando no lo hacían, les amenazaba con no salir a jugar. En la experiencia en 8º semestre también organizaba a los infantes en equipos, recuperaba la atención de los pequeños para dar instrucciones, permanecía frente al grupo pues el número de niños en el aula le impedía desplazarse por la misma y tendía a darles la palabra a los más participativos. No requería de la intervención del tutor para guiar la clase. En el primer año de trabajo organiza a los pequeños en equipo, se desplaza por el aula para supervisar su trabajo, coordina la exposición de los





equipos y da la palabra a quienes la solicitan. Amenaza a los niños con dejarlos sin recreo, si no trabajan. En las tres experiencias tiende a levantar mucho la voz, en momentos parece perder el control de sí y se enoja con los pequeños, su expresión es de molestia.

Sobre las acciones de aprendizaje de los niños, en la práctica del 5º semestre el estudiante coordinó varias acciones de aprendizaje de los niños en ciencias naturales: leyeron una noticia y la analizaron, comentaron sus experiencias sobre el cultivo de las plantas, escucharon el proceso de trasplante de algunos vegetales, identificaron las palabras escritas con r y rr, analizaron las palabras e identificaron las que estaban mal escritas, las copiaron y las corrigieron. En su experiencia en el 8º semestre también guió las actividades de aprendizaje en matemáticas: los niños respondieron preguntas sobre el tema, leyeron el libro de texto, resolvieron el ejercicio y lo llevaron a evaluar. En el primer año de trabajo coordina las actividades de los niños en español: leen poemas, elaboran un poema, leen refranes, los socializan, los interpretan y los llevan a que les coloquen un sello.

**Tercer estudiante.** En lo relativo a la organización del aprendizaje, en la práctica de 5º semestre el estudiante recuperaba la atención de los niños para dar instrucciones y recorría los equipos o las filas para verificar su trabajo. Los pequeños no permanecían en el mismo lugar, sino que trabajaban en diversos espacios. A pesar de las interrupciones a la clase para realizar otras actividades, como activación física, mantenía la atención del grupo. El titular no intervenía en su ayuda. En la experiencia en 8º semestre también recuperaba la atención de los niños, coordinaba su participación y verificaba el trabajo. No requería del apoyo del tutor para que los infantes de primer grado realizaran las actividades. En su primer año de trabajo mantiene la atención de los niños y se desplaza por el aula para verificar la realización de las actividades de aprendizaje.





Sobre las acciones de aprendizaje de los niños, en el 5º semestre el estudiante diversificó las actividades de aprendizaje de los niños: contestaron preguntas, localizaron la ciudad motivo de estudio, compararon el pasado con el presente, elaboraron un resumen, observaron una presentación en enciclomedia y organizaron una exposición en equipo. Trabajaron en diversos sitios e interactuaron en distintos momentos. El estudiante guiaba las actividades y respondía las dudas que le planteaban. En el 8º semestre también diversificó las actividades de aprendizaje de los niños: exponían sus conocimientos previos a través de preguntas, resolvían ejercicios impresos, describían el libro de texto y llevaban a evaluar su ejercicio. En su primer año de trabajo también diversifica las actividades de aprendizaje de los infantes: los pequeños leen sus investigaciones, expresan sus conceptos, copian palabras del pizarrón, elaboran su propio concepto y lo anotan en el cuaderno, llevan a calificar su ejercicio y corrigen sus errores. En los tres casos se dirigía con respeto a los niños y les animaba para que participaran, aunque la expresión de su rostro era muy seria. En el primer año de servicio se observó que la dinámica de trabajo estaba mediatizada por castigos y recompensas: castiga a quienes infringen una norma y premia con dulces a los cinco primeros que terminan los ejercicios.

**Cuarto estudiante.** En lo relacionado con la organización del aprendizaje, en la práctica en 5º semestre el estudiante daba las instrucciones sin tener la atención de todos los niños. Se centraba en los tres equipos de adelante, mientras los de atrás hacían otras actividades. Tenía que repetir las indicaciones a cada uno de los equipos que no le habían escuchado. La mayor parte del tiempo permaneció en el frente del aula, junto al pizarrón, ahí esperaba a que los niños llevaran su ejercicio para calificar. Como no hacía recorridos por el aula, para verificar los avances de los pequeños, el titular del grupo intervenía frecuentemente para hacer llamadas de atención. En el 8º semestre la situación fue semejante. No logró atraer la atención de los niños cuando daba las instrucciones, por lo que debió repetirlas a cada una de las filas. No se desplazaba por el aula para revisar los





avances, por lo que no se daba cuenta que los pequeños de la parte de atrás hacían otras actividades. El tutor intervenía constantemente para sentar y callar a los infantes. En su primer año de servicio tampoco puede recuperar la atención de los niños para dar las instrucciones correspondientes. Repite las instrucciones a las filas, pues los pequeños no sabían qué hacer. Se escucha un murmullo permanente en el aula, que sólo desaparece cuando los niños leen el libro de texto. La mayor parte del tiempo permanece de pie en la parte frontal del aula, sin desplazarse en el aula para verificar el trabajo de los infantes.

En cuanto a las acciones de aprendizaje de los niños, en su experiencia en 5º semestre la estudiante limitó las actividades de aprendizaje de los pequeños a la resolución de un ejercicio fotocopiado de matemáticas. Los niños recibieron la hoja impresa, la recortaron y la pegaron en su cuaderno, posteriormente la resolvieron, algunos sólo copiaron los resultados de sus compañeros, y la llevaron a calificar. Aunque el aula contaba con equipo de enciclomedia, no se usó como apoyo para el aprendizaje. En la experiencia en 8º semestre se observó una situación semejante; los niños recibían una hoja impresa con un ejercicio, la recortaban, la pegaban en su cuaderno, la coloreaban y, algunos, la contestaban. En su primer

año de servicio el libro de texto toma el lugar de las hojas fotocopiadas y las acciones de aprendizaje se circunscriben a contestarlo. En ninguno de los tres momentos observados realizó actividades de revisión colectiva del ejercicio ni tampoco modificó la distribución de los niños para propiciar la interacción entre ellos. En las tres experiencias vistas su expresión era de temor, de inseguridad.

## CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la práctica docente de los licenciados en educación primaria muestra algunos rasgos comunes, también lo es que prevalecen las diferencias





entre ellos. Observamos pocos cambios en su desempeño conforme avanzaban en su proceso de formación inicial, contrariamente a lo que pensábamos encontrar. No observamos un proceso de formación colectiva mediado por la escuela normal sino más bien desempeños determinados por la dedicación y el esfuerzo personal de los estudiantes (Villegas, 2009).

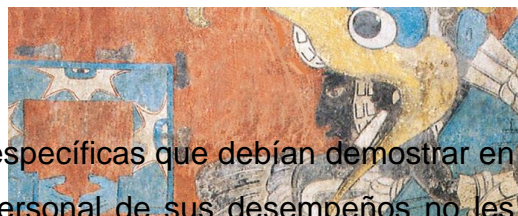
Detectamos que la práctica docente de los licenciados en educación primaria se caracteriza por su permanencia, independientemente del momento de su formación en que se encuentren: su desempeño es semejante en las actividades de acercamiento a la práctica escolar, en su experiencia de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo y en su primer año de servicio.

Tal vez se deba a que existen omisiones en el acompañamiento por parte de la escuela normal. Parece que en las actividades de acercamiento a la práctica escolar los estudiantes no siempre son observados por sus docentes, por lo que es difícil que puedan identificar y reflexionar sobre sus errores y aciertos, los primeros para corregirlos y los segundos para potenciarlos. Quizá sea necesario sistematizar espacios individuales y colectivos para analizar, junto con ellos, los

pormenores de su desempeño, con el propósito de establecer acciones de mejora en el corto y mediano plazos, y apuntalar las transferencias en la acción (Flores, 2009).

En las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo también es conveniente sistematizar la observación de la práctica de los estudiantes para llevar los resultados a los seminarios de análisis del trabajo docente. Necesita convertirse en el espacio donde los estudiantes reflexionen, junto con su asesor y sus pares, sobre el desarrollo y la demostración de sus competencias didácticas. La modificación de la práctica tendría que darse como resultado de un proceso de reflexión colectivo (Salgueiro, 1998: p. 263). Parece que emplear las mismas escalas para evaluar la práctica de los estudiantes de esta generación en todos





los semestres (sin precisar las competencias específicas que debían demostrar en cada semestre) y no llevar un seguimiento personal de sus desempeños no les permitió potenciar sus competencias didácticas. La evaluación se convirtió en un proceso burocrático administrativo y dejó de lado su carácter formativo, que es la base que hace factible el cambio y la innovación (Cano, 2007: p.184).

Ante la falta de referentes teóricos y metodológicos que les permitan reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica para mejorarla de manera paulatina (Reyes y Fortuol, 2009), los estudiantes se convierten en egresados con desempeños semejantes a los que demostraron en sus prácticas en la escuela normal. En estas condiciones, se corre el riesgo de que los licenciados en educación primaria, en esa etapa de supervivencia y descubrimiento (Huberman, 1992, Citado por Marchesi, 2008: pp. 43-44) en la escuela primaria, en vez de innovar la práctica docente, como se espera de ellos, absorban la cultura escolar (Viñao, 2006) de las instituciones donde sean asignados y desarrollen una práctica semejante a la que el plan de estudios de educación normal pretendía erradicar.

## REFERENCIAS

- Cano, E. (2007). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Dean, J. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria. Barcelona: Paidós.
- Flores Talavera, M. del C. G. (2009). Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica un acercamiento a los procesos cognitivos. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 12 de mayo de 2011 de





[http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/p](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/p)

29 y 30 de Septiembre del 2011 y Octubre de 2011



- Marchesi, A. (2008). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. España: Alianza editorial.
- Reyes Jaramillo, M. E. y Fortoul Ollivier, M. B. (2009). Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 15 de mayo de 2011 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/p](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/p) onencias/0363-F.pdf
- Salgueiro, A. M. (1998). Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997). Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Velázquez, H., Morales, C. A., Reyes, B. y González, L. (2010). Reflexiones sobre el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria. Memoria del Congreso Internacional de Educación: Evaluación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Villegas Villareal, N. M. (2009). Los aprendizajes de la profesión. Los futuros profesores de educación primaria en las prácticas pedagógicas. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/p](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/p) onencias/1286-F.pdf
- Viñao, A. (2006). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. España: Morata.



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

