

**LA SOCIALIZACION DEL FUTURO PROFESORADO  
DE PRIMARIA DURANTE LAS PRACTICAS DE  
ENSEÑANZA**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Universidad de Granada.



Tesis doctoral presentada por Rocío Anguita Martínez  
Dirigida por Dr. Juan B. Martínez Rodríguez

<b>BIBLIOTECA</b>	<b>UNIVERSITARIA</b>
<b>GRANADA</b>	
Nº Documento	643811
Nº Copia	643812

## Índice

---

### Introducción

<i>Capítulo I: La socialización del futuro profesorado durante la formación inicial y las prácticas.....</i>	1
0. Introducción .....	1
1. ¿Qué es la socialización del profesorado? Enfoques y definiciones .....	7
2. Las influencias anteriores a la formación inicial en la socialización del profesorado: la biografía y las experiencias tempranas .....	18
3. Sentido y significado del periodo de prácticas en la socialización profesional .....	21
3.1. Supuestos sobre los que se basan las prácticas .....	22
3.2. Las prácticas de enseñanza tradicionales: componentes y problemas.....	24
3.3. ¿Cómo hacer para que las prácticas sean educativas? .....	28
4. El proceso de convertirse en profesora o profesor durante las prácticas y el primer año de docencia .....	30
5. Los contextos sociales donde se llevan a cabo las prácticas y la docencia en sus primeros años .....	38
5.1. La formación inicial en la Universidad.....	39
5.2. Los contextos escolares.....	40
6. Los agentes de la socialización en las prácticas y en los primeros años de docencia .....	44
6.1. Las y los supervisores de prácticas .....	45
6.2. Los y las tutoras de EGB.....	47
6.3. Durante los primeros años de profesión: alumnado, compañeros/as, directores y padres y madres del alumnado.....	51

7. Los cambios que se producen en el futuro profesorado y en los profesores y profesoras noveles .....	53
7.1. Cambios en la ideología y en las perspectivas de enseñanza .....	54
7.2. Tipos de conocimiento que aprende el profesorado en formación y durante sus primeros años de docencia .....	58
7.3. La investigación sobre expertos/as y novicias/os.....	67
7.4. Problemas y preocupaciones.....	70
8. Programas alternativos en la formación inicial del profesorado con especial referencia a las prácticas de enseñanza .....	78
8.1. Programas de inducción.....	78
8.2. Programas centrados en la reflexión basados en la indagación y el reconstruccionismo social .....	82
9. Luces y sombras: algunas reflexiones sobre las teorías de la socialización del profesorado .....	87
<i>Capítulo II: La formación inicial del profesorado de primaria en España .....</i>	<i>95</i>
1. Un poco de historia: algunas claves para comprender el presente.....	95
2. Tradiciones educativas en la formación del profesorado en España .....	104
3. Características y currículum de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado .....	111
4. ¿Quién estudia Magisterio? .....	117
4.1. Origen social y género en el alumnado de magisterio.....	119
4.2. La trayectoria académica del alumnado de magisterio.....	121
4.3. Ideología del alumnado de magisterio.....	121
4.4. Las motivaciones para la elección de la carrera.....	122
4.5. Las opiniones del futuro profesorado sobre la profesión y la formación que reciben.....	124
5. La profesionalidad docente .....	127
6. El profesorado de las EUFPs .....	131
7. Algunas propuestas de cambio en la formación inicial del profesorado .....	133
7.1. ¿Qué finalidades debe tener la formación del profesorado? .....	134
7.2. Cambios estructurales y organizativos.....	135
7.3. Cambios curriculares.....	137
7.4. La reforma de los planes de estudio en las EUFPs o la última vuelta de tuerca.....	139

<i>Capítulo III. Las prácticas en la formación inicial del profesorado en España</i> .....	143
0. Introducción .....	143
1. Evolución histórica de las prácticas en la formación inicial del profesorado en España .....	147
2. Estructura y funcionamiento de los programas de prácticas .....	150
2.1. Los coordinadores/as de prácticas.....	150
2.2. La Comisión de Prácticas.....	151
2.3. El profesorado supervisor de las prácticas.....	153
2.4. El profesorado tutor y los directores/as de los centros de primaria.....	154
3. Componentes de los programas de prácticas de enseñanza .....	157
3.1. Temporalización .....	157
3.2. Actividades a realizar en las prácticas .....	159
3.3. Evaluación de las prácticas.....	163
4. Bases teóricas y finalidades de las prácticas de enseñanza .....	165
4.1. Definición de prácticas de enseñanza: objetivos y finalidades .....	165
4.2. Modelos de prácticas de enseñanza: la polémica relación teoría-práctica.....	170
5. Las opiniones de los implicados acerca de las prácticas .....	172
5.1. Expectativas sobre las prácticas .....	173
5.2. Sobre la organización de las prácticas .....	175
5.3. Actividad docente desarrollada por el alumnado .....	176
6. Innovaciones y alternativas a las prácticas .....	178
6.1. Los cambios y "experimentaciones" de las prácticas en las EUFPs: ¿qué se está cambiando realmente?.....	178
6.2. Las alternativas teóricas.....	181
6.3. Los problemas-clave de las prácticas.....	182
 <i>Capítulo IV: Metodología y proceso de investigación</i> .....	185
1. Metodología de la investigación .....	185
1.1. La etnografía como eje de indagación .....	185
1.2. El género, un cambio en la mirada .....	188
2. Las decisiones adoptadas en el proceso de investigación .....	191
2.1. La investigación sobre las prácticas en las EUFPs de Andalucía .....	191
2.2. La investigación realizada: proceso y decisiones adoptadas.....	195
2.3. Las relaciones entre investigadora-alumnado en prácticas y otros actores.....	200
2.4. Técnicas de investigación y análisis de los datos .....	201
2.5. Una estudiante investigando.....	206
3. Los problemas planteados a lo largo de la investigación .....	208
3.1. Los procesos de negociación de la investigación.....	208
3.2. El binomio descripción-análisis de la realidad.....	209
3.3. Conseguir diferentes perspectivas y fuentes.....	211
3.4. La negociación de los informes: ¿a quién le sirve la etnografía?.....	213

<i>Capítulo V: Tres casos de socialización de futuro profesorado durante las prácticas.....</i>	215
1. Cómo sobrevivir a las prácticas: informe del estudio de casos de una alumna de preescolar .....	215
1.1. Proceso del estudio de casos.....	218
* La negociación .....	218
* La entrada en los centros de EGB.....	220
* El papel de la investigadora.....	223
1.2. Características de las prácticas.....	226
* Las prácticas desde la Escuela de Magisterio y las profesoras-tutoras de EGB.....	226
* Relaciones y roles de la alumna en las prácticas: su permanencia en dos aulas de EGB.....	237
* Principales acontecimientos en el desarrollo de las prácticas.....	246
1.3. La evolución de la alumna a lo largo del periodo de prácticas.....	248
* El punto de partida de la alumna en prácticas: características de su pensamiento pedagógico y su acción.....	248
* La evolución de la alumna a lo largo de las prácticas.....	250
* Fuentes de presión y factores de cambio.....	263
1.4. Algunas conclusiones y temas de reflexión.....	267
1.5. Metaevaluación del proceso de investigación.....	269
2. La prueba de fuego: informe de dos casos de alumnado de Magisterio en prácticas .....	271
2.1. Proceso de la investigación .....	272
* La negociación .....	272
* La entrada a los centros de EGB .....	273
2.2. Las prácticas en las nuevas titulaciones: el caso de Pablo .....	275
* Tareas y actividades en las prácticas.....	276
* Relaciones y roles durante las prácticas.....	278
* La evolución del alumno a lo largo de las prácticas.....	281
2.3. Un modelo tipo: las prácticas de una alumna de preescolar.....	286
* Actividades y tareas desarrolladas en las prácticas.....	287
* Relaciones y roles de la alumna durante las prácticas.....	289
* La evolución de la alumna en el periodo de las prácticas.....	292
2.4. Similitudes entre los dos casos: algunas conclusiones.....	299

<i>Capítulo VI: Las prácticas de enseñanza como agente socializador del futuro profesorado</i> .....	305
1. Los engranajes de la socialización: la cotidianeidad del futuro profesorado en las aulas de prácticas .....	305
1.1. Lo permitido y lo prohibido en las prácticas: las actividades del futuro profesorado.....	306
1.2. Roles desarrollados por el futuro profesorado a lo largo de las prácticas.....	319
1.3. El cambio en la perspectiva: las relaciones del alumnado en prácticas con tutores/as y alumnado de primaria.....	322
1.4. Los engranajes en interacción.....	324
2. Deseos y realidades: aprendizajes y cambios en el futuro profesorado como consecuencia de las prácticas .....	326
3. Factores determinantes de la socialización del futuro profesorado durante las prácticas .....	334
3.1. El contexto escolar: las aulas y centros de prácticas.....	334
3.2. El currículum oculto de las prácticas: las relaciones de poder entre el profesorado-tutor y el alumnado en prácticas.....	337
3.3. Estrategias y reacciones del alumnado en prácticas.....	339
3.4. El significado de las prácticas en la formación del profesorado.....	341
 <i>Capítulo VII: Debate sobre socialización y sugerencias de reflexión a los programas de formación inicial del profesorado y de prácticas de enseñanza</i> .....	347
1. Hacia una perspectiva global del proceso de socialización del futuro profesorado en prácticas .....	347
2. Sugerencias de reflexión y debate sobre los programas de formación inicial y prácticas.....	352
 <i>Bibliografía</i> .....	359
1. Socialización del profesorado .....	359
2. Formación del profesorado .....	390
3. Formación inicial del profesorado de primaria en España .....	397
4. El prácticum en la formación inicial del profesorado en España .....	406
5. Metodología de investigación .....	415

*Anexos*

- Anexo 1: Proyecto de investigación sobre las prácticas de enseñanza en Andalucía
- Anexo 2: Principios éticos de la investigación.
- Anexo 3: Documentación de presentación y negociación de la investigación.
- Anexo 4: Informe descriptivo de la situación de las prácticas en una EUFP de Andalucía.
- Anexo 5: La maleta de la etnógrafa.
- Anexo 6: Ejemplo de los Diarios de Campo.
- Anexo 7: Ejemplo de los Diarios de Investigación.
- Anexo 8: Ejemplo de entrevistas mantenidas con los tres alumnos/as.
- Anexo 9: Ejemplo de sesiones analíticas.
- Anexo 10: Documentos legales sobre las prácticas de enseñanza: La O.M. de 13 de junio de 1977.

experimentación donde los profesores practican y reflexionan sobre su experiencia en el aula. El currículum de formación de los profesores debe ser flexible y adaptarse a las condiciones individuales de cada profesor y a las necesidades de la práctica. En este sentido, que el currículum de formación de los profesores sea flexible y adaptarse a las condiciones individuales de cada profesor y a las necesidades de la práctica.

## Introducción

---

La situación actual y la trayectoria histórica de las prácticas en la formación inicial del profesorado en nuestro país están marcadas por unas características recurrentes a lo largo del tiempo. Hasta el momento, las notas dominantes de las prácticas han sido una consideración devaluada dentro del currículum de la formación, constituyéndose en un asunto residual del mismo, sin una organización conjunta por parte de las diferentes instituciones intervinientes en las mismas, con un sentido de inmersión en la profesión desde una visión de socialización profesional tradicional con un claro corte vivencial y sin un significado educativo claro en el marco de la formación inicial del profesorado.

A ello debemos unir la falta de debate sobre la relación teoría-práctica debido al predominio de la visión técnica de la educación, con la consecuente carencia de soluciones acerca de las diversas posibilidades para establecer otro tipo de vínculos entre ambas que pasen por cuestionar la separación radical y jerarquizada actual así como la comprensión 'normal' e implícita de la misma. Si queremos poner encima de la mesa la cuestión de la prácticas éste debe ser uno de los ejes centrales del debate.

Por tanto, hasta el momento, el planteamiento de estos asuntos ha quedado relegado a cuestiones organizativas y administrativas (horarios y distribución temporal en el currículum, protocolos de colaboración entre instituciones, etc.), pero creo encontrarnos en un momento crucial para intentar abrir el debate acerca de su significado para la formación de los y las maestras y los problemas arrastrados a lo largo del tiempo. El cambio de planes de estudio después de veinte años de un plan que prometía ser experimental, así



como la conceptualización desde diversas perspectivas de la actividad educativa ha abierto un sugerente campo de debate y experimentación donde las prácticas pueden ser la estrella del nuevo currículum de formación de los y las maestras si logramos plantear las cuestiones fundamentales. En momentos de cambio y renovación es necesario aprovechar la oportunidad brindada de cuestionar algunos supuestos bien asentados sobre el sentido y significado de las prácticas, abrir el debate y ofrecer algunas sugerencias o indicadores. Si perdemos este tren es posible que tardemos otros veinte años en cojer el siguiente.

A todo este panorama hemos de sumar la complejidad del proceso de socialización del futuro profesorado cuando realiza las prácticas. Poco sabemos del mismo dentro de ámbito español, pero es de todos conocida algunas de las situaciones predominantes en ellas: su marcado carácter reproductor, donde los y las futuras maestras tienen pocas posibilidades de poner en práctica sus ideas educativas, siendo su principal labor la de ayudar a los y las profesoras tutoras, sin fomentar el análisis y las actitudes críticas hacia lo visto en las aulas de primaria y consistiendo su principal valor para los y las futuras docentes en conseguir una vivencia gratificante por su contacto con el alumnado de primaria en particular y la realidad escolar en general.

Es desde esta perspectiva desde la cual se debe entender la realización de este trabajo. La cuestión central articuladora del mismo es llegar a comprender qué es lo que aprenden acerca de la profesión de maestro el alumnado durante las prácticas y a través de qué procesos y mecanismos, avanzar sobre nuestra comprensión de los procesos de socialización del futuro profesorado en la profesión en un momento considerado crucial pero olvidado y minusvalorado desde la investigación educativa en nuestro país. Para ello, un buen referente lo constituye una extensa y potente literatura procedente del área anglosajona referente a esta cuestión desde la cual se han avanzado algunas explicaciones y posibilidades nada desechables como ideas a cuestionar y valorar en nuestro contexto.

No es de extrañar que, desde este planteamiento, haya optado por una metodología de investigación de corte etnográfico o cualitativo como forma de entrar en el corazón del proceso de convertirse en profesor o profesora. Considero que ésta es la herramienta más útil para dar carta de naturaleza de conocimiento riguroso a esas situaciones de los cuales todos tenemos noticias pero sólo como conocimiento implícito y subterráneo a la discusión del sentido de las prácticas: situaciones del futuro profesorado en las aulas,

contradicciones entre las Escuelas de Formación del Profesorado y las de primaria, estrategias del alumnado en prácticas para superar los obstáculos y trabajos exigidos en las mismas,... Es necesario reflotar estas cuestiones desde la investigación y el análisis, sacarlas a la luz en un debate abierto y globalizado que nos permita diseccionarlas al mismo tiempo que avanzar en perspectivas más amplias sobre el significado de las mismas para el futuro profesorado y dentro de su formación.

La estructura del trabajo toca los diversos campos de estudio desde los cuales se ha tratado algunos de los componentes del proceso de convertirse en profesor/a y sus posibles conexiones. En los tres primeros capítulos reviso la literatura acerca de la socialización del profesorado y el proceso de llegar a convertirse en docente en el periodo de prácticas y durante los primeros años de profesión (Capítulo I), la situación de la formación inicial de maestros y maestras en nuestro país (Capítulo II) y de las prácticas de enseñanza dentro del currículum de la formación de docentes (Capítulo III), también en el contexto español.

Los Capítulos IV y V están dedicados a la investigación realizada para desarrollar este trabajo. En el primero reflexiono sobre la metodología y el proceso de investigación, las decisiones, aciertos y problemas planteados en la realización de la misma, apareciendo en el segundo los dos informes de investigación de tres casos de futuro profesorado en prácticas.

Los dos últimos capítulos suponen un intento de recapitulación y reorganización de los datos de la investigación y la literatura acerca de la socialización del profesorado y las prácticas de enseñanza (Capítulo VI) para, a partir de ahí, ofrecer algunas claves de reflexión tanto sobre la conceptualización del proceso de socialización del futuro profesorado como sobre la situación actual de la formación inicial y las prácticas en nuestro país y las posibles líneas de cambio, debate y reflexión (Capítulo VII).

La bibliografía no aparece en una sola pieza, como suele ser habitual. He creído más interesante ofrecerla estructurada en las diversas temáticas trabajadas como forma de facilitar su consulta y claridad. Así, la encontraremos dividida en los siguientes tópicos: socialización del profesorado, formación inicial del profesorado, formación inicial del profesorado en España, las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado en España y metodología de investigación.

Por último, la introducción de anexos permite ofrecer información complementaria a la investigación (instrumentos, materiales y documentación diversa) que facilitarán un mayor conocimiento de de la misma.

## CAPITULO I

### La socialización del futuro profesorado durante la formación inicial y las prácticas

---

"...Poco se conoce actualmente sobre lo que el profesorado comprende sobre el proceso de enseñanza, sus estudiantes y el currículum y cómo sitúan su conocimiento en en los complejos contextos donde trabajan" Kathy Carter, 1994, pág. 235.

#### 0. Introducción.

En este primer capítulo quiero<sup>1</sup> realizar una revisión de la literatura sobre la socialización del profesorado de forma que permita situarnos en la problemática abordada y conocer las principales orientaciones, debates, avances y problemas en esta área de conocimiento, la cual ha conocido su mayor expansión y consolidación en las décadas de los 80 y 90 en el área anglosajona.

La estructura en la que ofrezco la revisión está basada en los principales trabajos de repaso bibliográfico en el área de socialización de profesorado y aprender a enseñar (Zeichner y Gore,

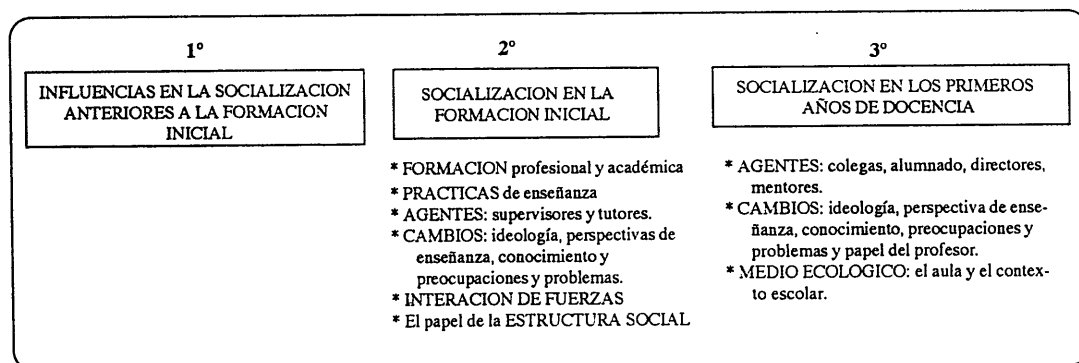
---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo voy a utilizar la primera persona del singular para referirme a mí como investigadora y autora, evitando el distanciamiento de la investigación y la posible atribución masculina que, inconscientemente, acompaña al uso del 'nosotros' académico, tal y como plantean Roman y Apple (1991).

1990; Doyle, 1985; Staton y Hunt, 1992; Britzman, 1985), donde el proceso se contempla como a lo largo de un continuo partiendo de los factores biográficos y anteriores a la formación inicial del futuro profesorado, pasando por la formación inicial y las prácticas de enseñanza dentro de ellas y concluyendo en los primeros años de docencia (ver Gráfico 1.1).

Gráfico 1.1

Esquema tradicional de revisión bibliográfica de la socialización del profesorado (Basado en los trabajos de Zeichner y Gore, 1990; Staton y Hunt, 1992 y Britzman, 1985)



Creo que este esquema de revisión de la bibliografía plantea una serie de problemas en la comprensión de los trabajos realizados en el campo, al iluminar sólo una parte de la secuencia, como es la evolución temporal o las etapas fundamentales en el proceso de convertirse en profesora o profesor, pero oculta otras de vital importancia.

En primer lugar, tanto en la socialización durante la formación inicial como durante los primeros años de profesión, se plantean la misma tipología de cambios en los y las futuras profesoras, sin que exista en los trabajos revisados una diferenciación clara de qué cambios se dan durante la formación inicial y cuáles al entrar a las aulas con plena responsabilidad como profesora o profesor. No niego que pueda existir cierto paralelismo entre ambos procesos de cambio

pero, definitivamente, no se pueden considerar como iguales, al tener ambas situaciones estructuras y características diferenciadas. Tal y como iremos viendo más adelante, las prácticas de enseñanza tienen una serie de peculiaridades y componentes en su estructura laboral distintos a los primeros años de docencia: sin autonomía profesional, sin control directo sobre el currículum y la organización, sin acceso al papel de profesor/a de pleno derecho y dentro de una estructura de poder y evaluación directa sobre las realizaciones de las prácticas.

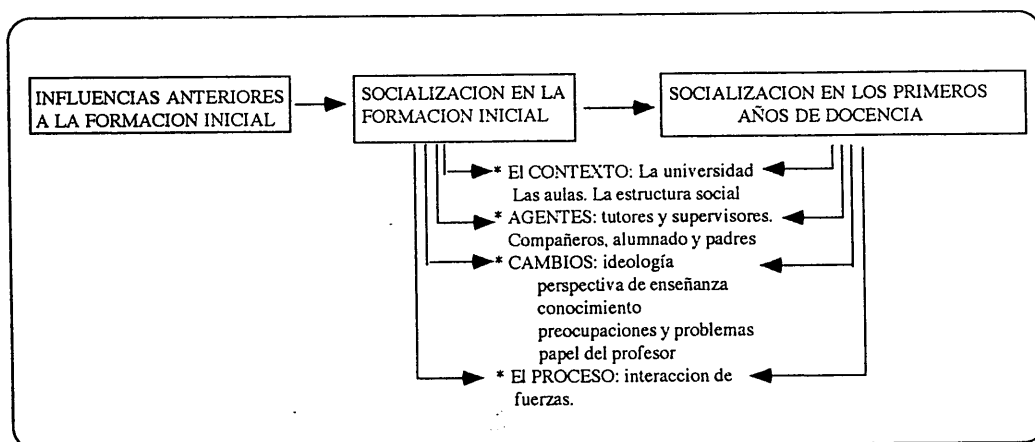
A pesar de ello, tanto la literatura sobre la socialización en la formación inicial como en los primeros años de docencia, revelan una estructura semejante en cuanto a los temas abordados y, por tanto, aún manteniendo y respetando esas diferencias y características fundamentales de ambos periodos, creo que puede ser mucho más enriquecedor intentar cotejar información proveniente de ambos para calibrar la existencia de procesos cualitativos diferentes entre los dos procesos de convertirse en profesora/profesor, así como los posibles desencuentros en la literatura y la investigación en ambos periodos, debido a la diversidad de intereses que ha presidido el desarrollo de cada una de ellas.

En segundo lugar, a pesar de tratarse de un esquema gradual en el tiempo, esta estructura impide contemplar los procesos cualitativos en los que se ve envuelto el alumnado en prácticas y que inducen a esa serie de cambios de los que se habla. Si no comprendemos cuáles son las fuerzas y dinámicas emergentes con las que tiene que convivir el futuro profesorado, difícilmente vamos a entender por qué y cómo llegan a producirse cambios en sus perspectivas de enseñanza, su conocimiento profesional y práctico y su visión de la profesión y por qué califica unos problemas como más importantes que otros.

Por tanto, y basándome en lo anteriormente comentado, propongo una estructura de revisión partiendo del análisis de las diferentes tradiciones que han hablado de socialización o del proceso de convertirse en profesor o profesora y que abarca una serie de temas: en primer lugar, la entrada a una profesión, cómo se produce el proceso, tanto durante el periodo de prácticas como durante los primeros años de docencia en el marco del contexto social donde se produce (las aulas y las escuelas); en segundo lugar, los agentes que intervienen en él (tutores/as, compañeras/os, supervisores/as, alumnado y padres y madres,..); tercero, el sentido que tienen las prácticas de enseñanza como factor fundamental de socialización

profesional de los y las futuras profesoras; en cuarto lugar, los cambios producidos en ellos como consecuencia del periodo de formación y del contacto con las aulas y, para finalizar, los diferentes programas de formación inicial desarrollados para combatir algunas de las lagunas detectadas en todo este proceso y, fundamentalmente, en la inmersión del futuro profesorado en la realidad de las aulas de primaria, tales como programas reflexivos y programas de apoyo al profesorado durante sus primeros años de enseñanza (ver Gráfico 1.2)

**Gráfico 1.2**  
**Esquema alternativo de revisión del área de socialización del profesorado**



Antes de comenzar con el análisis de las diferentes tradiciones sobre socialización me gustaría ofrecer algunas pinceladas que caracterizan la literatura revisada de forma que permita orientarnos y centrarnos sobre el tipo de documentación manejada.

La primera característica es que, en un alto porcentaje, la literatura proviene del área anglosajona (Inglaterra, EE.UU. y Australia) y ello debido, fundamentalmente, a que el tema de convertirse en profesor o profesora nació como objeto de estudio en este ámbito y ha sido en él donde ha tenido mayor auge y desarrollo en los últimos 20 años. Los pocos trabajos realizados en nuestro país

se deben a la influencia ejercida por esta potente tradición de investigación educativa en nuestra área<sup>2</sup>.

Por tanto, casi toda la literatura analizada está producida a lo largo de las décadas de los 80 y 90, siendo pocas las referencias de los años 70 y estando muy delimitadas a las 'clásicas', las que han ido abriendo camino en el tema que abordamos<sup>3</sup>.

En segundo lugar, el tipo de referencias manejadas han sido mayoritariamente artículos de revistas y comunicaciones a reuniones y conferencias sobre formación del profesorado, siendo sustancialmente menor la cantidad de libros y obras monográficas. Este hecho es revelador de dos situaciones diferentes: por un lado, de que se trata de un área en desarrollo, donde lo predominante son las aportaciones parciales y las investigaciones sobre algún tema concreto más que la visión global de toda la problemática de convertirse en profesor o profesora. Por otro lado, y centrándonos en nuestro país, no podemos perder de vista la situación de las bibliotecas universitarias de Ciencias de la Educación en las cuales, en los últimos años, se ha ido accediendo a fondos extranjeros, fundamentalmente de colecciones de revistas, pero es difícil encontrar una adquisición de libros interesantes. Igualmente, se han empezado a introducir bases de datos nacionales e internacionales, pero esta fuente es limitada al ofrecer una información cuantitativamente extensa, pero cualitativamente muy deficiente.

La tercera característica se refiere a la metodología de investigación usada por los estudios e investigaciones. Existe un grupo de ellas que son construcciones teóricas sobre los temas fundamentales actualmente en discusión en el área. Un segundo grupo lo constituyen las investigaciones de corte cualitativo utilizadoras de una amplia gama de estrategias, tales como entrevistas en profundidad, observaciones de campo, análisis de diarios, etc., unidas

---

<sup>2</sup> Dos ejemplos representativos de estos trabajos en España son los realizados por Contreras (1987) y Marcelo (1992).

<sup>3</sup> Tales como los estudios de Dow (1979), Hoy y Ress (1977) Lacey (1977) y Lortie (1975).



al uso muy frecuente de cuestionarios más o menos estructurados<sup>4</sup>. Esta situación es reciente, ya que Britzman (1985), hace menos de diez años, se quejaba del predominio de la investigación cuasi-experimental en este área y era entonces cuando se apuntaban atisbos de cambios en esta dirección.

Un último aspecto a destacar es el hecho de que la literatura educativa en general, y la referida al tema de la socialización del profesorado en particular, está protagonizada en su mayoría por mujeres investigadoras y profesoras. No podemos seguir pensando "en neutro" acerca de la producción científica, pues ello contribuye a la invisibilidad del trabajo de las mujeres en los ámbitos públicos y en el mundo académico al ser un falso neutro, pues nos referimos siempre a los autores en masculino cuando sólo sabemos sus apellidos, atribuyendo genéricamente a los varones la producción del conocimiento y ocultando, por omisión, la existencia de mujeres en la misma.

A estas características de la bibliografía manejada quisiera añadir dos advertencias para evitar, en lo posible, el eurocentrismo (en sentido amplio como dominio de los países desarrollados del norte sobre la producción científica) y el androcentrismo. En primer lugar, un hecho a no perder de vista es que el proceso de convertirse en profesor/a tiene características propias y singulares en el contexto anglosajón no extrapolables al español, por más que nos pueda dar pistas e ideas acerca de la situación por la que pasa el futuro profesorado hasta convertirse en profesor/a. En algunos casos hay temas comunes y, por tanto, nos van a parecer problemáticas muy cercanas, mientras que en otros deberemos repensarlos desde nuestra situación particular en la formación inicial y las prácticas. Tal y como nos advierten Zeichner y Gore (1990), es peligroso transportar hallazgos de investigaciones de unos países a otros sin tener en cuenta tradiciones y características de cada entorno.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que no es lo mismo convertirse en profesora que convertirse en profesor. La formación

---

<sup>4</sup> Este tipo de instrumento es el más usado en los trabajos en los que se requiere la opinión de algunos de los y las implicadas en el proceso de convertirse en profesor/a, por ejemplo, en la detección de problemas y preocupaciones del futuro profesorado.

del profesorado y los contextos escolares en general son espacios caracterizados por un dominio de la visión y características masculinas, lo cual lleva a que la situación docente y experiencia biográfica en el medio académico resulte diferente para mujeres y varones (Rodríguez, 1993, pág. 33). En este trabajo, me voy a referir a alumnas y alumnos en prácticas indistintamente, excepto cuando las referencias expliciten diferencias entre ambos por razón de sexo. No obstante, ello no quiere decir que no las haya, sino que no se ha interrogado la realidad desde una perspectiva relacionada con las diferencias y discriminaciones producidas en razón del sistema sexo/género dominante en nuestra sociedad en general y en el proceso de socialización del profesorado en particular<sup>5</sup>.

## **1. ¿Qué es la socialización del profesorado? Enfoques y definiciones.**

El hecho de convertirse en profesor/a ha sido objeto de diferentes aproximaciones y visiones desde campos teóricos bien diferenciados.

Siguiendo los trabajos de Vera Vila (1988), Veeman (1988) y Marcelo (1993) me voy a centrar en los tres tipos de enfoques fundamentales desde los cuales se ha tratado de explicar qué ocurre y cómo en el proceso de transformación en profesor/a. Estos son el enfoque de estadios, las teorías cognitivas y los enfoques sociológicos.

El enfoque de estadios contempla el proceso de socialización como una secuencia invariable de estadios o pasos en la acumulación de conocimiento profesional específico, siendo de tal forma que los últimos estadios no pueden desarrollarse antes que los primeros.

Esta teoría se ha venido elaborando para explicar los procesos de adquisición de la profesionalidad en cualquier profesión necesitada de una pericia más allá de la habilidad manual. Los autores que con más profundidad y complejidad la han desarrollado son Dreyfus y Dreyfus (1986). Para ellos el proceso está compuesto de cinco

---

<sup>5</sup> No obstante, esta situación empieza a ser corregida. En estos momentos se está realizando otra tesis doctoral en la Universidad de Málaga sobre la socialización diferenciada de profesoras y profesores durante las prácticas en la formación inicial.

estadios desde la situación de novato a la de experto y se van distinguiendo entre ellos por la calidad de la toma de decisiones, la implicación y responsabilidad del individuo en las mismas y el grado de automatismo conseguido por el individuo en la internalización de su conocimiento y acción sobre la tarea. Estos cinco estadios son:

En el primer estadio, *novicio*, el/la aprendiz consigue aprender a reconocer hechos objetivos y situaciones relevantes, así como determinadas reglas rectoras de las acciones basadas en esos hechos y situaciones. Estos hechos objetivos lo definen como "situaciones relevantes" y necesitan siempre ser guiados por esas reglas precisas, sin llegar a comprender que, en ciertas situaciones, las reglas pueden ser violadas.

El segundo estadio es el de *principiante avanzado*. En él, el/la principiante aprende a tomar decisiones no a través de las reglas sino a través de la propia experiencia lentamente acumulada, convirtiéndose ésta en una fuente de información mucho más importante que cualquier forma de descripción verbal. Al mismo tiempo, este aprendizaje le permite tener una visión más amplia del mundo circundante a esa tarea o habilidad, adquiriendo nuevos elementos llamados por los autores "elementos contextuales".

La tercera fase es denominada de *competencia*. Aquí, el/la aprendiz, con un objetivo en la mente, ve la situación como un conjunto de hechos y la importancia de esos hechos puede depender, a su vez, de la presencia de otros. Otro de los avances producido en este estadio se debe a la combinación de no-objetividad y necesidad, pues introduce un nuevo e importante tipo de relación entre el actor y su tarea: el actor se siente responsable y emocionalmente involucrado en el producto de su elección y su plan.

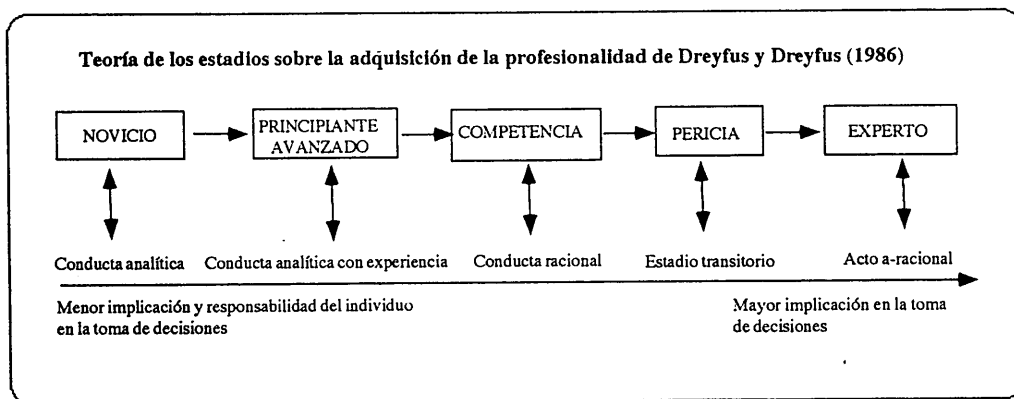
La *pericia* es el cuarto estadio descrito por los autores. En él, el/la aprendiz está profundamente involucrado en su tarea y puede experienciarla desde diferentes perspectivas a causa de sucesos recientes. Un suceso reciente puede modificar e incluso cambiar los planes, expectativas y rasgos salientes de una tarea.

El quinto y último estadio es el denominado *experto*. En él la habilidad del experto se convierte más en parte de sí mismo que en una necesidad de análisis externa o situacional. En situaciones normales, los expertos no toman decisiones o resuelven problemas,

más bien tienen automatizada la tarea como si fuese un trabajo desarrollado normalmente. Aquí entra en juego la intuición en la pericia de realizar la tarea, tal y como la entienden los autores, no como una conjetura o inspiración sobrenatural, sino como el conjunto de habilidades que usamos todo el tiempo cuando realizamos tareas todos los días.

Como se puede observar en el Gráfico 1.3, la progresión de estadios se produce desde la conducta analítica de descomposición de la tarea en elementos reconocibles hacia una progresiva implicación en la tarea basada en la acumulación de experiencias concretas y el reconocimiento inconsciente de nuevas situaciones parecidas, en conjunto, asimilándolas a otras vividas anteriormente. En este sentido, el estado de competencia es racional, el de pericia es transitorio y el de experto es un acto a-racional.

Gráfico 1.3



Benner (1984) aplicó el modelo de estos autores al proceso de socialización de las enfermeras durante sus prácticas hospitalarias. Para la autora, los diferentes niveles de cambio del modelo se centran en tres aspectos generales de ejecución de la tarea:

1. El movimiento desde la dependencia de los principios abstractos al uso de las experiencias pasadas concretas como paradigmas.

2. El cambio en la percepción del aprendiz de la demanda de la situación, en la cual la situación es vista cada vez en menor grado como una compilación de unidades relevantes iguales y en mayor grado como un todo completo en el que sólo ciertas partes son relevantes.

3. El paso de ser un observador despegado a un ejecutante involucrado.

El significado de la experiencia práctica en este modelo no se refiere al mero pasar del tiempo o longevidad, sino al refinamiento de nociones preconcebidas y teorías a través de encuentros con cantidad de situaciones prácticas actuales que añaden matices o sombras diferentes a la teoría elaborada previamente. La práctica profesional es siempre más compleja y presenta muchas más realidades que las que pueden ser capturadas sólo con la teoría. Por tanto, con la experiencia, la tarea es transformada y este cambio supone una mejora de la misma. De este modo, la teoría y la investigación son generadas desde el mundo de la práctica y no desde los supuestos teóricos.

Los trabajos en este enfoque referidos al aprendizaje profesional del profesorado se remontan al clásico de Katz (1972) el cual definió los diferentes estadios por donde pasaba el profesorado en su asentamiento como docentes como de supervivencia, consolidación, renovación y madurez.

En la misma línea, Fuller y Brown (1975) creen que el profesorado principiante transita por diferentes etapas evolutivas de preocupaciones: en primer lugar, se centran en la supervivencia personal en un medio desconocido; en un segundo momento, empiezan a inquietarse por la situación de la enseñanza impartida por ellos y, en un último momento, se sitúan en la preocupación hacia el alumnado como culminación de su desarrollo profesional. Por tanto, la evolución del profesorado pasa de preocuparse por sí mismo/a y su circunstancia y pericia en el aula a preocuparse por el alumnado y lo que les enseña y logran aprender.

Una reciente aproximación a esta teoría de estadios desde una perspectiva antropológica la realizan Eisenhart et. al. (1991) al intentar definir el proceso de convertirse en profesora o profesor a través de la metáfora del rito de paso. El proceso es conceptualizado

como un ritual con tres estadios: separación (de la Universidad para ir a hacer las prácticas), transición (periodo de confusión e indefinición durante las prácticas) e incorporación (vuelta a la Universidad para corroborar el título de profesor/a). Como en los ritos de paso en los grupos y culturas, estos tres estadios constituyen un todo coherente que es completado durante la formación inicial.

La importancia de este tipo de estudios en el campo de la socialización del profesorado se centra en constituir la base teórica de una de las tendencias más importantes en la investigación del conocimiento del profesorado en general y del profesorado aún en formación en concreto: es la que compara novicios y expertos, sus diferencias y similitudes y cómo hacer para que los novicios lleguen a tener la pericia de los expertos en su profesión como docentes.

Uno de los mayores inconvenientes de esta teoría de estadios es que se trata de una teoría de adquisición de habilidades fija, donde se establecen una serie de pasos por los cuales se ha de pasar necesariamente, sin contemplar la riqueza y variedad de las experiencias del profesorado y la dependencia de éstas no sólo de su disposición y capacidad personal a aprender sino también de los contextos escolares y sociales donde desarrolla su trabajo. En la base de esta idea se encuentra una concepción no explicitada ni discutida acerca de la naturaleza del conocimiento, entendiéndolo como acumulable, progresivo y lineal donde el tiempo juega la baza fundamental: es él por sí mismo el que refina los conocimientos por el mecanismo de acumulación, así, cuanto más tiempo y experiencias se acopien, mejor conocimiento profesional se obtendrá.

En esta misma línea, Clandinin y Connely (1986) hacen una crítica acertada, ya que para ellos estas teorías no capturan las experiencias de vida de qué significa enseñar para un profesor o profesora, al no recoger los procesos personales y singulares de cada enseñante de aprender a vivir en una situación con una historia y cultura únicas en la que cada profesor o profesora construye una experiencia narrativa particular del trabajo en un aula. Es desde esta perspectiva donde toma sentido la realización de estudios de casos sobre procesos de socialización de profesoras y profesores, al constituir la única estrategia de estudio de experiencias y construcción de significados del futuro profesorado en un contextos específicos.

Un segundo grupo de aproximaciones acerca de la socialización del profesorado la constituyen las denominadas cognitivas. Estas teorías tienen su origen en la Psicología Cognitiva y la creación y desarrollo del concepto "mapa conceptual". Ven al profesorado como un aprendiz adulto que desarrolla y organiza cambios en la estructura de su pensamiento fruto de sus experiencias y la reflexión sobre las mismas, lo cual le obliga a crear un mapa conceptual nuevo para entender lo que pasa y su propia acción en el aula (Feiman y Floden, 1981). Cuanto mayor desarrollo cognitivo se tiene, se posee un repertorio más amplio y complejo de habilidades, situando al profesorado principiante en los estadios más bajos del desarrollo cognitivo, con un mapa conceptual poco sofisticado. Por tanto, desde esta perspectiva se entiende la socialización como

"Un proceso en el que los profesores desarrollan un aprendizaje cognitivo que les ayuda en el desarrollo de constructos pedagógicos individuales, estructuras epistemológicas y crecimiento personal y de una comunidad que apoya y fomenta el compromiso individual y el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje" (Lawrence, 1992, pág.10)

En este tipo de enfoques, se subrayan las dinámicas psicosociales en que se ve envuelto el futuro profesorado (Goodman, 1988) a través de la interacción entre pasado y presente, entre la influencia de las imágenes pre-profesionales paulatinamente formadas y las circunstancias y situaciones presentes que llevan a la reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de conocimiento.

La investigación desde esta perspectiva en la socialización del profesorado es muy extensa y potente, dedicándose fundamentalmente, a indagar acerca del tipo de conocimientos educativos del futuro profesorado previos a la formación inicial, de qué manera se transforman y cambian esos conocimientos al contacto con las aulas en las prácticas y los tipos de conocimientos generados como consecuencia de este proceso. Si bien la orientación inicial de este tipo de estudios provenía de la Psicología Cognitiva, el campo ha sido retomado desde enfoques no relacionados directamente con la Psicología tales como el estudio del conocimiento práctico personal, el conocimiento sobre las materias o el conocimiento como arte

(Calderhead, 1992)<sup>6</sup>. A toda esta problemática le dedico un apartado completo más adelante en este capítulo.

A pesar de que estos enfoques introducen un elemento nuevo al intentar explicar cómo construyen patrones de pensamiento los y las docentes y las estrategias de transformación de los mismos ante nuevas situaciones, creo que siguen estando basados en la misma idea acerca del conocimiento. El tiempo sigue siendo el factor fundamental de aprendizaje al provocar, por sí mismo, la reconstrucción cognitiva en los sujetos y la aprehensión de un mayor número de conocimientos. La acumulación de experiencias continua siendo la clave del proceso de socialización y aprendizaje de las y los profesores.

Un último grupo de teorías provienen de la tradición sociológica. Aunque han desarrollado diversas aproximaciones al hecho de la socialización profesional del profesorado, Zeichner y Gore (1990) las agrupan en 3 grandes tendencias:

1. *La aproximación funcionalista:* provee explicaciones del status quo, el orden social, consenso, integración social, solidaridad, satisfacción de necesidades y actualidad, desde un punto de vista tendente a ser realista, positivista, determinista y nomotético, basado en una concepción de la ciencia que enfatiza las posibilidades de indagación objetiva para encontrar explicaciones verdaderas y conocimiento predictivo de una realidad externa. Subraya la reproducción de los acuerdos y asume que la socialización produce continuidad.

Desde esta aproximación se defiende la existencia de cuatro perspectivas básicas en los procesos de socialización del profesorado (Lortie, 1975):

- Atención especial a la primera infancia: la socialización de los profesores se produce por la internalización de modelos docentes durante miles de horas empleadas como alumnos a lo largo de sus vidas.

---

<sup>6</sup> No podemos olvidar que en esta variación también ha influido decisivamente el cambio en la orientación de los estudios sobre el pensamiento del profesorado, al tener que situar el pensamiento de ellos y ellas en el marco de un modelo ecológico del aula (Contreras, 1985)



- Atención especial a la influencia de personas con capacidad evaluadora: la socialización es un proceso de fuerza a través del cual el neófito se inclina ante las opiniones de quienes tienen capacidad valorativa de su actuación. Se habla de la gran influencia del profesor-tutor y, por tanto, de la necesidad de una mayor formación de los mismos, así como de la influencia de los supervisores/as, considerada como mucho más reducida que la de aquellos/as.

- Atención especial a la influencia de los compañeros y compañeras: el resto del alumnado en prácticas desempeñan un papel limitado proporcionando apoyo emocional a sus compañeros y como indicadores de los progresos de los estudiantes hacia el papel docente.

- Atención especial al alumnado en cuanto agentes socializadores: los alumnos y alumnas de las aulas ejercen una poderosa influencia sobre el alumnado en prácticas a través del proceso skinneriano de condicionamiento operante.

A estas perspectivas Zeichner (1985) añadió dos más con posterioridad:

- Atención especial a los papeles o funciones colaterales y a la influencia de agentes no profesionales: los papeles colaterales son aquellos en los que se ve envuelto un individuo en el proceso de formación sin ser directamente parte del proceso formal de socialización como son los amigos, esposas/os y otros parientes (Friebus,1977; Karmos y Jacko,1977).

- Atención especial a la influencia de la subcultura del profesorado y de la estructura burocrática de las escuelas: estos estudios minimizan la importancia de las predisposiciones personales de un neófito en comparación con la influencia de comportamientos normativos en el ámbito escolar.

Esta última perspectiva se convertirá en una de las ideas centrales dentro de este paradigma. Hoy y Ress (1977) la desarrollaron al analizar la socialización del profesorado de secundaria. Los autores definían las estructuras escolares a las que accedían como estructuras burocráticas, siguiendo la teoría de Weber, con una serie de características determinadas: jerarquía de la autoridad, impersonalidad, división del trabajo, reglas formalizadas y regulaciones del trabajo. Esta rígida estructura ejerce sobre los y las

futuras profesoras una influencia implacable y en una sola dirección: los convierte en más burocráticos, más custodiales acerca del alumnado y no consigue cambiar su dogmatismo inicial<sup>7</sup>.

Las mayores críticas realizadas al funcionalismo se centran en los siguientes argumentos (Zeichner y Gore, 1990, pág. 106-112): en primer lugar, la aproximación funcionalista de la socialización choca con la visión de los neófitos como personas controladoras activas de la imagen que la Facultad tiene de su rendimiento y ejecución. Existe una situación de camaleonismo o adaptación a la situación. Este mecanismo de dar una imagen favorable a los superiores demuestra que el proceso de socialización no es completo, muy al contrario, es un modelado parcial y selectivo en el cual los estudiantes contribuyen en cierto modo a la formación de sus propias identidades profesionales (como por ejemplo, dar importancia a las autoevaluaciones en contraste con otras externas). A medida que los estudiantes van dominando las tareas profesionales va disminuyendo la dependencia de fuentes externas de validación y autovaloración. Esta idea ha llevado a que en muy pocas ocasiones se hayan recogido y contemplado como interesantes y valiosos en la literatura los enfrentamientos entre supervisores/as y estudiantes

En segundo lugar, esta teoría elude la existencia de una estrategia estudiantil de controlar activamente el nivel y dirección de sus esfuerzos por aprender. El alumnado concede importancia a actividades consideradas como relevantes por ellos y ellas en su formación, independientemente de la opinión dominante en la Facultad. En este sentido, tienden a desarrollar perspectivas utilitaristas de la enseñanza y se centran en las que contribuirán a resolver sus problemas inmediatamente, dejando de lado los problemas éticos o las consecuencias a largo plazo. También existen casos de resistencia activa y visible durante el periodo de socialización del profesores que quedan sin recoger y analizar.

Por último, la hipótesis de la existencia de una subcultura profesional uniforme en la cual son socializados los estudiantes no

---

<sup>7</sup> A pesar de las críticas que se le van a realizar a este paradigma en los últimos años, sigue persistiendo en la literatura sobre la socialización del profesorado como uno de los temas esenciales y claves el de si el alumnado en prácticas y el profesorado neófito se convierte en más custodial y burocrático o no al contacto con la práctica. Más adelante volveré a esta cuestión con más detenimiento.

puede sostenerse, pues los centros escolares son lugares donde se enfrentan ideologías competidoras no existiendo puntos de vista consensuados respecto a la índole de las funciones del profesor/a dentro de cada uno de ellos.

En definitiva, los estudios funcionalistas han contribuido a hacer comprensible el proceso de socialización desde una perspectiva que tiene en cuenta el contexto social de las aulas y las escuelas, pero se han constituido en una visión parcial al mostrar sólo los mecanismos de presión de las instituciones sobre los individuos y colectivos, sin tener en cuenta la capacidad de acción y reacción de los mismos y la diversidad cultural presente en los ámbitos sociales.

2. *La aproximación interpretativa:* hace un esfuerzo por entender la naturaleza fundamental del mundo social en el nivel de la experiencia subjetiva. El paradigma se caracteriza por ser nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfico. Tiene en común con la aproximación funcionalista el que ambas están de acuerdo con la Sociología de la regulación, esto es, la Sociología provee explicaciones de la sociedad en términos de remarcar la unidad y cohesión, viendo la socialización como un proceso por el cual el individuo entra en la fase de aprendizaje como resultado de una situación de ajuste individual a la cultura de la profesión.

3. *Aproximación crítica o dialéctica:* hasta el momento, los dos principales paradigmas sociológicos que hemos visto enfatizan la reproducción. El propósito central de esta otra aproximación es tomar conciencia de la habilidad para criticar lo que es dado por sentado sobre la vida diaria. Para ello parten de la alienación histórica y contemporánea de grupos sociales particulares, enfocándose en desentrañar la dinámica de las relaciones de clase, raza y género.

Desde esta perspectiva la socialización del profesorado es definida como

"El proceso por el cual los profesores en formación o en ejercicio quieren convertirse en miembros de la profesión así como en miembros de una escuela o institución particular en la que se encuentren a sí mismos" (Staton y Hunt, 1992, pág.111).

Lacey (1977, pág. 67) remarca aún más el proceso de cambio y lo que supone de llevar a cabo estrategias individuales para el futuro profesorado esta situación, definiéndola como

"Un constante flujo de elecciones individuales. Un estado de constante flujo y competición entre individuos en la selección de estrategias y cambio equilibrado".

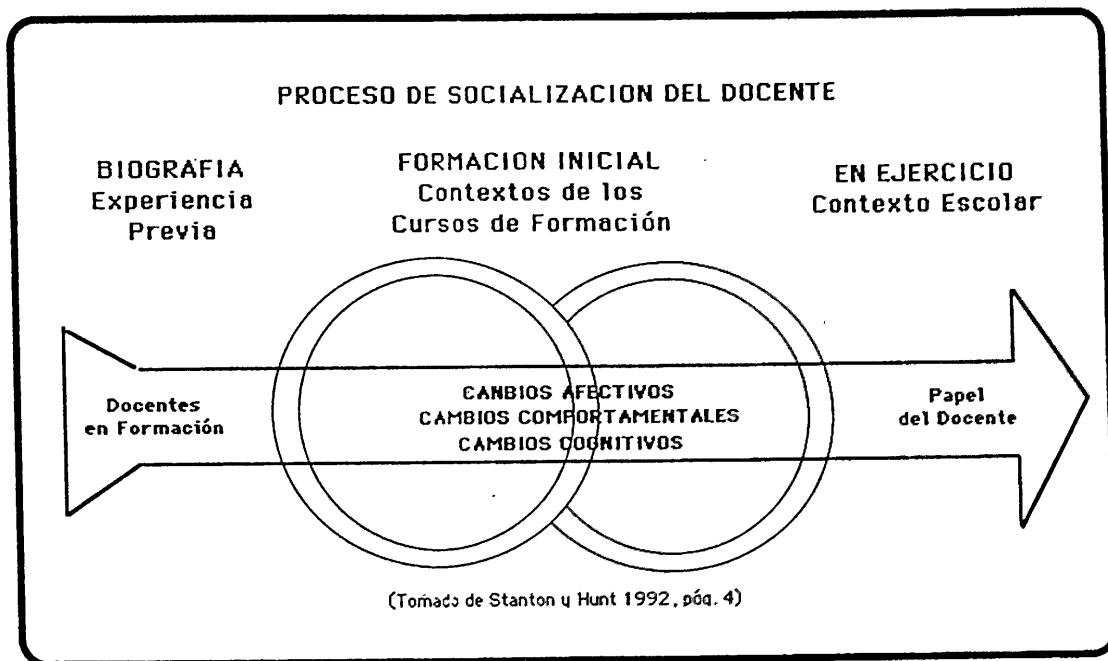
Tabachnick y Zeichener (1984, pág. 34) resaltan de este proceso que

"Lo que los estudiantes toman de la experiencia marca la dirección pero no determina totalmente el resultado de la socialización".

En esta misma línea, Lacey (1977) desarrolla el concepto de estrategia social para analizar las respuestas de los futuros profesores a las limitaciones biográficas y a la estructura social a través de tres posibilidades. Este concepto se basa en la creencia de que el individuo puede elegir su relación con la situación social y tiene libertad para manipular esa situación a través de un proceso continuado de interpretación de los acontecimientos y elaboración de significados de esos conocimientos. Existe una constante relación entre biografía y estrategia social, lo cual permite que las posibilidades de elección del individuo no sean ilimitadas, al contrario, el actor siempre está restringido por factores biográficos y situacionales, pero desempeña un papel activo en su desarrollo profesional.

El modelo de socialización del profesorado en la perspectiva dialéctica considera la existencia de una serie de componentes que interaccionan durante el proceso de socialización (Staton y Hunt, 1992): los diferentes agentes intervinientes, la biografía de los y las futuras profesoras, la adquisición selectiva de conocimientos (referida al proceso de comunicación negociada activa con varios agentes), los cambios efectivos producidos en el futuro profesorado como consecuencia de la socialización, y el contexto físico y social donde se desenvuelven a lo largo del proceso (ver Gráfico 1.4).

**Gráfico 1.4.**  
**El proceso de socialización del profesorado desde la perspectiva dialéctica**  
 (Stanton y Hunt, 1992, pág. 112)



## 2. Las influencias anteriores a la formación inicial en la socialización del profesorado: la biografía y las experiencias tempranas.

Hasta fechas recientes, los trabajos sobre la socialización del profesorado se centraban en cómo se convertían en profesores y profesoras a partir del ingreso en la formación inicial en los diferentes programas universitarios, sin llegar a plantear cuáles eran los puntos de partida del alumnado o, ni tan siquiera, si los tenían realmente y ello les afectaba en algo.

Es a partir del auge de los estudios sobre socialización profesional de los y las profesoras y de la investigación sobre pensamiento y conocimiento de los profesores, cuando se empiezan a realizar los primeros estudios sobre el conocimiento del futuro profesorado acerca de la educación antes de comenzar su formación profesional,

cómo construyen ese conocimiento, acerca de qué elementos y en qué medida les influye este tipo de conocimientos pre-profesionales<sup>8</sup>.

Por tanto, el futuro profesorado, al comenzar su formación como profesores, tiene una serie de conocimientos que están influenciados por su propia historia personal, fundamentalmente como alumnos y alumnas en la escuela y por los modelos observados durante ese tiempo (Calderhead, 1988). Este conocimiento educativo tiene una serie de características definitorias diferenciadoras de otros que los y las docentes van a ir construyendo más adelante. En primer lugar, es un conocimiento que se instituye en conocimiento implícito, en cultura latente de las y los estudiantes. Normalmente, son conocimientos no explícitos sobre el funcionamiento de las aulas y las tareas en ellas, sin que los propios estudiantes lo reconozcan como tal conocimiento.

Un segundo rasgo característico es su adquisición a través de un aprendizaje por observación durante miles de horas en las aulas a lo largo de sus vidas como estudiantes en el sistema educativo, a través de un proceso de modelación deliberativo y altamente selectivo (Zeichner y Gore, 1990), en el cual van eligiendo los atributos y prácticas observadas sintetizándolas en un modelo en el que ellos y ellas se quieren convertir. Ese hecho fue confirmado por la investigación llevada a cabo por McEvoy (1986) en la cual el profesorado en formación realizaba conexiones inconscientes entre los modelos que tenían de sus mejores profesores y sus propias prácticas como docentes. Pero por ser un conocimiento construido desde la visión del alumnado es incapaz de adaptarse completamente a las situaciones prácticas a afrontar en las aulas y al tipo de conocimiento que necesitan como profesorado (Calderhead, 1991).

Una tercera característica viene determinada por su carácter implícito, lo cual lleva a no tener una estructura organizada, sino que se compone tanto de recuerdos episódicos como de abstracciones de

---

<sup>8</sup> Staton y Hunt (1992) distinguen dos periodos en los estudios sobre la biografía del futuro profesorado: un periodo que denominan de "investigación temprana" en que dominan los estudios psicosociales de las perspectivas dinámicas del profesorado con trabajos como los de Wright (1959) y Wright y Tuska (1968) y un segundo periodo referido a la investigación reciente, en la línea de lo que venimos comentando, que comienza en 1969 con el trabajo de Eddy (1969) y sigue con los de Ryan (1970), Lortie (1975) y Lacey (1977).

las experiencias vividas (Calderhead y Robson, 1991) y se constituye en cuerpos de valores, orientaciones, acuerdos, expectativas, modelos profesionales y prácticas. El futuro profesorado tiene problemas con este tipo de conocimientos pues, según demostraron Calderhead y Robson (1991) en su investigación, se constituyen como imágenes restrictivas, rígidas e insensibles y son entendidas como recetas fijas para ponerlas en práctica sin saber adaptarlas o modificarlas para una mejor ayuda en una situación concreta. En este mismo sentido definió Goodman (1988) estas concepciones o imágenes pre-profesionales como "pantallas intuitivas", al defender que este tipo de conocimiento tiende a actuar en primer lugar de forma intuitiva, más que de una forma racional. Al mismo tiempo, estas pantallas llevan a observar los hechos de forma que confirmen o legitimen las visiones previas de las mismas, es decir, actúan como el efecto Rosenthal de analizar los hechos de forma que confirmen nuestras ideas y expectativas. En esta misma línea, Mertz y McNeely (1992) creen que el conocimiento previo se constituye en prejuicios que actúan en contra del futuro profesorado al ser el filtro por el que ver y entender las teorías y realidades educativas.

Por todo ello, este tipo de conocimiento es de gran persistencia, tanto durante la formación inicial como en los primeros momentos de las prácticas de enseñanza o de la actividad docente. Para muchos investigadores, este conocimiento sobrevive a la formación teórica de la formación profesional (Calderhead y Robson, 1991), debido a que ha sido adquirido experiencialmente y no puede ser sustituido fácilmente por otro solamente aprendido de forma superficial y, en la mayoría de los casos, memorística, sin dar lugar a la reflexión. La persistencia de este tipo de conocimientos depende tanto de los propios estudiantes como del tipo de experiencia que se les ofrezca durante la formación inicial.

El gran reto que plantea esta tipología de estudios sobre los conocimientos educativos previos es el intentar que, al menos, durante la formación inicial se hagan explícitos, para que el futuro profesorado empiece a saber en qué consisten y no los usen como barreras defensivas ante las nuevas ideas, sino que les ayude a reflexionar e incorporar nuevos conocimientos a sus viejas ideas (Feiman-Nesser y Buchman, 1986).

Tanto para Britzman (1986) como para Zeichner y Gore (1990), uno de los defectos padecidos por este tipo de investigaciones es que

los trabajos se han venido centrando en las características individuales del futuro profesorado, ignorando los aspectos colectivos de la socialización. La biografía del futuro profesorado y los contextos en los que se han producido sus experiencias históricas, son, en este caso, determinantes para entender por qué y cómo llega el futuro profesorado a construir esas imágenes y esas expectativas acerca de la profesión. A pesar de ello, todo apunta a un avance en el camino de eliminar esta situación con el uso cada vez más extendido de biografías e historias de vida que permiten ahondar en la construcción histórica de los conocimientos y visiones educativas teniendo en cuenta no sólo los factores personales o individuales, sino también los contextos sociales y ambientes existentes cuando han sido formadas.

Si nos ceñimos a lo hasta aquí expuesto, tenemos una imagen de los y las futuras profesoras como si estuviesen 'atrapados' por su pasado, como si éste fuese el culpable de todo lo que se va a desarrollar con posterioridad. Debemos desterrar esta imagen fuertemente determinista e individualista si pretendemos entender de una forma dialéctica el proceso de socialización del profesorado, entendiéndola como un proceso fundamentalmente social, aunque sea experimentado de forma individual (Britzman, 1985). Una buena medida en este sentido es empezar a entender la biografía del futuro profesorado de forma problemática y no determinista, utilizándola como base y fuente de reflexión del propio profesorado sobre sus creencias y conocimientos educativos, no como ideas fijas y estables difícilmente modificables y que sólo la práctica continuada podrá variar en algún sentido.

### **3. Sentido y significado del periodo de prácticas en la socialización profesional.**

El periodo de las prácticas de enseñanza es considerado por todos los y las implicadas en la formación inicial del profesorado como una de las claves del proceso de socialización y aprendizaje del mismo, así como por una gran mayoría de investigadores (Zeichner, 1980; Smylie, 1989).

No obstante, poco se ha escrito (a parte de este tipo de generalidades) sobre cual es la incidencia real de la inmersión en las



aulas y centros de primaria durante la formación inicial en el conocimiento que debe aprender el futuro profesorado y, a partir de aquí, si merece la pena seguir manteniendo o no un sistema de prácticas escolares dentro de la preparación del profesorado. Simplemente, la gran mayoría de los trabajos sobre aprender a enseñar se centran en el momento de realizar las prácticas o en los primeros periodos como docentes como el tiempo más interesante dentro de este proceso, pero pocos/as tratan de indagar porqué se instituye como el más valioso dentro de la socialización del profesorado. Pareciera como si el contacto con la práctica en un contexto de formación marcado por un fuerte teoricismo (a causa de la separación radical entre teoría y práctica) en la mayor parte de los programas de formación inicial (Contreras, 1987), se revelase como la clave del aprendizaje del futuro profesorado. Es en la relación teoría-práctica y en las diferentes concepciones sobre la misma donde se encuentra, a mi entender, el quid de la cuestión y las diversas posibilidades de obtener diferentes aprendizajes y conocimientos en la realización de las prácticas de enseñanza.

### **3.1. Supuestos sobre los que se basan las prácticas.**

Dependiendo del tipo de racionalidad en la cual estén basadas las prácticas de enseñanza, podemos distinguir diferentes concepciones de de las mismas, esto va a suponer, así mismo, la obtención de diferentes situaciones y aprendizajes para el futuro profesorado.

Zeichner (1987a y 1990) identifica dos formas distintas de entender las prácticas desde dos perspectivas educativas bien diferenciadas: la que entiende la educación como una ciencia aplicada y la que la entiende como una práctica reflexiva. Ambas visiones tienen características peculiares que voy a intentar sintetizar a continuación.

En el primer caso, la visión tecnológica de la educación, los programas de prácticas se centran en las experiencias específicas del alumnado enfocadas al desarrollo de la comprensión de ideas y capacidades y la puesta en marcha de las mismas, es decir, el conocimiento de investigación básico se deriva externamente y es la fuerza que conduce la innovación. Por tanto, el valor fundamental de las prácticas, desde esta perspectiva, es el de ayudar al futuro

profesorado a conseguir un lugar y tiempo donde demostrar el conocimiento, las tareas y disposiciones sugeridas por la investigación. La teoría y la práctica en este modelo se encuentran en dos mundos absolutamente diferenciados y jerarquizados, al ser la teoría la generadora de conocimiento educativo en exclusividad y la práctica el momento de la 'aplicación' de la teoría, sin camino posible de vuelta desde la práctica a la teoría.

El criterio evaluador fundamental de las prácticas, desde esta perspectiva, es conseguir impartir la lección asignada en el tiempo requerido y de forma tranquila y ordenada, valorando las técnicas como válidas por el sólo hecho de 'funcionar' en clase. Esta situación genera en el alumnado en prácticas la ilusión de que lo observado en las aulas y lo realizado por sus tutores/as constituyen los límites máximos de lo posible a conseguir durante las prácticas. El modelo de aprendizaje de esta perspectiva es el que Bell (1989) define como 'aprende primero, practícalo después', en el cual la teoría adquiere un papel predominante y justificador de la práctica. Este mismo autor mostró cómo esta filosofía generaba graves problemas y contradicciones tanto entre el alumnado en formación como entre los formadores del profesorado, al defender éstos últimos en los centros de formación inicial que los niños y niñas tenían un modelo contrario de aprendizaje y coincidir en este punto con la visión del futuro profesorado: se aprende practicando y ello les llevaba a poner en duda el conocimiento teórico.

Como se puede comprobar, esta comprensión de las prácticas sólo es entendible en una perspectiva tecnológica tradicional, al ignorar la dimensión moral de la enseñanza y falsear la naturaleza del conocimiento poseído y utilizado por el profesorado. Además, estoy de acuerdo con Zeichner (1990) cuando plantea que los estudios realizados sobre las prácticas desde esta perspectiva tienen una grave restricción al no mostrar los casos no típicos o el alumnado en prácticas que no realiza actividades rutinizadas, de forma que se ofrece una visión de la socialización durante las prácticas como un hecho global y completo que atañe a todo el mundo en igual manera.

Por contra, la aproximación a la enseñanza como una práctica reflexiva implica una forma de avance de la investigación y el conocimiento educativos básicamente diferente. Partiendo de la premisa de que las clases se constituyen en realidades y situaciones desordenadas e indeterminadas en las cuales el profesorado debe

encarar su trabajo (Shon, 1987), este mismo autor defiende que el conocimiento básico acerca de la educación y de la formación del profesorado existe, en parte, en las acciones de los prácticos ejemplares al generar éstos conocimiento propio y singular para trabajar en esas situaciones cargadas de incertidumbre y ambivalencia. Por tanto, la práctica no se encuentra desgajada y alejada de la teoría, sino que existe una relación dialéctica entre ambas, constituyéndose en dos partes diferentes de una misma realidad (Russel, 1988), dos caras de una misma moneda.

Desde esta aproximación, las prácticas de enseñanza son vistas como el momento de ir desarrollando conocimiento educativo práctico a través de un proceso de reflexión y análisis colectivo e individual de las situaciones singulares vividas por el alumnado en prácticas en cada colegio y aula. Las prácticas se constituyen en una nueva fuente de información que contextualizan significativamente los cursos teóricos (Denton, 1982). Existe un doble camino de ida y vuelta entre la teoría y la práctica sin que ninguna de ellas se instituya como la dominante en la explicación de los hechos educativos.

Entiendo que, a partir de este momento, no podemos seguir hablando de las prácticas en genérico, sin referirnos a la perspectiva en la cual están basadas y la orientación del aprendizaje que se pretende infundir en el futuro profesorado. Sólo si introducimos este análisis tendremos la oportunidad de analizar la relación teoría-práctica implícita en ellas y sus diferentes posibilidades educativas.

### **3.2. Las prácticas de enseñanza tradicionales: componentes y problemas.**

Hasta tiempos muy recientes ha dominado en las prácticas la racionalidad tecnológica (Gyuton y McIntyre, 1990, pág. 529). En este apartado pretendo desembarañar las características y dinámicas que esta visión ha generado en las prácticas, los problemas encontrados y las posibles soluciones avanzadas sobre ellas (casi todas partiendo de un cambio del paradigma tecnológico al reflexivo).

Las prácticas ofrecen dos tipos de experiencias diferentes al futuro profesorado (Evans, 1986): experiencia directa en la cual uno/a aprende interpretando lo que percibe y viendo las consecuencias de

sus actos, es decir, el contacto con la realidad de las aulas a través de la propia actividad y, en segundo lugar, se encuentra la experiencia vicaria o experiencia por observación, en la que se aprende a través de observar las ejecuciones de otros. Esta observación puede ser de primera mano (observación de profesorado en el aula directamente) o de segunda mano (en una situación simulada o de laboratorio).

Las prácticas desde la visión tecnológica fomentan que las posibilidades de aprendizajes no se centren tanto en la adquisición de un conocimiento sistemático cuanto en la relación interpersonal que el futuro profesorado pueda o sea capaz de establecer en el aula, fundamentalmente con el tutor/a (Staton y Hunt, 1992). La visión predominante es que se trata de un aprendizaje no-mediado y no estructurado (Zeichner, 1990), con escasez de currículum explícito. Una consecuencia de esta concepción es que las actividades a realizar por el futuro profesorado en las aulas suelen estar centradas en las dinámicas y enseñanza establecidas de antemano por los y las tutoras, sin muchas posibilidades de introducir innovaciones y/o experiencias renovadoras. Además, las orientaciones dadas para que realicen estas actividades suele proceder o bien de los mismo tutores/as o bien de los supervisores/as de las Escuelas Universitarias, sin que el futuro profesorado tenga una autonomía relativa de decidir qué hacer en el aula.

Algunos de los problemas detectados a lo largo del tiempo en esta forma de realizar las prácticas aparecen como consecuencia de la falta de aprendizajes significativos o críticos y del cuestionamiento sobre la formación teórica recibida en la Universidad. En primer lugar está un tema ya apuntado como central en las prácticas de enseñanza, la relación teoría-práctica que provocan. El alumnado y los tutores/as entienden que lo que enseña de verdad es la experiencia práctica, no produciéndose una transferencia de conocimiento desde la teoría a la práctica, por lo cual se tiende a olvidar todo lo aprendido en la Universidad (Rudduck y Sigsworth, 1983). Este fenómeno lo denominan Feiman-Nesser y Buchman (1988) como la "laguna de los dos mundos", el mundo de la Universidad donde domina el conocimiento teórico y el mundo de las escuelas donde domina la experiencia. De este modo, se genera una dinámica con dos vertientes: por un lado, las normas y recompensas asociadas a la formación inicial son de tipo académico, se consiguen en la Universidad, mientras que, por otro lado, el contexto escolar ejerce

una gran presión sobre el alumnado para su adaptación a los aspectos escolares, como veremos más adelante. Además, ambas instituciones tienen propósitos de aprendizaje diferentes para el futuro profesorado, lo cual complica aún más el panorama. El profesorado de primaria quiere centrarse en su clase y que el futuro profesorado aprenda a partir de ahí, mientras que la Universidad quiere que los y las tutoras les enseñen y ayuden activamente a convertirse en profesores y profesoras al alumnado en prácticas.

Una segunda fuente de problemas son las barreras comunicativas que se producen entre el tutor/a y la/el práctico (Richardson-Koehler, 1988), pues aquellos/as suelen dar orientaciones sobre la práctica y asuntos particulares del aula, no sobre la teoría o generalizaciones demandadas por el alumnado en prácticas. Además, la calidad de los comentarios también dependen de si los tutores reflexionan sobre su propia práctica o no. Si tienen una actitud reflexiva, fomentan esa actitud en el alumnado en prácticas, mientras que los que son pocos reflexivos tienen dificultades para expresar sus experiencias y justificar lo que hacen. Las consecuencias de esta situación son claras para Zeichner (1990): la experiencia práctica del futuro profesorado se reduce a la inmersión individual en clase y a la imitación de un solo profesor, impidiendo el aprendizaje del alumnado en prácticas.

Otro de los problemas planteados por Feiman-Nesser y Buchman (1988) es denominado la "laguna de la familiaridad", consistente en que el futuro profesorado al llegar a las aulas de primaria no son extraños a ese contexto social sino todo lo contrario, han pasado mucho tiempo en ellas como alumnos y alumnas y tienden a sentirse más cómodos en este papel que en su nueva función como profesoras/es. Además, esto les lleva a no cuestionar las experiencias adquiridas confiando en lo más memorable de su propia experiencia personal. El propio alumnado en prácticas suele expresar su descontento y frustración sobre la experiencia de las prácticas (Eisenhart, Behn y Romagnano, 1991), pues, a priori, la consideran como la parte más valiosa de su formación y la oportunidad de poner en prácticas sus propias ideas (Calderhead, 1988), mientras que, en realidad, sólo les sirve para afirmarse en sus conocimientos y experiencias previas como alumnos/as del sistema educativo.

Es interesante observar cómo la forma de medir si han aprendido o no de las prácticas pasa por la condición de que el proceso de

enseñanza en que han estado inmersos sea acorde o no con sus propias imágenes sobre la educación (Johnston, 1992b). Si no se corresponde con estas imágenes previas, entonces piensan que han tenido una experiencia, pero ésta no ha sido de carácter educativo, al producirse un dilema entre cómo quieren ellos y ellas enseñar y la necesidad de acoplarse a las rutinas de clase ya establecidas. Esta misma autora nos apunta otro aspecto interesante de la percepción del alumnado de sus prácticas. El futuro profesorado tiene dudas acerca del valor de la experiencia al percibir el contexto de las prácticas como artificial, establecido antes de que ellos entraran en él (Contreras, 1987), lo cual hace que disminuya el valor que dan a esa experiencia como una experiencia de aprendizaje completa.

Esta forma de entender las prácticas ha generado toda una "mitología" es decir,

"un conjunto de creencias que tenemos y que dan significado a los sucesos independientemente de la verdad o falsedad de esas creencias" (Zeichner, 1980, pág. 45)

Estas creencias están referidas acerca de qué ocurre y lo que se puede esperar de ellas. Para este autor, existen dos grandes mitos acerca de las prácticas: el primer mito estipula que la experiencia práctica en la escuela contribuye necesariamente al desarrollo de mejores profesores. Según esta lógica, es preferible tener algún tiempo de prácticas que ninguno, al ser el tiempo empleado en ellas es el más valioso de la formación inicial del profesorado. Según el segundo mito, las estructuras institucionales de la formación del profesorado son totalmente coercitivas, por lo cual la forma de transitar por las burocracias escolares es sufrir un inevitable choque con la realidad para conseguir una posterior acumulación de experiencia, tal y como lo define Haberman (1985). Este último autor, añade un tercer mito más que ha generado esta forma de ver las prácticas al plantear como cierta la siguiente afirmación: cualquier profesor/a con una buena formación en materias, pero poca formación profesional (psicopedagógica) puede enseñar a niños y niñas de forma efectiva.

La consecuencia de la generación de esta mitología y su constitución como lugar común sobre la comprensión de las prácticas, es el convencimiento de entenderse como creencias de sentido común compartidas por la mayoría, que nadie en su sano

juicio podría rechazar y, por ello, convirtiéndose en incuestionables o, peor aún, no expuestas al escrutinio y la crítica pública.

### 3.3. ¿Cómo hacer para que las prácticas sean educativas?

Llegados a este punto, debemos preguntarnos si existen otras vías alternativas a este modelo tradicional de prácticas para provocar en el futuro profesorado unas experiencias educativas acerca de la realidad escolar y valiosas en su formación como docentes. Creo que la respuesta es afirmativa, pero ello supone un cambio en los supuestos sobre los cuales se basan actualmente las prácticas, es decir, necesitamos un cambio paradigmático productor de un entendimiento radicalmente diferente de la relación teoría-práctica propiciada por el modelo tecnológico, que permita cambiar las relaciones, roles, actividades y aprendizajes producidos en ellas. Las prácticas serán educativas en el momento en que no sean un mero apéndice al componente teórico de la formación inicial del profesorado, y pasen a convertirse en el eje central sobre el que reflexionar y contrastar diariamente con la teoría en un proceso dialéctico entre ambas. Para ello, diversos autores y autoras proponen una variedad de medidas.

Para Bell (1989) la clave está en una formación basada en el descubrimiento y la indagación, de forma que la teoría está implícita en toda práctica, no por encima de ella, siendo el papel fundamental de las prácticas el de ayudar a los y las estudiantes a verbalizar sus propios interrogantes y problemas. En este sentido, Dow (1979) comprobó en su estudio que el contacto con la realidad escolar favorece la explicitación de las dudas que tiene el alumnado en prácticas, pero, para ello, éstos deben sentirse seguros y con apoyos, sin pensar que están corriendo riesgos al expresar sus dudas o lagunas. Un hecho fundamental, en este sentido, sería que el alumnado en prácticas y los y las tutoras se observasen y discutiesen sobre sus propias prácticas, sirviendo ambos grupos de modelos el uno al otro, tal y como experimentaron Hart y Adams (1986), desarrollando así un ambiente de colegialidad donde ningún grupo tiene más poder que el otro.

Otra propuesta básica realizada por Bell (1989) es que el alumnado en prácticas no tiene que ocupar la misma posición en la escuela que el profesorado tutor, al tener los primeros situaciones y

problemas diferentes y encontrarse en un proceso de aprendizaje. En contra de lo expresado ampliamente por el alumnado en prácticas, este autor defiende que ello no implica el tener una experiencia artificial, sino, simplemente, distinta a la del profesorado en ejercicio en un aula.

Zeichner (1987a) va más allá de lanzar propuestas más o menos conyunturales y cree que hay que enmarcar las prácticas dentro de una alternativa global a la formación del profesorado desde un programa reflexivo donde la realidad existente sea vista como una de las muchas realidades posibles, considerando la acción reflexiva como

"La que entraña una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y sus posteriores consecuencias" (pág. 168).

En este marco propone reestructurar la experiencia de las prácticas, reduciendo el tiempo dedicado a la intervención en la enseñanza directa y emplearlo en estudiar la cultura de la escuela y sus relaciones con el medio circundante. Para ello presenta (junto con otro autor, Liston y Zeichner, 1993) unas prácticas con 5 componentes: docente (poniendo al alumnado en contacto con todos los aspectos del papel del profesor), investigador (procurando que las aulas y escuelas de primaria sirvan de laboratorios sociales para el estudio a través de proyectos de análisis curricular, etnográficos y de investigación-acción), seminario en la Universidad, un componente crítico (a través de diarios, autobiografías, planteamiento de problemas,...) y un componente de supervisión (ocupado de actividades específicas de enseñanza y de la evolución de las perspectivas de los estudiantes)<sup>9</sup>.

Otra de las claves para conseguir unas prácticas de enseñanza realmente educativas para el futuro profesorado la plantea Johnston (1992b). Para la autora, hay que hacer ver al alumnado en prácticas que todas sus experiencias contribuyen de forma compleja a aprender a enseñar, estén o no de acuerdo con sus propias opiniones educativas y su visión de qué es ser un buen profesor o profesora. Además, la

---

<sup>9</sup> Una vez más, he de remitir a un apartado posterior de este capítulo (8.2) donde analizaré con más profundidad las características de los programas de formación reflexivos, sus estrategias y finalidades.



autora defiende la necesidad de cambiar en ellos y ellas la imagen de que la experiencia es como una cuenta de banco, según la cual, se puede ir acumulando y la mera acumulación produce un mayor conocimiento de la realidad escolar sin más. Los y las futuras profesoras deben verse a sí mismos/as como agentes activos con capacidad de coordinar sus experiencias y de desarrollar las estrategias exigidas por este papel. La experiencia en sí misma no es suficiente, es el pensamiento y la acción lo que determina el valor de aprendizaje de las prácticas ayudándoles a que conozcan cómo la comprensión puede clarificar y desarrollar la acción (Feiman-Nesser y Buchman, 1988). De esta forma, al realizar aprendizajes prácticos y útiles les permitirán una progresiva construcción de su conocimiento de forma consciente y crítica (Contreras, 1987).

#### **4. El proceso de convertirse en profesora o profesor durante las prácticas y el primer año de docencia.**

No quisiera ofrecer la idea de que el futuro profesorado entra a las prácticas con una serie de condicionantes, hace las prácticas y ello les lleva a la producción de una serie de cambios sin analizar o intentar vislumbrar qué les ocurre durante todo ese periodo. Tal y como expresé anteriormente, la teoría dialéctica de la socialización no es un modelo de caja negra en el que sólo sabemos lo que entra al comienzo y lo que sale al final (Guyton y McIntyre, 1990), pero no lo ocurrido para que se produzcan las transformaciones. Justamente, ha sido desde esta aproximación<sup>10</sup> desde donde se han hecho los mayores esfuerzos por intentar avanzar estudios explicativos de cuál es el proceso sufrido por el alumnado durante las prácticas, a qué tipo de presiones e influencias está sometido, el papel de los contextos sociales, etc.

Britzman (1985, pág. 69) sugiere contemplar el proceso de convertirse en profesor/a desde una perspectiva dialéctica basada en un conjunto de eventos sociales dinámicos con dos cualidades

---

<sup>10</sup> Debemos de tener en cuenta que este tipo de investigación ha tomado su auge con la implantación de los modelos naturalistas en el marco de la investigación educativa, que han permitido conocer las realidades escolares como particulares y únicas sin que podamos detectar respuestas estandarizadas sino singulares y adaptadas a cada contexto.

interrelacionadas: como un proceso enmarcado en las experiencias y preconcepciones aportadas por el futuro profesorado a la situación y como un proceso de conversión, de transformación, que sugiere las múltiples posibilidades de cambio de la situación, del proceso. Estas dos características son claves para entender el proceso de socialización que vamos a intentar describir. A pesar de la limitación existente al apuntar solamente algunos rasgos del mismo, sin poder llegar a construir totalmente una teoría explicativa del proceso de forma detallada, este tipo de análisis nos puede iluminar algunos de los aspectos relevantes del proceso de realización de las prácticas, en qué sentido empujan éstas al alumnado y en qué formas el alumnado tiene recursos y autonomía para resistir o transformar esas presiones. En este análisis del proceso de convertirse en profesora o profesor, también voy a hacer mención diferenciada a la parte del proceso ocurrida durante el primer año de trabajo como docentes.

El proceso de realización de las prácticas, ya antes de ponerse en marcha, genera una serie de **expectativas** en el futuro profesorado sobre lo que se va a poder hacer en él y sobre su utilidad real. Lasley y Applegate (1986) detectaron que el futuro profesorado espera que las prácticas le den la oportunidad de observar una enseñanza modélica, para luego poder desarrollar su propia enseñanza. En este sentido, uno de los principales problemas que se han detectado en este campo es el de las "expectativas no-realistas" desarrolladas por los estudiantes de maestro ante las prácticas (Weinstein, 1988). Este autor localizó algunos de los factores que pueden contribuir a la construcción de este optimismo no-realista.

En primer lugar, se encuentra el hecho de que los programas de formación del profesorado hayan perdido algunas de las características típicas de los programas de formación profesional: criterios de admisión rigurosos, una buena educación general, que constituya una formación graduada, un periodo de prácticas bien supervisado, etc., lo cual lleva más a fomentar el instinto que el aprendizaje del futuro profesorado, a animarles a buscar estilos personales de enseñanza y contribuir a una noción no problemática de la misma. A este factor se une la ausencia de un conocimiento base público para la enseñanza, cuya consecuencia más inmediata es que los estudiantes creen que las características personales determinan los sucesos educativos y que la experiencia previa con niños y niñas incrementa la tendencia a desestimar la dificultad de enseñar. Un

último factor a tener en cuenta es la ausencia de experiencia práctica en la formación inicial, con lo cual el futuro profesorado tiene pocas oportunidades de compartir sus concepciones acerca de la enseñanza, discutir la relevancia de sus experiencias y observarse los unos a los otros en clase.

En una investigación posterior, el mismo autor (Wenstein, 1989) halló que los estudiantes de profesorado eran muy optimistas con las relaciones interpersonales, por lo cual crean teorías educativas minimizadoras de los aspectos académicos, enfatizando las variables sociales y afectivas de la descripción de lo entendido como un buen profesor/a, a la vez que devalúan los atributos no poseídos por ellos. El impacto de este optimismo no-realista también hace mella en el profesorado principiante. Según el mismo estudio, éstos sobreestiman la dificultad de trabajar con niño/as de diferentes culturas, mientras subestiman las dificultades encontradas por el profesorado los primeros años de enseñanza con la motivación de los estudiantes, la organización de actividades de clase, la relación con los padres y madres y el trato de las diferencias individuales.

Todo este conjunto de expectativas no-realistas contribuye a lo que Veeman (1984) definió como **choque con la realidad** del alumnado en prácticas y profesorado principiante. Es decir, entender que el contacto con la realidad escolar supone

"El colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado con la dura y cruda realidad de la vida cotidiana en clase" (pág. 40).

Algunas de las causas por las que se produce, además de las ya apuntadas anteriormente con la generación de expectativas no-realistas, podrían centrarse en una elección equivocada de profesión, un entrenamiento profesional inadecuado o una situación escolar especialmente problemática. Algunos autores han preferido analizar este choque con la realidad como un rito de paso (Jardine y Field, 1992) debido a la producción de perplejidad y disonancia en el alumnado en prácticas al encarar un mundo ambiguo sobre el que no tienen control. Para poder superar esta situación es necesario el aprendizaje del uso del conocimiento pedagógico ya poseído por el alumnado, tanto explícito como implícito.

Las estrategias del profesorado cuando llega a las aulas como docentes también están marcadas por este choque con la realidad

(Esteve, 1993) en una situación donde tienen todo el control sobre el aula donde están (a diferencia con la situación de prácticas de enseñanza), pero, al mismo tiempo, se encuentran con las peores condiciones de trabajo posible (peores grupos, áreas donde no están especializados, etc.). Ante esta situación, el profesorado intenta alcanzar situaciones de equilibrio o resolución de conflictos entre el modelo de profesor/a y de enseñanza que tienen idealizado y el logro del control de la vida cotidiana del aula. Para ello usan el ensayo-error o bien interiorizan los problemas pensando en si son ellos y ellas los no capacitados para la enseñanza. El resultado es que en pocas ocasiones se logra un equilibrio y estabilidad a través del abandono de las imágenes idealizadas, adoptando en muchas ocasiones posturas de inhibición, ansiedad o conductas fluctuantes, atrapados como están por la contradicción entre la realidad y sus ideales. La idea subyacente en esta explicación del choque con la realidad, tal y como la plantea Esteve, me parece, cuando menos, cuestionable, pues apunta una visión monolítica y funcionalista de la socialización, donde la única posibilidad del profesorado es la adaptación a la realidad circundante y el abandono de las ideas educativas no acopladas perfectamente a esa realidad, so pena de pasar el resto de sus días como profesora o profesor sumido en la ansiedad, la inhibición, la rutinización, la contradicción o la frustración. Además, el profesorado aparece sin ninguna capacidad individual de cambio o de elección, es un agente pasivo que 'aguanta' las presiones recibidas sin más.

Estoy de acuerdo con Vera Vila (1988) cuando plantea que el término choque con la realidad puede ser útil, pero sin reducirlo a un solo momento al tratarse, en realidad, de un periodo de asimilación complejo. El término, tal y como ha sido formulado, peca de ambigüedad, pues reviste formas heterogéneas en una situación caracterizada por ser un momento de transición. El alumnado en prácticas está en la Universidad, pero empiezan a entrar en la escuela, sin terminar de pertenecer definitiva y completamente en ninguno de los dos sitios. En idénticos términos podemos hablar de su situación profesional entre los papeles de estudiante y de profesor/a. El papel del alumnado en prácticas en las aulas se caracteriza por la inestabilidad y la provisionalidad y sin referentes concretos sobre los que aprender (Contreras, 1987).

Shulman (1982 y 1987) definió los diferentes **papeles** desarrollados por los y las estudiantes en prácticas en su incorporación a las aulas y centros de primaria:

- Papel de observador/a: suele producirse durante las primeras semanas de las practicas y les lleva a perder el entusiasmo inicial por tener un contacto con las aulas sin saber qué esperan de ellos y ellas tanto los supervisores/as como los tutores/as.

- Papel de profesor/a activa: conlleva la puesta en marcha de dos estrategias consecutivas: el ensayo-error (con la iniciación de tareas diferentes a las que ven en las aulas, lo cual les hacen perder el control de la clase) y la de consolidación e integración (donde el futuro profesorado aprende sobre la necesidad de la existencia de un consenso con el alumnado de las aulas acerca de las conductas adecuadas en clase y una buena instrucción). El tipo de tareas asumidas durante este periodo hacen cambiar consecutivamente de papeles pasando de profesores/as asistentes (donde se les permite planificar y enseñar a grupos pequeños de alumnado y hacer tareas de apoyo a el/la tutora) a profesoras/es asociados (asumiendo todas las tareas anteriores y, además, dando clase al grupo completo) (Goodman, 1985).

El proceso de convertirse en profesora o profesor es percibido por las y los propios implicados de forma compleja. Según la investigación realizada por Johnston (1992b), los y las futuras profesoras no se ven a sí mismos como parte activa implicada en el proceso de aprendizaje y tienden a explicar las facetas del proceso como reflejo de la práctica en la que están envueltos. La mayoría de los estudiantes explican su proceso de aprendizaje como resultado de su involucración activa en la enseñanza en contraste con las actividades de corte más teórico de la Facultad. Así, la experiencia es percibida como una forma de construir un conjunto de habilidades e ideas para llevar a la enseñanza, pero hay poca evidencia de que usarla para ganar comprensiones factibles de ser transferidas a otros contextos y problemas.

La sensación percibida de aprender en las escuelas es la de ser un proceso basado en el ensayo-error, con el cual no están de acuerdo por sus implicaciones en la evaluación de las prácticas, pues no se evalúan las experiencias de riesgo, sino sólo los aciertos producidos. Esta situación les lleva, en la mayoría de los casos, a vivir el proceso

con ansiedad, frustración (Driscoll y Nagel, 1993) y producirles desilusión por las constricciones sobre el trabajo del profesorado (Calderhead, 1988). En pocos casos sirven al futuro profesorado para sentirse más confiado sobre sus propias posibilidades y sobre su elección profesional.

Lacey (1977) fue quien nos dió la clave de la diversidad de situaciones factibles dentro del proceso de socialización del profesorado con su definición de las diferentes **estrategias** que puede adoptar un futuro profesor o profesora. Definió la estrategia social como

"La autonomía del individuo que encara las presiones sociales. Es sólo interpretable en el contexto de una situación específica" (pág. 67).

Para el autor, existen cuatro grandes grupos de estrategias referidas a distintos temas:

El primero se refiere a las estrategias sociales, detectando tres tipos diferentes de ellas no excluyentes y que pueden darse en diferentes momentos a lo largo del mismo proceso:

- Conformidad estratégica: mediante la misma el individuo acepta la autoridad establecida y las presiones a las que es sometido en la situación, pero mantiene reservas privadas acerca de ello.

- Ajuste internalizado: esta estrategia explica cómo el individuo se pliega a las presiones recibidas y las valora como buenas en su situación concreta y en el desarrollo en el aula.

- Redefinición estratégica: implica un cambio en la situación de enseñanza conducido por el propio individuo, lo cual demuestra que tiene poder sobre esa situación y la posibilidad de utilizarlo.

Un segundo grupo de estrategias se refieren a las que el futuro profesorado puede adoptar en respuesta una situación de enseñanza problemática. Las dos principales son: la colectivización del problema, tratándose ésta de una estrategia fundamentalmente universitaria y la privatización del problema, siendo una estrategia características de la docencia en las escuelas, donde el profesorado suele mantenerse aislado en sus aulas, sin contacto con otros profesores o profesoras para resolver los problemas planteados dentro de las aulas:

El tercer grupo de estrategias halladas por el autor en su estudio se referían a la adjudicación de la culpa ante las situaciones problemáticas o de fracaso planteadas: se puede hacer en la dirección establecida (la incapacidad de uno/a mismo/a) o en una dirección radical (culpando al sistema escolar o al sistema de prácticas).

El cuarto y último grupo hace mención a las estrategias del alumnado en prácticas con respecto a los supervisores/as y tutores/as. El autor halló cuatro principales: ignorar al supervisor, engañarlo, estudiantes que ignoran al tutor en la práctica y estudiantes que difieren de la visión mantenida tanto por el tutor/a como por el supervisor/a.

El marco conceptual de las estrategias sociales de Lacey fue reestructurado y completado posteriormente por Zeichner y Tabachnick (1985) y por Goodman (1988b). Los dos primeros autores realizaron una investigación con principiantes conservando las tres categorías de Lacey, pero añadieron el factor contextual a la definición de cada estrategia social, lo cual les permitía considerar si había o no similitud entre los contextos institucionales donde se habían desarrollado las prácticas en la formación inicial y los contextos del primer año de docencia. Una segunda reelaboración del marco conceptual de Lacey realizada por estos mismos autores consistió en perfilar el significado de "redefinición estratégica", ya que Lacey reservaba este término para aquellos casos en que la redefinición había tenido éxito. Para Zeichner y Tabachnick este término también incluye aquellos casos en que la redefinición no había tenido éxito. Por tanto, las posibles estrategias sociales quedaría aumentadas a ocho, tal y como aparece en el Cuadro 1.1.

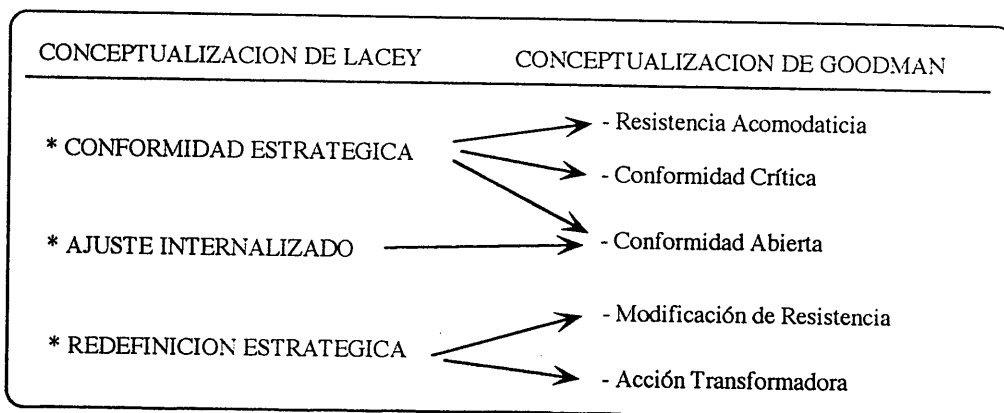
**Cuadro 1.1**  
**Estrategias sociales que puede adoptar el alumnado en prácticas y el profesorado principiante. (Zeichner y Tabachnick, 1985, pág. 12)**

Tipo de estrategia	CONTEXTO ESCOLAR SIMILAR	CONTEXTO ESCOLAR DIFERENTE
CONFORMIDAD ESTRATEGICA		
AJUSTE INTERNALIZADO		
REDEFINICION ESTRATEGICA CON EX.		
REDEFINICION ESTRATEGICA SIN EXITO		

Goodman (1988b, pp. 31-36), en esta misma línea y basándose igualmente en los trabajos de Lacey, prefiere hablar de tácticas del alumnado durante las prácticas (Ver Gráfico 1.6). Para el autor, existen dos tipos de conformidad en el alumnado: una conformidad abierta, producida durante las primeras semanas de prácticas durante el acoplamiento del alumnado a las rutinas de clase y que puede reflejar un ajuste internalizado de creencias, y una conformidad crítica en la cual el alumnado realiza críticas, pero sin oportunidad para reflexionar y aprender de ellas. Una tercera modalidad de conformidad es definida como "resistencia acomodaticia" que son las situaciones donde el práctico en prácticas puede llevar a cabo tareas alternativas a las rutinas de clase, pero sin modificar sustancialmente el currículum establecido o la naturaleza de la instrucción. Dentro de lo que hemos venido llamando redefinición estratégica, Goodman hace, así mismo, dos distinciones cualitativas: por un lado la "modificación de resistencia", producida en el momento en el cual el alumnado empieza a hacer significativa la escolarización, tanto para ellos mismos como para su alumnado, y comienza a romper con rutinas y a tomar decisiones sobre los contenidos a enseñar. Por otro lado, está la "acción transformadora", ésta implica una reflexión seria sobre lo que puede ser planificado y enseñado sobre un tema, conllevando la transformación de la educación en el aula.

Gráfico 1.5.

Las tácticas del alumnado durante las prácticas. Correspondencias entre la elaboración de Lacey (1977) y de Goodman (1988b).





Tal y como hemos podido comprobar, el marco conceptual elaborado por Lacey hace más de 15 años ha servido no sólo para abrir un nuevo campo de estudio en la formación del profesorado durante las prácticas, sino además, para algo más importante: pone las bases de un ámbito de análisis desde el cual diferentes investigadores/as empiezan a conceptualizar tácticas y estrategias del futuro profesorado según diversos factores y circunstancias, matizándolas y afinándolas cada vez más.

Desde esta perspectiva, no podemos decir ni que el alumnado tenga un papel pasivo en su propia socialización como docentes, ni que los procesos de convertirse en profesora o profesor sean unilaterales o fijos, pues existe una variedad de situaciones y estrategias que nos hacen pensar que no sólo se trata de procesos de reproducción social, sino también de procesos de producción y resistencia en los cuales el futuro profesorado puede encontrar resquicios y contradicciones (Giroux, 1987). A través de ellos, se pueden producir, en algunas ocasiones, casos de inadaptación a las normas o intentos de aprovechar esas contradicciones para poner en marcha prácticas diferentes. No obstante, hay que ser cautelosos y rigurosos, pues, como ya advierte Goodman (1988b), es importante no ser demasiado románticos con las tácticas y capacidad de resistencia del futuro profesorado, pero también es importante no sobreenfatizar la inhabilidad de la gente para efectuar cambios en sus contextos cotidianos.

## **5. Los contextos sociales donde se llevan a cabo las prácticas y la docencia en sus primeros años.**

Según lo planteado anteriormente, es necesario resaltar la necesidad de analizar los contextos sociales en los cuales está inmerso el futuro profesorado y de donde emergen los significados sociales, tanto de la profesión de maestro/a y del trabajo a desarrollar en las escuelas, como de lo que se puede aprender, cómo y cuando (Britzman, 1985). Putnam y Johns (1986) apoyan esta posición después de haber realizado una investigación para entender las diferencias entre lo aprendido en la formación del profesorado y lo hecho por el alumnado en las prácticas. En ella no pudieron llegar a conclusiones claras debido a la ausencia de análisis de las interacciones y a la diversidad de situaciones en que se producen las

experiencias del alumnado. Por el momento, me voy a detener a caracterizar escuetamente esos tres contextos fundamentales (la clase, la escuela y la universidad), dejando para los próximos capítulos de este trabajo su análisis en la situación española con más detalle.

### **5.1. La formación inicial en la Universidad.**

El primer contexto donde encontramos inmerso el alumnado en prácticas es en la Universidad donde se está formando como futuro docente. Normalmente, la formación del profesorado tiene dos componentes fundamentales en el currículum: una formación específica en materias de contenido (éstas suelen darse en las Facultades correspondientes) y una serie de cursos en Pedagogía, Didáctica y Métodos de Enseñanza en las Facultades de Educación. Estos últimos contenidos están caracterizados por la segmentación y la mezcla de los mensajes ofrecidos al alumnado en ellos (Zeichner y Gore, 1990), así como por las bajas expectativas del alumnado acerca de ellos, al haberse socializado en una especialidad de materia anteriormente. Para Staton y Hunt (1992) los componentes profesionales de la formación del profesorado crean la ilusión de un lenguaje técnico, analítico y profesional, cuando lo realmente descrito es trivial.

A esto hay que unir el hecho de que la Universidad y los programas de formación inicial del profesorado tienen un papel fundamental en el desarrollo de las prácticas, pues son ellos los que especifican quién puede o debe participar, las actividades a realizar y qué se puede esperar de ellas y cómo se evalúan (Eisenhart et al., 1991). Asimismo determinan si uno/a está preparado para enseñar, organizan el horario y tiene un fuerte papel administrativo.

La lógica dominante subyacente en los programas de formación del profesorado es la visión tecnocrática (Popkewitz, 1988; Giroux, 1987), cuya característica principal es que su punto de partida es el modelo de las ciencias naturales para explicar los hechos educativos, quedando el conocimiento reducido a aquellas acciones y actividades que pueden definirse operativamente, separando los 'hechos' de los valores y poniendo un marcado énfasis en el control y el consenso. Esto provoca una visión de la actividad humana como fragmentada, especializada e impersonal, dirigiendo la atención sobre ciertos

problemas y ocultando otros. La consecuencia de esta lógica en la formación del profesorado es la separación entre teoría y práctica, entre Universidad y escuelas y la reificación del conocimiento educativo. No obstante, no podemos olvidar que, a pesar del marcado carácter reproductivo de los programas de formación inicial del profesorado, en éstos también se generan contradicciones a través de las cuales se abren nuevos espacios para la resistencia y visiones alternativas, tanto para el profesorado de la formación inicial como para el alumnado.

## 5.2. Los contextos escolares.

En este apartado intentaré caracterizar los contextos escolares a los cuales acceden tanto el alumnado en prácticas como los profesores y profesoras principiantes. Estos contextos tienen una serie de características y dinámicas propias determinantes de las posibilidades de aprendizaje, exploración y experimentación de este profesorado. Además, no podemos olvidar que las escuelas y aulas son instituciones socialmente construidas, es decir, responden y reflejan las características y contradicciones sociales del ámbito donde están inmersas.

Doyle (1977) nos ayuda a definir y encuadrar los contextos escolares (esto es, las aulas) donde el futuro profesorado está inmerso durante sus prácticas. Para el autor, estos contextos están caracterizados por tres rasgos salientes: multidimensionalidad, simultaneidad e impredecibilidad. Ante estas características, el alumnado en prácticas desarrolla estrategias adaptativas en un intento de reducir la complejidad de la vida de la clase. Las estrategias adaptativas desarrolladas sin éxito, vienen caracterizadas por la reducción de la complejidad del aula ignorando la multiplicidad y simultaneidad ambiental (Sabers, Cushing y Berliner, 1991 confirmaron este extremo en una investigación llevada a cabo, tanto con alumnado en prácticas como con novicio/as). Los casos con éxito tienden a ser más congruentes con la multiplicidad y simultaneidad del ambiente y producen una serie de habilidades en el alumnado clasificadas por el autor en las siguientes categorías:

1. Troceado: o la habilidad de agrupar eventos concretos en largas unidades.

2. **Diferenciación:** se refiere a la destreza de discriminar eventos en términos de su significatividad inmediata o a largo plazo.

3. **Solapamiento:** o la capacidad de tomar y llevar adelante dos o más eventos a la vez.

4. **Temporalización:** consiste en la habilidad de controlar y dirigir la duración de los eventos del aula.

5. **Juicio rápido:** es la destreza de interpretar los sucesos ocurridos en la clase con un mínimo de fallo.

Los futuros profesores y profesoras transforman la complejidad del ambiente escolar en un sistema conceptual, lo cual les permite interpretar eventos concretos y anticipar la dirección y flujo de la actividad de clase. Para los y las estudiantes, el desequilibrio es una experiencia amenazadora y, por tanto, tienden a reducir los conflictos minimizando la complejidad de su trabajo (Britzman, 1987). Además, aprenden a realizar juicios rápidos acerca del significado y las consecuencias de los eventos y a actuar decisivamente. Las habilidades de solapamiento y temporalización son complementarias a las estrategias interpretativas de trocear, diferenciación y juicio rápido, permitiendo a los y las futuras profesoras regular las demandas de clase en algún grado.

El trabajo ejecutado en las aulas ha sido conceptualizado por el mismo autor (Doyle, 1983 y 1986) en términos de tarea, centrando la atención en tres aspectos del trabajo de los estudiantes: en el producto, entendido como las producciones del alumnado para superarlas, tales como ensayos, exámenes, etc.; en las operaciones a realizar para generar ese producto y, en tercer lugar, en los recursos disponibles para generar el producto y el significado de la tarea. Siguiendo esta línea, Gimeno (1988, pp. 248-251) define la tarea como una unidad de análisis molar, al tener significación en sí misma y resumir las propiedades del todo. El autor establece algunas de las características de la misma en los siguientes términos: es una estructura de actividad descomponible en unidades específicas, define un microambiente por sí sola, tiene un orden interno, un curso de acción, yuxtaponiéndose una a otra, formando tramos de actividad más prolongados, organiza la vida en el aula mientras transcurren y cada tarea consta de unas operaciones estructuradas para conseguir una meta. Las tareas, por consiguiente, marcan el ritmo de la vida en

las aulas y son la forma en que existe el currículum en ellas, a la vez que obligan a pensar en el grupo clase como un grupo social dotado de una historia y en el cual el alumnado se mueve entre la ambigüedad y el riesgo acerca de los juicios emitidos por su trabajo.

Para Clandinin y Connely (1986) las clases tienen una narración y ritmo propio, es decir, cada escuela tiene unos ciclos periódicos de orden temporal. Existen diferentes ciclos (diario, semanal, anual,...) y ellos no sólo se diferencian en la duración, sino también en la secuencia, localización temporal y razón de ocurrencia. Los y las profesoras novatas llegan a las aulas sin conocer los ritmos de las clases, debiendo aprender a vivir en una situación cíclica con una historia y cultura únicas, en una experiencia narrativa particular.

Si avanzamos sobre el contexto escolar más amplio, la escuela, como organización, tiene unos valores concretos defendidos y promovidos como institución (Bullough, 1987), a los que el futuro profesorado debe acomodarse. Se trata del valor del servicio público y de la racionalidad instrumental. Ello hace que la vida en las escuelas tengan unas características diferenciadas (Britzman, 1986):

- El control social es una dinámica significativa en la vida de la clase, sin dejar de ser visto, normalmente, como un problema de habilidad individual del profesorado, no como un mandato institucional.

- El currículum es organizado de forma compartimentalizada, reduciendo las habilidades instructivas a bloques de tiempo, materias aisladas y habilidades descontextualizadas.

- Las escuelas están jerárquicamente organizadas, el profesorado tiene una jerarquía interna y, además, cada uno de ellos ejerce su autoridad sobre su aula, esto es, se considera que uno de los papeles del profesor o profesora es tener la primacía y el poder sobre el grupo clase (niños y niñas) con los cuales trabaja.

- Las escuelas tienen una dinámica de aislamiento, tanto con respecto a la realidad social circundante, como internamente, en la dinámica de trabajo generada entre el propio profesorado de un centro (Lacey, 1977).

Esta racionalidad instrumental promueve entre el profesorado en formación una serie de mitos culturales que contribuyen a reforzar sus visiones del poder, la autoridad y el conocimiento, mixtificando, al mismo tiempo, la cultura escolar (Btritzman, 1985). El primer mito defiende que "todo depende del profesor/a". El profesorado y el alumnado tienen el conocimiento implícito de que si el profesor no establece el control, no podrá haber aprendizaje y si el profesor no gobierna a los estudiantes, éstos prodrán dominar al profesor. Las clases necesitan tener una apariencia estable, y esto es transmitido al futuro profesorado durante las prácticas no como una oportunidad de aprender, sino como una obligación (Lacey, 1977). Así, el alumnado en prácticas devalúa su poder para explorar un nuevo contexto y reduce el papel del profesor/a a un mero inculcador de conocimientos, no un facilitador/a de aprendizajes. El profesorado se transforma en controlador de la situación y esto se convierte en la medida de su pericia y competencia profesional.

Según el segundo mito, "el profesor/a es un experto que conoce todas las respuestas". El conocimiento se reduce a un grupo de unidades concretas y aisladas susceptibles de ser adquiridas, siendo finito y mutable. Esta concepción del conocimiento refuerza la imagen de autonomía individual del profesorado, al ser la clave de la autoridad del profesorado sobre sus alumnas/os.

El tercer mito generado en las escuelas defiende que "el profesor/a se hace a sí mismo/a", en contradicción con otra visión predominante por la cual se nace en la profesión. Ambas visiones, no sólo no son antagónicas, sino que se complementan, al reforzar las dos la imagen del profesor/a natural poseedor de rasgos internos e implícitos tales como el talento, la intuición y el sentido común. Este mito tiene un alto componente de anti-intelectualismo, al convertir la Pedagogía en producto de la personalidad y 'naturalizar' los estilos de enseñanza individuales de cada profesor o profesora, con lo cual no pueden enseñarse, sino que son productos elaborados por uno mismo/a de forma solitaria e individual.

Un último rasgo a destacar de los contextos escolares se refiere a las formas de control organizativas en ellos. Zeichner y Tabachnick (1985), recogiendo la teoría elaborada por Edwards (1979), identifican tres formas diferentes de control organizativo en su análisis de la lucha de la dirección y la labor de ejercer el control sobre el puesto de trabajo: el personal o directo; el burocrático y el

técnico. Aplicado al estudio del profesorado principiante, los autores encontraron la existencia de muy poca supervisión directa y cerrada sobre los principiantes por parte de los supervisores. El factor más poderoso determinante del nivel de obligaciones institucionales en todas las escuelas fue el control técnico ejercido a través del tiempo de instrucción, el currículum y las materias curriculares y la arquitectura de la escuela. Este control técnico no constituye una presión irresistible a la conformidad de los profesores y profesoras y, por ello, éstos pueden evitar o redirigir elementos de ese control si tienen metas personales y tareas políticas para realizarlas. Es la interacción de culturas formales e informales, más que la presencia o ausencia de un mecanismo de control particular por sí mismo, lo que determina las obligaciones institucionales y las oportunidades que se le presentan a cada profesor o profesora.

Como hemos podido comprobar, ambos contextos sociales donde se encuentran inmersos el alumnado en prácticas (la Universidad y los centros y aulas escolares) comparten una misma visión acerca de los hechos educativos, la visión tecnocrática. Esto nos lleva a pensar que ninguna de las dos instituciones ejerce una influencia de signo diferente a la otra. No puedo hacer otra sino dar la razón a Zeichner (1980) cuando defiende que ambas actúan y se apoyan mutuamente en una visión conservadora de la enseñanza y la educación<sup>11</sup>.

## **1.6. Los agentes de la socialización en las prácticas y en los primeros años de docencia.**

El alumnado en prácticas y el profesorado durante sus primeros años de docencia, no sólo se encuentran inmersos en diferentes contextos sociales sino que, además, en ellos existen diversas personas con papeles muy diferentes en el proceso de aprender a enseñar, tanto a nivel profesional como personal. Algunos les influyen de manera muy directa e imperativa, mientras otros lo hacen de forma más relajada o con menor intensidad. Vamos a intentar ver los

---

<sup>11</sup> Volveré a retomar este tema más extensamente cuando analice los cambios ideológicos y en las perspectivas de enseñanza producidas en el alumnado en prácticas al contacto con la realidad escolar.

papeles y diferencias de cada uno de estos grupos en el proceso de socialización profesional del profesorado.

### **6.1. Las y los supervisores de prácticas.**

Toda la literatura revisada está de acuerdo en cuáles son las funciones que vienen desarrollando hasta el momento las y los supervisores de prácticas desde su atalaya de la Universidad (Staton y Hunt, 1992; Richardson-Koehler, 1988; Dow, 1979): en primer lugar, son los encargados de hacer un seguimiento al alumnado de la realización de las mismas, fundamentalmente resolviéndoles dudas y problemas aparecidos a lo largo de la realización de las prácticas. Este seguimiento se realiza, normalmente, a través de reuniones o conferencias en periodos semanales o quincenales en los centros de formación del profesorado, nunca en las escuelas de primaria donde se están realizando. La segunda función que tienen asignada es la de evaluar al alumnado en prácticas a través de dos fuentes fundamentales: las memorias y las observaciones realizadas por ellos/as mismos en el aula. Estas últimas no suelen ser muy frecuentes en ningún caso, oscilando entre las dos y cinco visitas a lo largo de todo el proceso. Por tanto, el contacto que mantienen estos actores con el alumnado en prácticas tiene un carácter esporádico y colateral a la realización de las mismas y está muy marcado por su función evaluadora, lo cual impide establecer relaciones menos jerárquicas y más colaborativas, otorgándoseles un papel secundario en la socialización del profesorado.

La relación que establecen con los y las profesoras tutoras es de tipo superficial, ya que en casi ninguna Universidad se dan contactos previos entre ambos grupos para organizar la estructura o los contenidos de las prácticas. Los y las supervisoras suelen decidir estos extremos en el ámbito universitario sin contar con ninguna otra ayuda u opinión.

La crítica fundamental a la investigación y la literatura sobre supervisores la realizaron Zeichner y Tabachnick (1982). Para estos autores, la investigación ha estado centrada en describir las conductas de los supervisores/as y sus tareas fundamentales y en la efectividad de las tareas específicas para cambiar las conductas del futuro profesorado. No obstante, no existe una única línea de acción,



ya que estos mismos autores (Zeichner y Tabachnick, 1982) detectaron que, dentro de un mismo programa, distintos supervisores pueden tener diferentes perspectivas del trabajo que desarrollan. En la investigación llevada a cabo por los mismos encontraron tres formas diferentes y no excluyentes de entender esta tarea:

- Técnica-instrumental, pone el énfasis en las prácticas y técnicas de enseñanza, centrándose en qué pasa en el aula cuando los y las futuras profesoras se encargan de ella.

- Centrada en el crecimiento personal, donde lo importante para los supervisores/as es ayudar al futuro profesorado a su propio desarrollo según su visión de qué tipo de profesional quieren ser, aún siendo visiones contrarias a las de los supervisores/as.

- Crítica, es la que subraya el descubrimiento de los nexos de unión entre la acción en el aula y las características sociales y culturales de las aulas y escuelas.

Hasta el momento, la gran mayoría de los programas de formación inicial del profesorado han fomentado la supervisión desde una perspectiva técnica, intentando entrenar al alumnado en habilidades y destrezas, siendo la pericia en éstas la medida evaluadora de la adquisición de profesionalidad y socialización en la docencia. Por tanto, la inmersión en la práctica escolar se reduce a un mero entrenamiento en tareas establecidas desde fuera por las teorías e investigaciones educativas, sin que importe el tipo de centro o aula de que se trate, su realidad social y educativa o las opiniones de tutores/as y alumnado en prácticas.

En el caso de la supervisión centrada en el crecimiento personal, se ayuda a crecer personalmente al futuro profesorado consiguiendo mayores niveles de satisfacción y autoafirmación en las propias ideas, pero no se les ayuda a reflexionar y pensar de forma individual y colectiva sobre esas visiones educativas y sus consecuencias en la enseñanza y la sociedad. Por el mero hecho de que un futuro profesor o profesora piense que su labor debe ser de una determinada forma, se da por sentado que esas ideas son buenas y defendibles sin más. Por tanto, creo que la única vía factible para entender la supervisión es la visión crítica centrada en ayudar al alumnado en prácticas a comprender las conexiones entre las realidades escolares donde están inmersos y sus bases políticas, éticas

e ideológicas, al tiempo que se establecen relaciones horizontales entre todos los y las intervinientes en las prácticas.

## **6.2. Los y las tutoras de primaria.**

Los tutores/as son el profesorado existente en las aulas de primaria donde van los estudiantes de magisterio a realizar sus prácticas y que, al mismo tiempo, realiza labores de orientación y supervisión al alumnado en prácticas.

La literatura sobre los y las tutoras suele estar de acuerdo en que son estos agentes los que ejercen una mayor influencia sobre el futuro profesorado (Haberman, 1983; Karmos y Jacko, 1977), aunque no me parece correcto llegar hasta el extremo de defender la idea según la cual van a influenciar más al alumnado que todos los años anteriores de aprendizaje en el sistema escolar a lo largo de sus vidas (Dow, 1979). No obstante, la influencia del profesorado tutor es determinante en la realización de las prácticas, fundamentalmente porque ellos y ellas establecen los límites de lo que los y las prácticas pueden llegar a aprender (Richardson-Koehler, 1988). Para entender esta situación hay que tener en cuenta tres asuntos claves:

En primer lugar, los estudiantes entran a unas aulas donde ya están establecidas las estructuras y rutinas con anterioridad por alguien. Si van a hacer las prácticas durante el primer trimestre del curso, las rutinas aún se están estableciendo y todo es más abierto, con lo cual la situación les permite incorporarse con una mayor normalidad a las dinámicas del aula, pero les crea una mayor incertidumbre y confusión. Por contra, si van a partir del segundo trimestre, todo está establecido para funcionar con un solo profesor en el aula y los prácticos y prácticas conocen los límites de su actividad, no pudiendo salir de ahí.

Un segundo tema a tener en cuenta es la reflexión, definida en términos del grado en que un profesor/a puede realizar un análisis articulado acerca de su propia enseñanza. Los tutores/as más reflexivos fomentan esta actitud, mientras los poco reflexivos tienen dificultades para expresarles a los prácticos/as sus experiencias y la justificación de lo que hacen.

En tercer lugar, los y las tutoras tienen concepciones propias acerca de qué es aprender a enseñar. En la investigación realizada por la misma autora (Richardson-Koehler, 1988), descubrió que los tutores/as creían que la mayor influencia en su propio proceso de aprender a enseñar fue su experiencia de prácticas y, más raramente, la influencia de otros profesores y profesoras. Por tanto, el ensayo-error y la personalidad individual se convierten en las bases para el desarrollo de una buena práctica docente. El concepto de mejora de la práctica es aceptado en una estructura individual de experimentación y juicio de cada profesor/a. Todas estas opiniones y juicios implícitos son transmitidos a través de las dinámicas y relaciones establecidas por los y las tutores durante la realización de las prácticas.

Asimismo, la influencia que pueden llegar a ejercer los y las tutoras sobre el alumnado en prácticas también depende del grado de convergencia o divergencia establecido entre las opiniones educativas de ambos grupos. Tal y como demostró Bunting (1988), si existe un alto grado de convergencia entre las visiones educativas de ambos o si el tutor/a tiene una orientación moderada, entonces provoca cambios en la del alumnado en prácticas en un sentido de mayor moderación. Por contra, si tienen opiniones radicalmente diferentes, raramente el tutor/a influirá en las opiniones del alumnado en prácticas.

Por tanto, la influencia de los y las tutoras no es unívoca ni lineal, sino que hay que considerar consecuencias en un doble aspecto (Staton y Hunt, 1992; Koerner, 1992):

- Un aspecto positivo, al servir como modelos o fuentes como docentes ejemplares para los y las estudiantes en prácticas.

- Uno negativo, ya que pueden impedir el crecimiento profesional y la innovación al enfatizar sobre el aprendizaje del mantenimiento del control de la clase, sin analizar sus prácticas docentes.

Las tres áreas de conocimientos y habilidades consideradas como labores fundamentales por los tutores/as en su función como tales, según Enz y Cook (1992) y Duquette (1994) son:

- Personal: el/la tutora debe dar apoyo moral, amistad y convertirse en alguien en quien confiar para el alumnado en prácticas.

- Instructiva: los y las tutoras deben ser un guía instructivo, observándoles y dándoles retroalimentación, así como ofreciéndoles la posibilidad de desarrollar y experimentar nuevas técnicas.

- Profesional: deben ofrecerles información sobre la escuela, el aula, recursos disponibles, materiales instructivos, etc.

Los problemas planteados a los tutores/as al hacerse cargo de las prácticas son variados y referidos a las diferentes funciones a desarrollar con el alumnado en prácticas. Lasley y Applegate (1982) encontraron que los más frecuentes se centraban en los problemas para orientar a los y las estudiantes hacia la enseñanza, al no encontrar o saber explicitar los conocimientos básicos poseídos acerca de la conducta del alumnado escolar. En segundo lugar, se hallaban el grupo de problemas relacionados con el profesionalismo al sentir una pérdida de interés en el alumnado en prácticas y supervisores acerca de las normas escolares y las responsabilidades profesionales, al mismo tiempo que se consideran los únicos responsables del trabajo de campo del alumnado en prácticas. Otro grupo de problemas se centran en las actitudes y tareas del alumnado durante las practicas, al no existir siempre actitudes de cooperación del alumnado hacia los tutores y detectar carencias por la falta de entusiasmo por la enseñanza de los prácticos/as, ya que el entusiasmo es percibido como sinónimo de cooperación. Por último, los y las tutoras también manifiestan tener problemas con la planificación y organización de las prácticas que surgen de los diferentes objetivos e intereses a alcanzar por parte de los diferentes intervinientes en las practicas.

La gran mayoría de los trabajos revisados sobre los y las tutoras, se centran en las funciones a desarrollar y los problemas percibidos por los mismos en esas funciones, pero sólo una investigación nos habla de las consecuencias que, según ellos y ellas, tiene la introducción en el aula de un estudiante adulto (Koerner, 1992). La autora encontró 5 temas recurrentes. Por un lado, se interrumpe la instrucción en el aula. Para la gran mayoría de ellos y ellas la prioridad es la enseñanza a sus alumno/as, al mismo tiempo que se sienten a gusto cuando tienen el control de la clase. Por ello,

raramente suelen dejarle el control total de la misma al alumnado en prácticas. Por otro lado, los y las tutoras se sienten desplazados, al percibir que el alumnado en prácticas está más cerca de los niños y niñas que ellos, lo cual les hace sentirse fuera de su posición central en el aula. Una tercera consecuencia es la interrupción de las rutinas del aula, ya que el futuro profesorado debe acoplarse a ellas, pues suele tener muchos problemas en entender cómo funciona el aula. La cuarta consecuencia es la ruptura del aislamiento del profesorado en el aula, lo que conlleva situaciones ambivalentes, a veces creen que los y las prácticas les están juzgando, mientras que, en otras ocasiones, valoran como beneficiosa su presencia en la clase. Por último, el tiempo y la energía del profesorado tutor cambia de dirección, al tener la doble tarea de enseñar a los niños y niñas del aula y realizar al mismo tiempo tareas de supervisión con el alumnado en prácticas. Este dilema se le plantea a todos los y las tutoras y nunca es resuelto en su totalidad. Además, los intereses y objetivos planteados por ambas actividades suelen estar cruzados sin coincidir en ningún momento, lo cual hace más difícil la elección entre ellos.

Asímismo, la autora cree que el profesorado tutor es afectado por este papel en su desarrollo profesional como docentes, al obligarles a pensar en dos líneas: por un lado a reflexionar sobre sí mismos como prácticos/as, como profesores y sobre el conocimiento adquirido a lo largo de los años y, por otro, al obligarles a reflexionar sobre la enseñanza como profesión, recordándose a sí mismos como alumnos/as en prácticas y como profesores/as experimentados de forma interrelacionada.

Como se ha podido comprobar, ambos grupos (tutores/as y alumnado en prácticas) se influencia mutuamente en el proceso de realización de las prácticas en formas complejas y diversas sin que podamos determinar exactamente el grado y dirección de esas influencias más allá de cada caso particular.

### **6.3. Durante los primeros años de profesión: alumnado, compañeros/as, directores y padres y madres del alumnado.**

Gehrke (1981, pág.34) define los grupos de referencia como

"Los grupos de los cuales se toman patrones, formas o actitudes así como los grupos en los cuales uno puede compararse a sí mismo y su posición".

A este respecto, la autora mantiene que los profesores principiantes se relacionan selectivamente con varios grupos de referencia potenciales y sus relaciones con ellos/as se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo dependiendo tanto del contexto como de las necesidades y percepciones individuales. Los profesores y profesoras, si se autoperciben como enfrentados a un gran número de dificultades, entonces se enfocan aún más y de forma temporal hacia grupos especializados. De la misma forma, encuentran la relación y selección de un grupo de referencia como uno de los lazos básicos entre el individuo y la sociedad.

En este punto no existe acuerdo en la literatura, ya que para Britzman (1985) ninguno de los agentes ejerce una gran influencia en este periodo sobre los nuevos profesores y profesoras. Tanto sus compañeros de trabajo como padres y madres ejercen una influencia muy limitada y reducida a ser oyentes pasivos de sus opiniones y quejas. Griffin (1985) revisa parte de la investigación en el área y su conclusión final es dual: por un lado, los profesores y profesoras noveles son influenciados de forma no sistemática por sus compañeros docentes y administradores de las escuelas donde empiezan a practicar sus habilidades y, por otro lado, se sienten abandonados y sin ayuda para enfrentarse a las complejidades de la enseñanza. Quizás encontremos algo más definido si realizamos un repaso por la influencia que pueden ejercer los diferentes grupos sobre este profesorado novato:

1. El alumnado de primaria: para Zeichner y Gore (1990), la influencia ejercida por este grupo es comprensible si tenemos en cuenta el aislamiento del profesor de otros profesores. La función socializadora del alumnado se convierte en más intensa a medida que los profesores/as van ganando experiencia. Vila (1988) recoge algunos de los aspectos problemáticos de las relaciones con el alumnado del profesorado principiante. A pesar de reconocer la existencia de disensiones, éstos valoran muy positivamente las

relaciones afectivas que mantienen con ellos. Las principales preocupaciones de los profesores con los y las alumnas son la disciplina, adaptación a sus diferentes niveles intelectuales, interés y motivación, hacerlos progresar en educación y el número de alumnos/as por clase. Staton y Hunt (1992) defienden que el alumnado de primaria es el principal agente de socialización y el principal grupo de referencia del nuevo profesorado. Para muchos de ellos, son las relaciones con el alumnado, a pesar de todo, lo que les hace continuar enseñando. A fuerza de trabajar con la diversidad y la complejidad, los profesores/as desarrollan estructuras más elaboradas acerca de su alumnado y de sí mismos.

2. Sus colegas: todos los autores/as los consideran como una fuente secundaria de influencia e ilustran la relación con varias metáforas: guías y guardianes (Zeichner, 1983), vive y deja vivir (Lortie, 1975) o incluso, conceptualizándola como una relación establecida sólo en situaciones problemáticas, pudiendo diferir de unas escuelas a otras. Vila (1988) encontró cómo las relaciones con los compañeros giraban en torno a aspectos referentes a solidaridad, comprensión y consideración y la falta de ayudas técnicas, a la vez que funcionan agrupados en sub-grupos duales: veteranos-novatos, jóvenes-viejos, progresistas-tradicionales,... Para Staton y Hunt (1992) los colegas son la segunda fuente más usual para aprender a enseñar y son importantes en la percepción de habilidades de los neófitos. En una investigación realizada por Wildman et. al. (1987) encontraron a los compañeros de trabajo aportando dos tipos de apoyo al profesorado durante su primer año de enseñanza: cognitivo (respondiendo a las preguntas, compartiendo materiales y experiencias y planificación en colaboración) y afectivo (todo este apoyo produce en los y las novatas una sensación de mayor seguridad).

3. Administradores y directores: Tanto para Jordell (1987), como para Staton y Hunt (1992), los administradores y directores/as no tienen una influencia directa sobre el profesorado principiante, pero organizan la escuela y a los profesores en general, es decir, el clima general donde trabajan los principiantes, ejerciendo una influencia indirecta sobre ellos a través de expectativas, asignación de enseñanza, desarrollo profesional, autonomía, problemas con alumnado,...

4. Las madres y padres del alumnado: hay acuerdo en que los padres ejercen poca influencia en lo acontecido en la escuela y si

afectan en algo es de una forma general a toda la escuela, no a un solo profesor/a. Por tanto, también se constituyen en una fuente secundaria de influencia, aunque para Staton y Hunt (1992), los neófitos dependen más de las relaciones con los padres y madres que otros profesores más veteranos.

5. Los mentores<sup>12</sup>: Huffman y Lear (1986) realizaron una investigación para saber cómo valoran los principiantes la figura del mentor y el tipo de ayuda prestada. Los resultados obtenidos muestran cómo el 96% de las respuestas consideraban la labor del mentor un elemento importante en el proceso de inducción. Apoyo y estímulo son los términos repetidamente usados para describir los beneficios del mentor, quien también ofrece refuerzo positivo, orientación y apoyo moral, paciencia y comprensión y un hombro sobre el que llorar. Además proporcionan retroalimentación y evaluación. El profesorado principiante dice recibir más ayuda del mentor sobre el manejo de la conducta de los estudiantes y en los contenidos. Para una mayor efectividad de sus funciones, se recomiendan que pertenezcan al mismo área y nivel que los neófitos (Staton y Hunt, 1992).

### **1.7. Los cambios que se producen en el futuro profesorado y en los profesores y profesoras noveles.**

En este apartado quiero ofrecer y analizar el amplio espectro de cambios que se pueden producir en mayor o menor medida en el alumnado en prácticas y en el profesorado principiante como consecuencia de este proceso de socialización al contacto con las aulas de primaria. Estos cambios no se producen en todo el profesorado en formación ni todos los procesos de socialización llevan

---

<sup>12</sup> En este caso, la situación que tienen los y las principiantes no tiene comparación posible con la española, al existir en casi todos los países occidentales un año de inducción incluido en la formación inicial en el cual el profesorado ejerce la docencia en un aula, con una serie de apoyos de supervisión y con una evaluación final conducente al título de profesora o profesor. Estas funciones de supervisión y orientación suelen llevarlas a cabo un profesor/a con experiencia denominado mentor. Analizaré los programas de inducción con más detalle en el apartado 1.8. de este mismo capítulo.



necesariamente a ellos. En muchos casos, la diversidad de posturas es tan grande que impide la construcción de teorías unívocas sobre los mismos. Sólo pretendo ofrecer el panorama de la investigación realizada sobre el tipo de conocimientos aprendidos por el futuro profesorado cuando va a las prácticas o por el profesorado principiante cuando entra por primera vez a "su" aula, la dirección apuntada por la investigación en este terreno y qué orientaciones podemos recoger para entender lo sucedido en el proceso de convertirse en profesor o profesora.

### **7.1. Cambios en la ideología y en las perspectivas de enseñanza.**

La cuestión central en este ámbito está planteada en torno a los cambios ideológicos del profesorado en formación y si se vuelven más custodiales al contacto con las aulas o no. La polémica parte del trabajo realizado por Hoy y Ress (1977) donde planteaban que, al ser las escuelas instituciones altamente burocratizadas, el alumnado en prácticas aparece como muy vulnerable ante la fuerte presión producidas por éstas y la orientación de su cambio es burocrática, entendiéndola como

"El compromiso individual en un grupo de actitudes, valores y conductas que fomentan característicamente las burocracias: auto-subordinación, impersonalización, conformidad con las reglas y tradicionalismo" (pág. 24).

Una investigación posterior realizada por uno de estos autores (Hoy y Woolfolk, 1990) confirmaban esta perspectiva, pues creen que el futuro profesorado, después de pasar por las prácticas, se vuelven más controladores en la resolución de los problemas. Tan grande fue el impacto de este planteamiento que gran parte de las investigaciones realizadas con posterioridad en este campo avalan este supuesto (Staton y Hunt, 1992).

Una vez más, fueron Zeichner y Tabachnick (1981 y 1985) los pioneros en introducir cambios en la noción acerca del impacto de la formación inicial y de las prácticas en la ideología de los y las futuras profesoras. Para ello analizaron cuál era la creencia común acerca del tema, avanzando un paso más que lo planteado por Hoy y Ress (1977). Hasta ese momento se creía que la formación inicial en la Universidad producía un impacto liberal en la ideología del futuro

profesorado, mientras que el contacto con las aulas siempre llevaba aparejado un cambio hacia posiciones más autoritarias, dogmáticas y tradicionales. Ante esta situación, Zeichner y Tabachnick plantearon la existencia de dos opciones posibles: o bien la formación inicial tiene un bajo impacto y el alumnado mantiene sus visiones tradicionales construidas antes de entrar a ella, o bien las escuelas y Universidades desarrollan perspectivas educativas tradicionales, no siendo competidoras en la formación, como se viene argumentado, sino complementarias, teniendo ambas instituciones una visión instrumental de la práctica y el conocimiento educativo. La clave del análisis se encuentra, para estos autores, en no separar en la cuestión de la socialización del profesorado el proceso de formación de los futuros docentes de los contextos sociales, económicos y políticos donde se hayan inmersas las escuelas. Por tanto, ellos apuestan por entender como más viable la segunda opción que la primera, es decir, entender la Universidad y las escuelas de primaria como instituciones de una determinada sociedad con iguales funciones a diferentes niveles.

A pesar de ello, no podemos hablar de influencias y presiones al cambio en el alumnado en prácticas en una sola dirección, existiendo una gran variabilidad en las tendencias del cambio ideológico del alumnado (Bunting, 1988). Además, aunque el alumnado cambie hacia actitudes más moderadas, ello no quiere decir que se vuelvan más utilitaristas y pragmáticos. Esta misma autora mostró que los cambios en la orientación de las creencias del futuro profesorado por su contacto con la práctica escolar no son dramáticos o radicales, sino de variación gradual sobre las creencias ya poseídas, es decir, se producen cambios en la misma dirección confirmando las tendencias primigenias. Esta variabilidad en la socialización del profesorado indica, además, la no existencia de una cultura común en la cual se socializan los principiantes y el alumnado en prácticas (Zeichner y Tabachnick, 1985).

Uno de los factores más influyentes en este giro en la investigación sobre las creencias e ideología del profesorado en formación ha consistido en empezar a hacer investigación de carácter etnográfico. Estas permiten detectar las estrategias del alumnado no adaptado a la norma, sacando a la luz los casos discrepantes (Zeichner, 1980). Todo ello ha tenido como consecuencia el que se empezara a pensar que la socialización y los procesos de cambio experimentados por el

profesorado en ella no son monolíticos, sino diversos y de impacto variado, dependiendo de factores individuales, escolares y sociales. Además, debemos añadir la existencia de espacios de resistencia a las presiones sociales e ideológicas, esto es, el alumnado no está atrapado entre la Universidad y la escuela, sino que se producen conflictos entre ambas instituciones y los intereses de los diversos intervinientes, entre los cuales los y las futuras profesoras pueden moverse de forma más o menos autónoma.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, las investigaciones muestran resultados de diferente signo, incluso contradictorios. En la realizada por Pigge y Marso (1986 y 1987) no encontraron que cambiaran significativamente las actitudes hacia la enseñanza en el alumnado, tanto durante la formación inicial como durante el primer periodo como docentes. A esta misma conclusión llegaron Borko, Lalik y Tomchin (1987) en una investigación con futuras profesoras durante las prácticas. Para estos autores, estas futuras profesoras tenían una visión previa antes de hacer las prácticas de qué consistía una buena enseñanza y esas concepciones permanecieron inamovibles después de haber pasado por las aulas, aunque se sentían más seguras acerca de sus habilidades de enseñanza. Es decir, las prácticas les aportaron un conocimiento procedimental (saber cómo hacer) complementario con el ya poseído anteriormente y apoyándolo. Por contra, en el estudio realizado por Hogben y Lawson (1984) encontraron cómo estos cambios en las actitudes hacia la enseñanza tienen un marcado carácter idiosincrático, es decir, dependen de las situaciones individuales circundantes al alumnado durante las prácticas o en el primer año de docencia. En este último periodo, los autores creen que un factor fundamental de influencia en los cambios de orientación del alumnado en prácticas es la actitud y usos que adopten los centros al recibir a los nuevos profesores. Johnston (1994) aporta algunos factores más a tener en cuenta si los y las tutoras y los supervisores/as les dan retroalimentación y apoyo a su actividad en las aulas, si estas indicaciones les permiten reflexionar sobre su experiencia y las contradicciones que se le plantean o no o el tipo de presión ejercida por el contexto escolar sobre ellos/as y su labor como nuevos profesores. En esta misma línea, Zuvosky (1992) detecta la producción de pequeños cambios en el alumnado, al llegar a las prácticas con una imagen científica de la enseñanza, cambiando esta visión, pero sin llegar a consolidarse en una imagen impredecible y cambiante de la enseñanza y las realidades escolares.

Este contacto con las aulas les lleva, según la autora, a que empiecen a valorar más el conocimiento experiencial sobre las aportaciones del conocimiento académico y, dentro del primero, el conocimiento sobre las relaciones humanas.

Staton y Hunt (1922, pág.121) recogen el concepto de "perspectiva" desarrollado por Becker et al. (1961) para integrar las creencias de los participantes con las acciones. Tomando esta misma fuente, Zeichner y Tabachnick (1985, pág.5) nos ofrecen una extensa y completa definición de este concepto:

"Son un grupo coordinado de ideas y acciones que usa una persona para resolver una situación problemática, se refiere a la forma ordinaria en que una persona piensa y siente sobre una actividad en cada situación. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que las acciones fluyen razonablemente, desde el punto de vista del autor, desde las ideas contenidas en esa perspectiva. De igual forma, las ideas pueden ser vistas por un observador como un posible conjunto de ellas que pueden formar el subrayado racional para las acciones de la persona y pueden ser vistas por el actor como proveedoras de una justificación para actuar como lo hace".

Este concepto nos ayuda a entender de forma más amplia cómo se forman y estructuran las ideas educativas que guían las acciones en el futuro profesorado y ha empezado a ser profusamente usado como instrumento de análisis de los cambios ideológicos del futuro profesorado ocurridos al contacto con las aulas.

En otro sentido, hay autores/as (Dow, 1979) defensores de que el alumnado en prácticas construye sus propios modelos de enseñanza por el método de la comparación con lo que ven y viven, lo que les gusta o no les gusta de la realidad escolar, y esto no sólo durante la realización de las prácticas, sino a lo largo de toda su vida escolar como alumnos/as. El alumnado en prácticas tiene formas diferentes de ver la enseñanza según su experiencia de las prácticas. Las metáforas más usadas por ellos son (Goodman,1985; Book, Byers y Freeman,1983):

1. La enseñanza como transmisión de habilidades útiles, donde la función del profesorado es hacer que el alumnado aprenda una serie de habilidades para demostrarlas luego en los exámenes.

2. La enseñanza como manejo del aula, donde el énfasis está puesto en el producto, no en el proceso y la enseñanza se convierte en una

actividad de mantener el control y el orden en clase, siendo la disciplina la mayor preocupación durante las prácticas.

3. La enseñanza como habilidad, entendida como la posibilidad del alumnado en prácticas de poner en marcha sus propias ideas acerca de la educación de forma creativa e innovadora.

4. La enseñanza como una extensión de la paternidad/maternidad, acerca de la cual hay poco que aprender aparte del instinto y de la propia experiencia en la infancia.

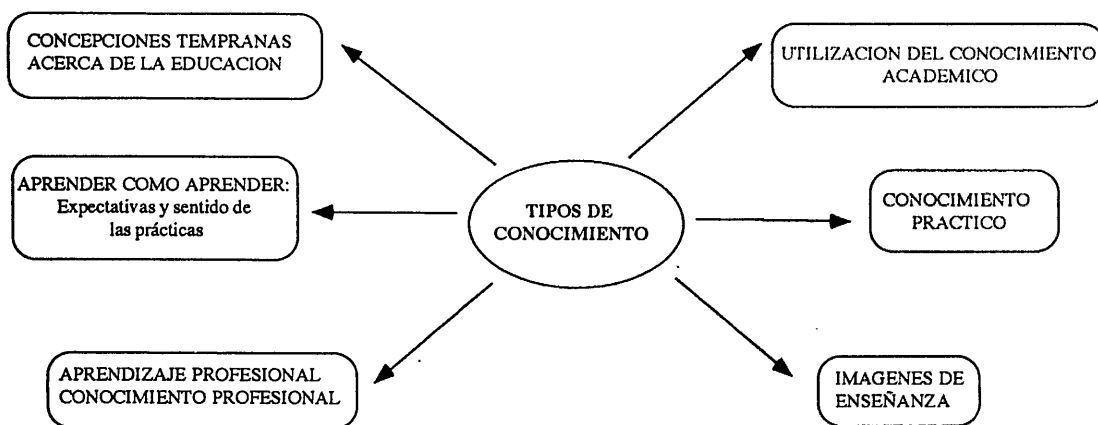
### **7.2. Tipos de conocimiento que aprende el profesorado en formación y durante sus primeros años de docencia.**

Para abordar la extensa literatura sobre el conocimiento de los profesores en formación y principiantes en su totalidad y complejidad me ha parecido más oportuno y clarificador hacerlo en dos partes diferenciadas: por un lado el tipo de conocimientos aprendido por el futuro profesorado durante las prácticas y como novato/a, y, por otro lado, en los siguientes subcapítulos, analizaré las dos áreas de investigación más extensas sobre el conocimiento de los y las principiantes, las referidas a novicios/as-expertos/as y la que recoge las preocupaciones y problemas de este profesorado.

Voy a seguir la estructura de análisis de la literatura propuesta por Calderhead (1988) y utilizada por el autor para analizar el conocimiento que puede adquirir el alumnado durante la formación inicial. Creo que es la más exhaustiva, a la vez que la poseedora de una mayor apertura para ir planteando las diferencias con la investigación sobre el conocimiento de los novatos/as (Ver Gráfico 1.6).

De la clasificación que proponía este autor, he ido tocando algunos temas con anterioridad, tales como las concepciones tempranas acerca de la educación (punto 2.) y las expectativas y el sentido dado por el alumnado a las prácticas (puntos 3. y 4.). A parte de estos conocimientos, propone una tipología donde diferencia los siguientes tipos de conocimientos:

**Gráfico 1.6**  
**Tipos de conocimiento que puede aprender el profesorado en prácticas y novato/a. (Basado en Calderhead, 1988e y ampliado)**



*\* La visión del aprendizaje profesional y el conocimiento profesional:* todos y todas las futuras profesoras tienen una visión sobre su profesión. Esta se apoya en una serie de valores o en una cultura escolar determinada. Calderhead (1991, pag. 533) defiende que convertirse en profesor/a implica desarrollos de actitudes particulares hacia el alumnado, la apreciación de uno mismo/a y su relación con el papel de profesor/a. A ello, Morine-Deshimer (1991) le suma unos puntos coincidentes a lo largo de sus investigaciones sobre lo que significa pensar como un profesor: enfocarse en la preocupación de los problemas que puede tener el alumnado en el aprendizaje, considerar esa preocupación como un aspecto crítico del conocimiento que las y los profesores pueden obtener de la experiencia práctica, ver la adquisición de ese conocimiento como un proceso de transformación de la información y creer que esa preocupación contribuye en forma importante a la acción de los y las profesoras. Tamir (1991) definió el conocimiento profesional como un cuerpo de conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar adecuadamente una profesión, a través del análisis de tareas y el consenso en la comunidad de profesionales y los niveles de competencia mínimos a poseer para calificarse como profesional. Identificó dos tipos de experiencias: las que se refieren a la profesión y las experiencias generales de vida. El problema de los profesores y profesoras novatos es la carga

relativamente alta de experiencias generales en la vida, mientras que tienen un bajo componente de experiencias profesionales. Desde este punto de vista, la labor fundamental a desarrollar en la formación inicial es conseguir que el conocimiento profesional se convierta en conocimiento personal, sentido como propio por el futuro profesorado.

\* *Imágenes de la enseñanza:* las y los nuevos profesores empiezan su formación inicial con imágenes específicas acerca de la enseñanza en su mente. Estas imágenes pueden ser positivas o negativas y tienen una poderosa influencia en el desarrollo práctico de los estudiantes. El término imagen ha sido definido en diferentes niveles de abstracción, refiriéndose también a instantáneas de la percepción continuamente insertas en el pensamiento de los profesores: memoria visual que los profesores y profesoras tienen sobre los alumnos o alumnas individuales, incidentes o conductas venidas a la mente cuando planifican o enseñan, etc.. Por ello, es muy útil para describir el repertorio de modelos de influencia, los casos y las tipificaciones e incidentes que actúan en la mente de los profesores como ejemplos, metáforas y guías de acción. Borko et al. (1988) las analizan en el proceso de planificación y toma de decisiones en el futuro profesorado de primaria y secundaria y encontraron que los temas de reflexión centrales son la enseñanza (objetivos, metas, organización y desarrollo de la instrucción y materiales) y el alumnado (esfuerzo, participación, comprensión, conducta y aprendizaje). Un buen nivel de conocimiento académico influye en una mayor seguridad y flexibilidad a la hora de llevar a cabo una clase, a pesar del reconocimiento de lo limitado de su conocimiento pedagógico.

Los y las estudiantes de profesorado tienen un proceso de acumulación de imágenes a diferentes niveles de abstracción que no siempre ensamblan exactamente entre ellas, pudiéndoles generar disonancias (Jonhston, 1992). El proceso de aprender a enseñar no se puede definir en términos de mera acumulación, sino al contrario, hay que tener en cuenta las conexiones y los cambios cualitativos que conlleva. Calderhead (1988c) propone, en este punto, un nuevo elemento denominado "proceso metacognitivo" para aplicarlo a los procesos de abstracción, comparación, análisis y evaluación que operan en diferentes imágenes de la práctica o en diversos

conocimientos básicos, con la finalidad de generar conocimiento práctico útil.

Jonhston (1992a) completa la definición realizada de imagen, al entender que

"Representan cómo se ven los profesores a sí mismos en su contexto de enseñanza y cómo eso influencia la manera en que enseñan. Forman suposiciones subconscientes en que basan la práctica y son algo más que la grabación pasiva y visual de experiencias pasadas" (pág. 125)

Para la autora, las dos imágenes emergentes de las dos alumnas en prácticas con las que llevó a cabo su investigación fueron: "mantener una buena relación con los niños" y "tener control sobre los niños". Sobre el papel a ejercer por las prácticas en la construcción y reconstrucción de imágenes, esta autora piensa que es variado ya que, por una parte, se presentan como la oportunidad de refinar y clarificar las imágenes de enseñanza y como la oportunidad de modificar esas imágenes específicamente por la toma de ciertos parámetros en su expresión práctica. Por ello cree que el papel de la imagen en el proceso de la formación inicial del profesorado es determinante, ya que las imágenes tienen una clara dimensión moral capturando lo que el profesorado cree acerca de la forma correcta de enseñar. Las imágenes proporcionan una plataforma coherente desde la que entender y discutir la práctica profesional y una llave importante para ayudar a los y las estudiantes a entenderse a sí mismos como tales y a relacionar ese conocimiento con su propia práctica, constituyéndose en el lenguaje de la práctica.

Por otro lado, las prácticas pueden proporcionar un medio en el cual los estudiantes conozcan los ciclos de clase e incorporen sus ritmos en su propio conocimiento personal, tal y como proponían Connely y Clandinin (1986).

\* *Conocimiento práctico*: la naturaleza del conocimiento práctico de los profesores es cualitativamente diferente del conocimiento teórico. Tamir (1991, pag.263) define el conocimiento práctico como

"Un almacén de información y habilidades que guían y dan forma a las conductas de las personas".

Morine-Deshimer (1988, pag. 215) establece una definición del argumento práctico por contraste con el argumento lógico. Para la autora, el argumento práctico acaba en una acción y consta de tres



premisas que contribuyen a la decisión de actuar: situacionales (describen el contexto en que ocurre la acción), empíricas (hablan de las consecuencias a esperar de esa acción) y de valor (constituyen las condiciones deseables asociadas a esas consecuencias). El análisis del argumento práctico le ayudó a esta autora a encontrar algunas conexiones entre el razonamiento implícito y explícito y la conducta de los y las profesoras, permitiéndole concluir que las y los profesores elaboradores de un pensamiento más complejo no eran los más aptos para construir argumentos prácticos.

Jonhston (1992a) define algunos términos relacionados con el conocimiento práctico de una forma más completa. Entiende que el conocimiento práctico es

"Aquel conocimiento que es construido desde la experiencia personal y profesional, no termina de estar articulado por el profesor y es usado en formas complejas durante el proceso de planificación, toma de decisiones y ejecución de las actividades de enseñanza" (pág. 124-125).

Este conocimiento tiene algunas diferencias con el definido como conocimiento práctico personal, que es aquel que

"Se encarna en cada uno de nosotros como participantes en situaciones educativas y como una forma moral, afectiva y estética de conocer situaciones educativas en directo" (pág. 125).

Para Carter (1990) las investigaciones sobre el conocimiento práctico personal han aportado ricas pinturas acerca de los efectos de la experiencia y de las condiciones de trabajo bajo las cuales los profesores usan el conocimiento, definiéndolo como experiencial, personal e idiosincrático.

Goodman (1988a) cree que los estudiantes ordenan el conocimiento práctico adquirido en forma de filosofía práctica que

"Emerge de la experiencia personal individual y es usada como una guía de acción" (pag. 121).

El autor encontró que los y las estudiantes de profesorado organizan esta filosofía alrededor de dos perspectivas: la enseñanza como un problema de control (con tres imágenes-guía fundamentales: cómo cooperar con el alumnado, el problema de la autoridad y el ser vistos como profesores y tener el control total sobre la clase) y la enseñanza como facilitación del crecimiento de los niños y niñas, a

través de la individualización y el mejoramiento del auto-concepto de los mismos.

Benner (1984) en un trabajo sobre la socialización profesional de las enfermeras identificó seis áreas de conocimiento práctico. Estas constituyen una buena guía para analizar cómo el futuro profesorado lo va elaborando y modificando durante el periodo de las prácticas:

a. Distinciones cualitativas graduales: los grados de distinción cualitativa pueden ser elaborados y refinados solamente cuando el futuro profesorado compara sus juicios en situaciones actuales de enseñanza entre ellos.

b. Significados comunes: los y las alumnas en prácticas generan significados comunes desarrollados en el tiempo y compartidos entre ellos. Estos significados llegan a constituir una tradición.

c. Asunciones y expectativas: las asunciones y expectativas pueden aparecer sólo en la práctica del aula y no en las abstracciones y/o generalizaciones del conocimiento; estos dos elementos llevan a construir un "set", entendido éste como la predisposición a actuar en unas formas determinadas en situaciones concretas.

d. Casos paradigmáticos y conocimiento personal: el conocimiento docente es un híbrido entre un sencillo conocimiento práctico y un conocimiento teórico desarrollado no-refinado. Las transacciones creadas por el conocimiento personal y las situaciones prácticas determinan las acciones y situaciones que pueden llevarse a cabo.

e. Máximas: constituyen afirmaciones cerradas sobre aspectos de funcionamiento de la realidad escolar compartidas por un grupo de profesorado.

f. Prácticas no-planificadas: toda la elaboración y adquisición de conocimiento práctico lleva a adquirir una serie de habilidades que permiten al futuro profesorado introducirse en el aula sin una planificación previa, tal y como hacen muchos profesores/as en ejercicio.

Según Busher, Clarke y Taggart (1988), el tipo de teorías generadas por el profesorado en el contacto diario con las aulas son

teorías-que-guían-la-acción, es decir, son teorías generadoras de estructuras capaces de ayudarles en una crisis o en una toma de decisión rápida y se refieren a las normas y restricciones sentidas en su trabajo, sus papeles como profesores/as, cómo aprende el alumnado, cómo hay que interaccionar con otros en el proceso de clase o el mantenimiento de la autoridad. Este tipo de teorías no son de tipo normativo y valideras para todo el profesorado, solamente tienen un carácter personal.

Por último, dentro de este conocimiento práctico, Carter (1990) distingue otro tipo de conocimiento denominado "conocimiento de clase". Este no es un cuerpo de proposiciones o prescripciones derivadas de disciplinas externas o estudios de proceso-producto, sino que su concepción nace de la experiencia común de los eventos del aula. En cierto sentido, es comparable a la elaboración de significados comunes que proponía Benner, aunque con un nivel de elaboración mayor.

*\* Utilización del conocimiento académico:* la traslación del conocimiento académico a la práctica se realiza a través de la interacción con el conocimiento práctico y siendo esa interacción altamente compleja, dado que, junto con algunas habilidades metacognitivas sofisticadas, se produce un conocimiento relevante pudiendo devenir en una guía de la práctica. Rovegno (1992) muestra cómo para los y las futuras profesoras es problemático encontrar la forma de transformar el conocer-qué en conocer-cómo. En este punto defiende que el desarrollo del conocimiento pedagógico es algo más que la transformación de los contenidos a enseñar, pues se deben incluir las capacidades individuales de cada profesor para percibir, interpretar y enseñar en el contexto de clase. El individuo, el medio ambiente y el acto de enseñanza son partes fundamentales de conocer-cómo. El conocimiento académico es usado en la práctica en un nivel indiferenciado y general y se reconvierte en términos de metas de ayuda al alumnado a aprender.

Para Carter (1990), la investigación centrada en este terreno representa un intento de determinar aquello sobre lo que los profesores/as conocen acerca de su área de trabajo y cómo trasladan ese conocimiento a los eventos curriculares de clase. Incluye la comprensión de los profesores acerca de los intereses y motivaciones de los estudiantes por aprender tópicos particulares de una disciplina, el conocimiento de medios de enseñanza fuera de la

escuela para áreas de contenido especiales y el conocimiento básico de la disciplina sobre las necesidades especiales para probar y evaluar el trabajo de los estudiantes. El problema de aprender a enseñar, desde esta perspectiva, es más un problema de traslación del conocimiento desde la proposición al procedimiento que un problema de desenmarañar el significado de las experiencias complejas.

A pesar de la exposición efectuada diferenciando cada uno de los tipos de conocimiento capaces de ser adquiridos por el futuro profesorado durante las prácticas y en los primeros años de su experiencia como docente, esta elaboración sólo tiene sentido a nivel teórico y analítico, ya que en la realidad no se trata de conocimientos independientes o separados entre sí, sino todo lo contrario. Los diferentes tipos de conocimientos están interconectados entre sí, siendo a veces difícil distinguirlos de entre el complejo entramado de creencias, percepciones, teorías y prácticas poseídas y desarrolladas por el futuro profesorado. En este caso, estoy de acuerdo con Calderhead (1988e) cuando plantea que la investigación sobre el conocimiento del profesorado, en general, se ha desarrollado elaborando teorías fragmentarias y con una metodología inmadura, lo cual impide desentrañar las estructuras complejas de conocimiento del profesorado. Asimismo, estos diferentes tipos de conocimientos se han investigado y elaborado desde diversas perspectivas y supuestos de investigación con diferentes visiones de partida acerca de qué es lo que pueden aprender y construir los profesores y profesoras. Mientras que los personalistas enfatizan las variaciones idiosincráticas en la acción de la enseñanza de cada profesor/a, los ecologistas hacen hincapié en los modelos y temas comunes a través de las situaciones (Carter, 1990). También existen diferentes aproximaciones desde diversas corrientes psicológicas con formas propias y diferenciadas de entender los procesos humanos de adquisición del conocimiento, lo cual influye en el tipo de preguntas a plantear y las metodologías de indagación a usar en cada caso. Por tanto, no creo que la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesorado en prácticas y principiante sean comparables ni equiparables, ni tan siquiera como elementos fragmentarios de una visión global del mismo.

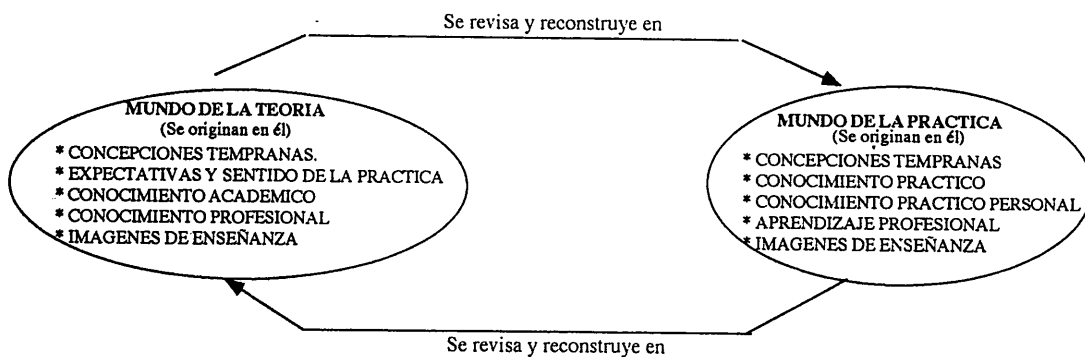
Además, hay que resaltar que las distintas clases de conocimiento desglosados están atravesados por la relación teoría-práctica, esto es,

algunos se generan desde la teoría para irse refinando y perfeccionando en la práctica mientras otros, por el contrario, se van generando en la práctica y necesitan ser mejorados a través del contraste con el conocimiento teórico. Sólo podemos considerar la generación y modificación de ambos si entendemos la existencia de una relación dialéctica entre teoría y práctica (ver Gráfico 1.7) y entre las diversas modalidades de conocimiento.

Por ello, la clave se encuentra en si el aprendizaje adquirido por el alumnado durante las prácticas logra o no conectar los nuevos conocimientos con los procedentes de su formación teórica. En caso negativo, éste adoptará las características del aprendizaje informal: particularista, ordenado según la estructura de los sucesos y con dificultades para hacer inferencias y para verbalizarlo, lo cual induce a los profesores y profesoras hacia posturas más ligadas a la comprensión y explicación de los fenómenos que al reconocimiento de las relaciones y consecuencias entre ellos (Contreras, 1987, pág.221-223).

**Gráfico 1.7**

**Los tipos de conocimiento que puede adquirir el profesorado en formación y su relación con la teoría y la práctica.**



Para Feiman-Nesser y Buchman (1989) uno de los principales valores del proceso de aprender a enseñar y de las prácticas de enseñanza es que significan el momento de clarificar lo que merece

ser aprendido, el conocimiento básico y el desarrollo de habilidades iniciales, produciéndose una transición del conocimiento pedagógico desde la teoría a la práctica. Por último, para Shulman (citado por Marcelo, 1991) estos diferentes conocimientos pueden ser elaborados y estructurados a tres niveles: puede tratarse de un conocimiento proposicional (cuando incluye principios derivados de la investigación empírica y normas de procedimiento de carácter tecnológico), de casos (es un conocimiento de sucesos específicos, concretos, bien documentados, provenientes de la experiencia particular y concreta de cada profesor/a) y estratégico (es el tipo de conocimiento que desarrolla el profesor/a en situaciones de dilema y que le dá la capacidad de tomar decisiones y justificaciones).

### **7.3. La investigación sobre expertos/as y novicias/os.**

Debido a la relevancia adquirida en los últimos años por la investigación centrada en detectar cuáles son las diferencias entre los conocimientos y habilidades del profesorado experto y novicio, he creído conveniente dedicarle un espacio especial donde ofrecer una visión de cuáles son sus presupuestos, qué tipo de teorías está generando y qué aporta al campo del conocimiento del proceso de convertirse en profesora o profesor.

Esta corriente tiene su punto de partida en la Psicología Cognitiva, y basa sus estudios en la creencia de la existencia de diferencias fundamentales entre la forma de conocer utilizadas por el profesorado novicio y por el profesorado experto. En la mayoría de las ocasiones, estas diferencias se muestran en forma de distintos estadios por los que pasa la comprensión del profesorado acerca de la situación de clase o en forma de unas características definidas universalmente para todo el profesorado experto. A pesar de ello, existen diversas tendencias en cuanto a las variadas consideraciones sobre el tipo de conductas, habilidades o tareas que se pueden "medir", cuantificar o evaluar, lo cual implica, a su vez, la adopción de diversas metodologías de investigación. En unos casos se trata de detectar conductas pre-definidas o repertorios elaborados con anterioridad, conduciendo a realizar observaciones centrándose en ese foco (Tanney y Salahi, 1988) y descontextualizándolas de otras circunstancias en el aula (por ejemplo, todo el movimiento de entrenamiento de competencias). En otros casos, se trata de

establecer habilidades complejas en contextos también complejos y cambiantes.

Entrando en el contenido de la teoría de expertos/as-novicios/as, ésta defiende que los expertos de cualquier área tienen en común, según Bereiter y Scardamalia (1986), una serie de rasgos: complejidad de las destrezas demostradas, con un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso; una cantidad de conocimiento mayor que el mostrado por los y las principiantes; una estructura de conocimiento más profunda, multinivel y con conexiones intranivel y, por último, poseen una mayor representación abstracta de los problemas con más modelos acumulados. Siguiendo en esta línea argumentativa, algunas de las características diferenciadoras del profesorado en formación con respecto a los expertos las cifran Borko y Livingston (1989), Livingston y Borko (1989) y Westerman (1991) en los siguientes puntos:

En primer lugar, *existen diferencias en las estructuras cognitivas de ambos grupos*, al tener los expertos una estructura cognitiva bien desarrollada y fácilmente accesible que les permite planificar rápidamente y de forma eficiente. Los novicios a menudo deben desarrollar o modificar su estructura cognitiva durante la planificación, al tenerla menos elaborada, interconectada y accesible. La estructura de conocimiento de los expertos incluye poderosas explicaciones y demostraciones que los novicios deben desarrollar como parte de su planificación al carecer de ellas, lo cual conlleva que ésta sea insuficiente. La estructura mental y cognitiva de los expertos les determina qué información es relevante en su planificación y toma de decisiones interactivas y cuáles se pueden ignorar. Por contra, las y los novicios, al tener que ir elaborando sus estructuras cognitivas en la planificación, pueden determinar en menor medida qué información es relevante, teniendo dificultades para integrar nuevos conocimientos acerca del currículum en los que ya tienen elaborados. Esta situación les induce a tener unos patrones de conducta típicos: necesitan más tiempo y son menos eficientes en la planificación, ésta se elabora como si cada lección fuese una unidad discreta basada en objetivos preestablecidos y se desvían de ella cuando intentan responder a los y las estudiantes.

En segundo lugar, *existen diferencias en la comprensión de la enseñanza como una realización improvisada*. Como actores expertos,

el profesorado experto trabaja con esquemas mentales consistentes en líneas generales de las lecciones y van llenando esas líneas generales durante la enseñanza como forma de asegurar que responden a las necesidades de los niños y niñas. Las dificultades halladas por los novicios cuando se desvían de esquemas preestablecidos pueden ser entendidas como las limitaciones poseídas para improvisar a causa del deficiente desarrollo y conexión de sus estructuras cognitivas.

En tercer lugar, se han detectado diferencias en cuanto a *la visión de la conducta del alumnado y qué decisiones toman sobre ella*. Cuando existen conductas disruptivas, los expertos intentan que el/la alumna vuelva a reincorporarse a la tarea y previenen problemas usando su lenguaje corporal, junto con estrategias de manejo y motivación. Además, suelen ver relaciones causales entre la conducta del alumnado y razones ocultas para ellas, mientras que los novicios/as, si pueden, ignoran este tipo de conductas y, si no, paran toda la actividad para castigar a la/el alumno. Otra diferencia respecto a los expertos se produce en la cantidad de información recordada sobre el alumnado, la forma de hablar y pensar sobre ellos y ellas y en las rutinas en conocer a los estudiantes y lo que tienen que aprender (Carter et al. , 1987).

Una última diferencia hallada entre ambos grupos de profesorado muestra el conocimiento básico de los novicios lleno de conceptos ingenuos e indiferenciados y con una tendencia a confirmar preconcepciones, así como el uso de criterios contradictorios o inapropiados (Koroscik, 1990).

La mayor crítica efectuada a este tipo de estudios apunta hacia que su contribución se centra en el hecho de que el conocimiento de la existencia de diferencias cualitativas entre ambos grupos de profesorado no nos es especialmente útil para conocer qué conocimientos posee el profesorado novel (Carter, 1990). Las investigaciones de expertos/as-novicios/as nos han dotado de una estructura interesante acerca de los patrones de expertos, mostrando tres características importantes del conocimiento experto del profesorado: es especializado y en un área específica, es organizado y que mucho de lo que los expertos conocen es conocimiento tácito. Una vez llegados a este punto, la investigación debería centrarse en el contenido del conocimiento de los expertos, no en qué se distinguen de los novicios.



#### **7.4. Problemas y preocupaciones durante las prácticas y en los primeros años de docencia.**

Casi toda la literatura escrita sobre los problemas a afrontar por el profesorado en su contacto con la práctica está centrada en los primeros años de docencia y, en menor medida, en el tiempo de prácticas. En este caso, las temáticas están delimitadas en ambos periodos de forma clara, pues suponen dinámicas diferentes del profesorado en el aula. Por ello, voy a tratarlos de forma separada, aunque ningún autor o autora se plantea por qué se está hablando de cosas diferentes y de forma separada en ambos campos, sin analizar el grado de coincidencia o no entre ambos. Unos se dedican al profesorado en formación y otros al profesorado novato/a, sin ninguna conexión entre ambos, como si hablasen en mundos diferentes, de realidades totalmente alejadas entre sí.

Siguiendo a Applegate (1985) voy a analizar los dilemas a afrontar por el futuro profesorado durante las prácticas, así como la inestabilidad producida en ellos y ellas, al no ser congruentes las imágenes que tenían y lo acontecido en las aulas en esos momentos. Se pueden distinguir tres tipos de dilemas generales, intervinientes en toda la organización de las prácticas, a los que hay que dar respuesta:

1. Dilemas programáticos: surgen en la toma de decisiones curriculares, institucionales o de evaluación. El futuro profesorado se plantea qué conocimientos y habilidades poseen y cuáles son las mejores a enseñar. Hay unanimidad en la literatura acerca de la necesidad de incorporar más experiencias de campo, pero no acerca de cuáles son los resultados deseables. Conocer simplemente lo que hacen los estudiantes en las prácticas no es suficiente, es más importante saber cómo los estudiantes interpretan e integran esas actividades en una comprensión significativa de la enseñanza.

2. Dilemas institucionales: son aquellos encarados por los administradores del programa y las escuelas al considerar el impacto de las prácticas. Son de tres tipos: logísticos (créditos, horas, transporte, responsabilidades legales,...), políticos (de relación entre ambas instituciones implicadas, EUFP y escuelas de primaria) y personales (en la toma de decisiones interviene mucha gente de forma diversa y en diferentes partes del proceso de asignación de prácticas).

3. Dilemas individuales: son fruto de las creencias y valores personales. Se relacionan con las experiencias de campo, la preparación para trabajar y las interacciones efectuadas. Los estudios se centran en identificar áreas de congruencia de diversos actores: tutores/as, alumnado en prácticas y supervisores/as y las expectativas de cada uno de ellos sobre las prácticas y su grado de cumplimiento.

Una vez centrados en el alumnado en prácticas y en los problemas que deben afrontar como consecuencia de su inmersión en las aulas como futuro profesor o profesora, existen diferentes investigaciones que, desde la perspectiva de los estadios, defienden la idea según la cual en la formación inicial las preocupaciones se centran progresivamente en diferentes áreas: en un primer momento en sí mismo/a y en las tareas durante las prácticas y, en un segundo, en el impacto sobre los niños y niñas. Una investigación clásica, la realizada por Lasley y Applegate (1985), ha marcado un punto de referencia obligado a la hora de hablar de los problemas del futuro profesorado durante las prácticas. En ella definieron los siete principales problemas referidos a las tareas de enseñanza a desarrollar en el aula y la comprensión y conocimiento personal de las mismas:

1. Problemas de instrucción: referidos a cómo mantener el interés de los y las estudiantes, ser claro, organizar la instrucción,... Estos problemas están asociados con la comprensión de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Problemas con los profesores-tutores: el alumnado en prácticas no cree en la existencia de la cooperación con sus tutores/as, lo cual provoca que las prácticas sean aburridas y poco interesantes al limitarles el desenvolvimiento en clase y no ofrecerles puntos de retroalimentación y análisis sobre sus prácticas y la realidad escolar.

3. Inexistencia de métodos eficaces para evaluar las necesidades de los estudiantes: tal y como vimos anteriormente, el futuro profesorado descubre que los conceptos aprendidos en la Universidad son difíciles de aplicar en las escuelas y tienen dificultades reales en identificar métodos adecuados a las necesidades y situaciones del alumnado.

4. Problemas con el alumnado de primaria: normalmente referidos al control y mantenimiento del orden, al tiempo que al

establecimiento de las jerarquías de poder en el aula (normas de puntualidad, normas del centro y rutinas de enseñanza). Esta situación le produce al futuro profesorado una sensación de alienación y aislamiento.

5. También tienen problemas con el tiempo a asignar a cada tarea: a veces es demasiado extenso y a veces insuficiente para que el alumnado finalice la tarea adecuadamente.

6. Otra fuente de problemas la constituyen los trabajos encargados por tutores/as y supervisores/as, unas veces por desconocimiento del mismo y otras por su larga extensión en espacio y volumen.

7. Por último, también detectaron problemas de comunicación entre todas las partes implicadas. El alumnado en prácticas reclama más oportunidades para hablar de sus problemas y una mayor atención por parte de los supervisores/as.

Otro de los rasgos de preocupación del profesorado durante la formación inicial y las prácticas son característicos de la carrera docente (McCullough, Minzt y Biermann, 1989). Constituyen aspectos centrados en la elección de carrera, expectativas hacia la profesión, grado en que se percibe la formación como beneficiosa y el tipo de relaciones a mantener con el alumnado de primaria y los y las futuras compañeras de profesión

Una derivación de las investigaciones sobre problemas y preocupaciones es la que se viene desarrollando sobre cómo estos problemas pueden llevar al fracaso o al abandono de la formación inicial (Knowles y Sudzina, 1992 y 1993). Todo indica la existencia de un índice de abandono en la formación inicial en el área anglosajona calificable como no muy alto, pero que empieza a ser preocupante. Estas autoras indagan en las causas o factores desencadenantes de la decisión de abandonar los estudios de formación inicial y detectan como causa las percepciones personales del papel del profesorado y las expectativas que uno/a tiene sobre él. Otros elementos a tener en cuenta son la falta de conocimiento personal acerca del currículum y la instrucción y las influencias contextuales, tales como características de los centros de prácticas, modelos de tutores inapropiados, etc.

No obstante, la investigación sobre los problemas surgidos al profesorado durante sus primeros años como docentes ha sido la que ha marcado la pauta en este campo de estudio. Según la teoría dominante, el profesorado novato/a tiene una evolución en sus preocupaciones desde la propia supervivencia en las aulas evolucionando hacia la maestría en la enseñanza y el impacto en los y las estudiantes. Esta teoría fue elaborada por primera vez por Fuller (1969) y ha sido revisada en los últimos años por diferentes autores (Fuller y Bronw, 1975; Pataniczek, 1978 y Pataniczek e Issacson, 1982). A pesar de proponer un recorrido evolutivo por las preocupaciones de los novatos/as, es una teoría estática sobre el posible proceso de evolución del profesorado novato, al tener que pasar por esa serie de estadios indefectiblemente y en ese orden, sin tener en cuenta otro tipo de factores tales como el contexto de trabajo, las condiciones personales o la formación recibida. Si, por un lado, esta teoría nos ofrece indicaciones sobre las posibles áreas en las cuales el nuevo profesorado encuentra más problemas en su desarrollo (Jonhston y Ryan, 1983), por otro lado, nos impide conocer realidades diferentes a las definidas de antemano por la propia teoría. También debemos tener en cuenta que el desarrollo de ésta ha estado sustentado en una metodología propiciatoria de este tipo de generalizaciones: la mayor parte de la investigación está realizada a través de encuestas o de descripciones de situaciones tipificadas, olvidando, una vez más, los casos discrepantes con la teoría.

Una investigación clásica dentro de los problemas de los y las principiantes fue la realizada por Veeman (1984), junto con un repaso a toda la literatura sobre el tema, lo cual le permitió agrupar los problemas de los y las principiantes en las siguientes áreas:

1. Relaciones con el alumnado de primaria: incluyen problemas de disciplina, de adaptación de la enseñanza a las características del alumnado, problemas relacionados con la falta de motivación de los alumnos y los referidos a la evaluación de los mismos.
2. Otros aspectos relacionales con el resto de intervinientes en la vida escolar, tanto con padres y madres como con el resto de profesorado del centro, la dirección y los supervisores/as.

3. Condiciones de trabajo: son problemas conectados con la dotación e infraestructura de los centros, el material y problemas debidos a la sobrecarga de trabajo.

4. Desarrollo personal: se refieren a la carga de trabajo burocrático que el profesorado debe soportar, escasez de tiempo libre y la falta sentida de apoyo y orientación en sus primeros pasos en los centros y aulas de primaria.

5. La formación inicial: incluye problemas de dominio de diferentes metodologías de enseñanza, de las materias y de las guías y textos escolares a su alcance.

El mismo autor clasifica las fuentes de malestar y satisfacción del profesorado principiante según las investigaciones revisadas:

1. Entre las fuentes de malestar se encuentra, por orden de importancia concedida, en el material, la formación inicial, el número de alumnos/as por aula, la calidad de los locales, los programas oficiales, los métodos de enseñanza y las tareas de preparación del trabajo escolar.

2. Las fuentes de satisfacción, por orden de importancia, son: las relaciones con el alumnado, el desarrollo personal, las relaciones con los compañeros y con la dirección, el horario, las actividades extraescolares y la consideración social.

Este tipo de investigaciones han tenido su réplica en nuestro país en varios trabajos (Marcelo, 1991 y 1993; Autores Varios, 1987 y González Granda, 1987) en los que, a pesar de la diferencia de contextos, se logran unos resultados muy parecidos a los expuestos más arriba. El profesorado novato/a español encuentra sus mayores problemas en la programación de la clase (contenidos, actividades, evaluación,...), en el conocimiento de técnicas, métodos y recursos (incluyéndose los problemas de disciplina con el alumnado, la falta de materiales y de tiempo libre para preparar materiales) y en la gran cantidad de alumnado en las aulas.

Una nueva línea de investigación iniciada en los últimos años sobre los problemas de los principiantes tiene un corte más cualitativo y los estudios empiezan a tener en cuenta las variables ecológicas del medio y la interrelación entre los diferentes problemas. Entre estas

investigaciones se haya la llevada a cabo por Cooke y Pang (1991), donde relacionaban la percepción de los problemas con el grado de formación de los y las principiantes, descubriendo que, a mayor formación, éstos perciben menos problemas y viceversa. Los y las profesoras con más formación inicial comprenden mejor la naturaleza de sus responsabilidades y obtienen más información necesaria para llevar a cabo su trabajo y satisfacer las demandas en conflicto, se sienten más confiados y cómodos en el trabajo y encuentran menos aburrida la enseñanza. En esta misma línea se encuentra otra investigación realizada por Olson y Osborne (1991) en la cual analizan los problemas o centros de preocupación de los y las principiantes de una forma más comprehensiva y procesual, sintetizándolos en los siguientes aspectos:

1. Orientación inicial: las y los novicios necesitan más de un año para reconciliar las discrepancias entre sus percepciones iniciales y la realidad de clase.

2. Sentido de responsabilidad: querer ser visto como competente, sentimientos de identidad inseguros y tomar responsabilidades les causa al nuevo profesorado una considerable ansiedad. En este momento empiezan a ver las limitaciones de su papel como enseñantes de forma más realista.

3. Habilidad para adecuar las expectativas: consiste en la sorpresa de la no familiaridad ante lo esperado como un territorio conocido, lo cual les crea un sentido de desorientación que, combinado con la percepción de necesidad de actuar como profesionales competentes, les genera un fuerte sentido de ansiedad e incertidumbre. Los novicios/as sienten frustración y fracaso cuando no alcanzan los objetivos proyectados.

4. Alcanzar el control: la dificultad en alcanzar el control del aula y las tareas afecta al balance entre las responsabilidades percibidas y la necesidad de reorientación. Por su inexperiencia, los novicios pierden la seguridad emocional y física que conlleva un conocimiento apropiado para tomar una decisión. Los y las novicias se sienten atrapados entre el conflicto de necesitar más tiempo para aprender su papel y la necesidad percibida de alcanzar una competencia inmediata como profesores/as.

5. Necesidad de afiliación: el profesorado novel necesita tener el sentido de pertenencia a la subcultura escolar como profesores/as, lo cual les va a permitir pedir ayuda a sus compañeros para encontrar seguridad emocional y física. Además, les dará la confianza de creer en la posibilidad cierta de convertirse en profesor.

6. Encontrar seguridad: cada novicio/a empieza a buscar las bases para su seguridad y ganar sentido de control de la situación. La asistencia de los compañeros, tener despacho propio y la provisión de materiales e información son ayudas valiosas para ello.

7. Balance entre el contenido y el proceso de necesidades: inicialmente los novicios/as se centran o bien en el contenido (qué es lo que puedo enseñar) o bien en el proceso (cómo puedo enseñar) de forma separada, evolucionando gradualmente hacia la integración de ambos factores. El desarrollo de la relación con el alumnado facilita la satisfacción de necesidades personales y profesionales de los novicios así como el establecimiento del sentimiento de seguridad y control.

8. Evaluación de los objetivos alcanzados: los profesores y profesoras evalúan su éxito en convertirse docentes a través del balance de las necesidades entre proceso y contenido, la habilidad de tener el control, encontrar seguridad física y emocional y el desarrollo del sentido de afiliación.

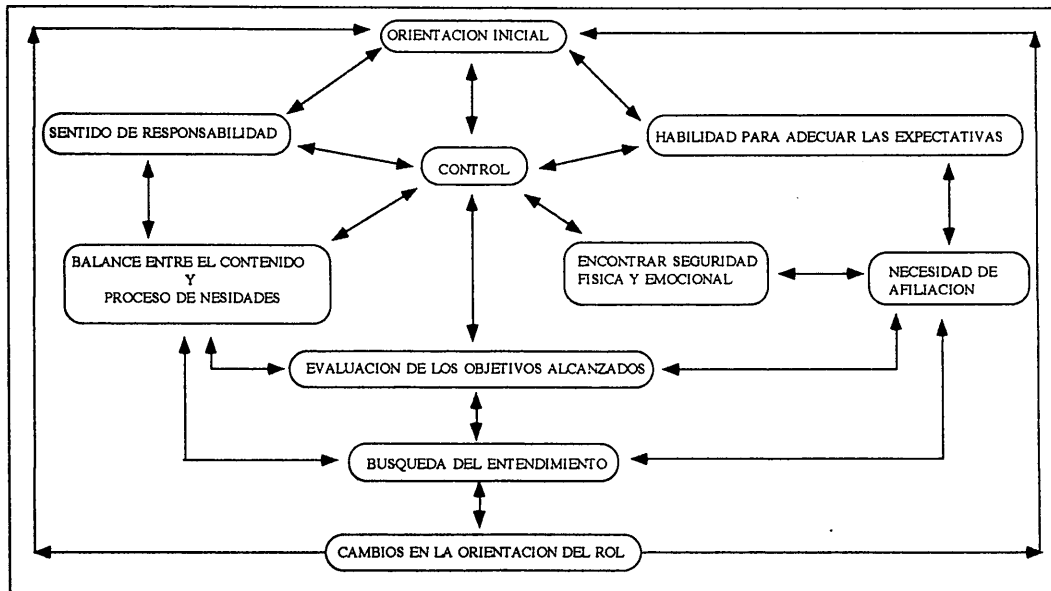
9. Búsqueda del entendimiento: la ansiedad e inhabilidad inicial motiva a los novicios/as a la búsqueda de una mejor comprensión de su papel docente. La expansión del conocimiento pedagógico es un paso importante en la meta de convertirse en profesor.

10. Cambios en la orientación del papel docente: cuando los novicios/as empiezan a desarrollar comprensión acerca de la realidad, modifican las expectativas sobre su papel. Los cambios tienden a ocurrir sucesivamente como el resultado del ensayo-error.

Todas estas preocupaciones y problemas están relacionados entre sí y no se constituyen en factores aislados, antes al contrario, cobran su sentido en el entramado de una realidad compleja que le permite al profesorado progresar hacia un conocimiento experimentado de su profesión a través de un modelo en espiral, formando lo que los

autores llaman un ciclo de experiencias durante el primer año de docencia, tal y como queda reflejado en el Gráfico 1.8.

**Gráfico 1.8**  
**Ciclo experiencial del primer año de docencia**  
(Olson y Osborne, 1991, pág. 340)



En este caso, no se trata de una visión estática y cerrada de cómo evolucionan las percepciones y habilidades del profesorado novel, sino de un conjunto experiencial compuesto de una serie de factores con mayor o menor peso dependiendo de los contextos escolares y las experiencias personales que funciona de forma dialéctica, suponiendo un gran avance sobre las teorías clásicas de problemas y preocupaciones.



## **8. Programas alternativos en la formación inicial del profesorado con especial referencia a las prácticas de enseñanza.**

Como consecuencia de las diferentes deficiencias y problemas que se han ido detectando en los sistemas de prácticas y durante los primeros años como docentes, se han planteado diferentes posibilidades de cambio y mejora de los programas de formación inicial del profesorado. Estos cambios se han orientado a la ejecución de cambios sobre las prácticas de enseñanza, incidiendo en diferentes aspectos de las mismas.

### **8.1. Programas de inducción.**

Por programas de inducción entendemos todos aquellos programas de formación inicial en los cuales, en el tramo final de los mismos, existe un periodo de tiempo (generalmente un año) donde el nuevo profesorado tiene la oportunidad de trabajar como docente bajo la supervisión del programa de formación. Sólo con la superación de la inducción se obtiene el título que permite ejercer la docencia. Estos programas tienen una gran tradición en los países anglosajones y centro-europeos. Varios autores definen la inducción haciendo hincapié en que se trata de

"La iniciación formal de los nuevos profesores en la profesión y cómo vienen a convertirse, en un nivel básico, en profesiones competentes" (Tisher, 1984, pág. 113)

a través del

"Desarrollo de las habilidades, formas de conocimiento, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo de forma efectiva sus funciones ocupacionales" (Varah, Theune y Parker, 1986, pág. 31).

Los objetivos centrales de este tipo de programas es evitar el abandono de la profesión de los y las nuevas profesoras en sus primeros años de docencia (Hoffman et al., 1986), al tiempo que proporcionar bienestar personal y profesional a los principiantes (Veeman, 1988). Esto se consigue a través de una serie de objetivos más concretos como los que proponen Tisher (1984) y Fox y Singletary (1986):

1. Extender el conocimiento de los profesores/as acerca de la escuela y el sistema educativo y cómo funcionan.
2. Mejorar el conocimiento y comprensión de los y las profesoras acerca de la complejidad de las situaciones de enseñanza, desarrollando actitudes profesionales de análisis y evaluación.
3. Apoyar a los profesores con los medios y recursos de la escuela y la Administración.
4. Ayudar a los profesores/as a aplicar el conocimiento que poseen, desarrollando las destrezas necesarias para transferir las teorías pedagógicas de la formación inicial en prácticas educativas apropiadas.
5. La extensión de un sistema de apoyo psicológico para los profesores y profesoras.
6. Asistencia en el avance de métodos aceptables para resolver los problemas encarados por los nuevos profesores/as.

También se tiene en cuenta en la planificación de estos programas las necesidades y problemas expresados por profesorado durante los primeros momentos de su integración en la profesión y lo exigido por los programas de inducción, tales como obtener información sobre el distrito escolar donde se hallan y obtener recursos y materiales adecuados (Odell, 1986). Para este autor, aunque el apoyo emocional es importante, lo es en menor medida que la ayuda para obtener recursos y aplicar estrategias.

Los componentes que suelen tener estos programas para ofrecer ayuda al profesorado novato/a se centran en: material impreso con informaciones diversas acerca de condiciones de trabajo, horarios,...; reducción de horarios lectivos; visitas de orientadores al comenzar la enseñanza; tiempo disponible de medio día o un día completo a la semana para asistir a talleres y reuniones de formación permanente y reuniones regulares de orientación en la escuela (Tisher, 1984). El futuro profesorado tiene oportunidad de experimentar con varios estilos y diferentes materiales proporcionándoles más flexibilidad en el manejo de la clase, acceso a conferenciantes de diversas procedencias con diferentes temas, instructores, un seminario a desarrollar fuera del lugar de trabajo una vez a la semana durante los

primeros meses y la oportunidad de tener discusiones e intercambios de puntos de vista entre iguales, es decir, entre profesorado en condiciones semejantes a ellos y ellas, lo cual les reporta estabilidad y seguridad (Fox y Singletary, 1986).

Para Varah, Theune Y Parker (1986) la figura del mentor es central en este tipo de programas y debe tener una serie de funciones prioritarias como son las de atender a la organización de sesiones para otros profesores mentores, aceptar al principiante como un colega y establecer comunicación con él y con los miembros del equipo de dirección de los centros escolares, orientar al principiante en asuntos educativos, darle apoyo y tranquilidad, ofrecerle asistencia en el área de evaluación de alumnos y auto-evaluación como profesor y servirle de modelo de enseñanza.

Dentro de la diversidad de este tipo de programas, existen diferentes orientaciones en los mismos. Una de ellas es la orientación "colaborativa". Esto implica una mayor colaboración entre la Universidad y las autoridades educativas locales para ofrecer un programa de apoyo y asistencia a los profesores en su primer año de profesión con la intención de reducir considerablemente el sentimiento de aislamiento que se produce en ellos en este momento (Wolf y Colbert, 1992). Fundamentalmente, estos programas entrenan a un profesor en técnicas de observación y asistencia para hacer de mentor de los neófitos y procurando que ese mentor tenga las características profesionales más parecidas a los neófitos a los que va a apoyar: pertenencia al mismo nivel de enseñanza y especialista en la misma materia.

Otros programas se centran en entrenar a los y las nuevas profesoras poniendo un especial interés y apoyo en las prácticas, mientras que se mantienen a la vez que programas teóricos en la Universidad (Schaffer, Stringfield Y Wolfe, 1992). Al parecer, este tipo de programas lleva a mejores ejecuciones educativas de los principiantes, aunque ellos y ellas siguen teniendo la necesidad de más tiempo para desarrollar repertorios complejos de conductas que les permitan comprender y manejar los eventos de clase.

Un estilo totalmente diferente de programa de inducción y apoyo al profesorado durante su primer año de enseñanza es el descrito por M. Loise Gomez (1990), desarrollando al mismo tiempo una investigación cualitativa como investigadora y mentora y una

investigación-acción por parte de una profesora novata interesada en poner en marcha una nueva forma de enseñar a escribir a su alumnado. Este tipo de inducción establece una igualdad entre las partes facilitando la ayuda mutua en la reflexión y, en el caso de la nueva profesora, en la acción. El tipo de funciones desarrolladas por la investigadora-mentora fueron de asistencia técnica, apoyo personal, apoyo para desarrollar el currículum y apoyo para desafiar al currículum impuesto por las autoridades locales. Este tipo de inducción tiene resultados ventajosos para ambas partes: la investigadora consigue indagar en una realidad que le interesa y la profesora novata consigue el apoyo necesario para adquirir nuevas formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para Marcelo (1993) la puesta en marcha de este tipo de programas de formación con mentores durante el primer año de enseñanza ofrece una serie de ventajas al ayudar al profesorado novato/a a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas, pudiendo provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. Además, les ayuda a aprender a familiarizarse con el análisis y acción de situaciones complejas, implicando a los profesores y profesoras en su propio aprendizaje y promoviendo la creación de ambientes de trabajo en grupo o colaboración.

Otros autores y autoras no son tan optimistas con los resultados de estos programas. Huling-Austin (1986) cree necesario delimitar con mucho más detalle qué pueden hacer o influenciar los programas de inducción en los nuevos profesores y qué no pueden hacer o cambiar. Para el autor, se puede mejorar la actuación del profesorado principiante si hay un buen apoyo y una visión clara de lo que constituye una enseñanza efectiva y si el profesorado entra al programa con unos conocimientos previos, habilidades y características para convertirse en un profesor/a aceptable. En su opinión, con la puesta en marcha de estos programas se pueden evitar los abandonos de la profesión a corto plazo, pero no a largo plazo, puesto que estos programas no pueden cambiar las condiciones y características del trabajo de los profesores en las escuelas. También apunta varias causas por las cuales puede disminuir el éxito de estos programas, como son: en primer lugar, cuando el programa se centra, fundamentalmente, en que el profesorado se sienta mejor; y, en segundo lugar, cuando los mínimos se convierten en la totalidad

del programa o los requerimientos técnicos tienen prioridad sobre las actividades de inducción.

Para Tisher (1984) estos programas están basados, en la mayoría de los casos, en un modelo de déficit-dependencia de los nuevos profesores y profesoras portadores de conocimientos insuficientes y, por ello, poniendo el énfasis en la obligación y no en la creatividad. A pesar de ello y de las dudas sobre la existencia de programas mejores y peores, estima mejor tener algún programa de estas características a no contar con ninguno. Griffin (1985) plantea otro de los posibles problemas de estos programas al estar únicamente basados en los resultados arrojados por la investigación centrada en estudios correlacionales, sin tener en cuenta los contextos sociales específicos y dejando a un lado los valores y creencias emergentes de la comprensión colectiva del trabajo, como ha ocurrido en la mayor parte de ellos

## **8.2. Programas centrados en la reflexión basados en la indagación y el reconstruccionismo social.**

Zeichner (1993a) establece cuál es el origen de la metáfora del profesor reflexivo en la formación del profesorado en EE.UU. por reacción con algunos principios dominantes hasta ese momento y, en consecuencia, por el reconocimiento de otras realidades. Parte de la reacción a la visión del profesorado como técnicos dedicados únicamente a la transmisión de saberes y con la finalidad de afirmar que los y las profesoras desempeñan un papel activo en la formulación de fines y objetivos de su trabajo. Asimismo, supone la confirmación de que el conocimiento sobre la enseñanza no sólo se produce en las universidades sino también en la práctica de los y las profesoras, siendo el proceso de aprender a enseñar un continuo a lo largo de toda la carrera de maestra/o.

A pesar de ello, el término "reflexión", según el autor, ha sido vaciado de contenido por su utilización indiscriminada en los últimos años en la formación del profesorado desde diversas tradiciones, con el peligro de establecer programas denominados reflexivos y que, sin embargo, esconden la misma dependencia de las maestras/os, fomentando la reproducción de prácticas sugeridas por otras personas externas, excluyendo la discusión de los fines de la

enseñanza, delimitando la reflexión a la propia práctica educativa, sin considerar los problemas sociales y orientándose a la reflexión de forma individualista y no colectiva (Zeichner, 1993a, pág. 47-48 y Liston y Zeichner, 1993, pág. 30 y 202).

Calderhead (1991) apunta una serie de dilemas en los que se mueven los distintos programas de formación del profesorado de carácter reflexivo y sobre los cuales es necesario pensar para aclarar el vacío de contenido que proclama Zeichner. Por un lado, plantea la existencia de vacilaciones en los programas en cuanto al contenido de los cursos, en la forma a generar la habilidad reflexiva en el futuro profesorado: si hay que centrarse en ir desarrollando habilidades reflexivas (como proceso), si es preciso hacer progresar el conocimiento que permita la reflexión (como producto) o si lo que hay que fomentar son actitudes de uso individual de la reflexión (como disposición). En segundo lugar, se percibe un conflicto de valores entre los fomentados por los programas reflexivos y los existentes en las escuelas. La tercera cuestión planteada por Calderhead es el dilema entre entrenar al futuro profesorado para que promueva la calidad en el trabajo profesional en las escuelas o promover el desarrollo profesional individual de los estudiantes de profesorado, lo cual enlaza con otra cuestión más amplia: si la reflexión debe ser considerada como una ocupación individual o colectiva. Ante esta situación, el propio Calderhead (1991, pág. 1) y Zeichner (1993a, pág. 48-49) tienen una respuesta clara. Creen que la práctica reflexiva debe tener una serie de características definidas:

1. La atención y reflexión de la maestra/o debe centrarse no sólo en el ejercicio profesional, sino también en las condiciones sociales contextualizadoras de ese ejercicio.

2. La reflexión debe tener un impulso democrático y emancipador, lo cual quiere decir que deben ayudar a analizar los casos de desigualdad e injusticia producidos en el aula.

3. Ha de tener un compromiso como práctica social, es decir, hay que crear comunidades de aprendizaje donde las profesoras/es se apoyen y estimulen mutuamente.

4. Se deben analizar los fines a que se dirige la enseñanza y la calidad de su utilización, distinguiendo los usos morales y éticos de las prácticas educativas.

Así, los programas reflexivos se convierten en una alternativa a la formación tradicional del profesorado, en los cuales la realidad existente es vista como una de las muchas realidades posibles. Siguiendo a Dewey, este mismo autor establece tres actitudes como pre-requisito a la acción reflexiva:

\* La imparcialidad: atender a los hechos, provengan de donde provengan y admitir la posibilidad de error.

\* La responsabilidad: hacer un examen detenido de las consecuencias derivadas de una acción: comprender los intereses políticos, sociales, económicos,...

\* La entrega: los dos componentes anteriores deben ser componentes centrales de la vida de un profesor.

Van Maanen (citado por Zeichner y Teitelbaum, 1982) estableció tres niveles de pensamiento diferentes correspondientes a las diferentes tradiciones de la práctica reflexiva (Zeichner, 1993a, pág. 48):

1. Primer nivel: la preocupación dominante es la aplicación técnica del conocimiento educativo con el propósito de alcanzar los fines establecidos. La indagación sobre la acción práctica es definida de acuerdo con criterios técnicos de economía, eficiencia y eficacia. Está vinculada a la tradición académica y la de eficacia social.

2. Segundo nivel: está basado en la concepción de la acción práctica en cual el problema es explicar y clarificar las asunciones y predisposiciones, subrayando los hechos prácticos y asesorando las consecuencias educativas que conllevan.

3. Tercer nivel: reflexión crítica: incorpora la consideración de criterios éticos y morales dentro del discurso del pensamiento educativo acerca de la práctica. La cuestión ahora es qué experiencias, fines y actividades educativas conducen hacia formas de vida mediadas por la justicia, la igualdad y la felicidad, viendo la educación y su contexto como problemáticos. Esta visión está vinculada a la tradición reconstruccionista social.

En la puesta en práctica de programas reflexivos se tiene una especial atención a la organización y seguimiento de las prácticas de enseñanza como elemento articulador del pensamiento reflexivo. Un

buen ejemplo de ello es el programa de formación inicial del profesorado que nos presenta Zeichner (1987, pág. 176-185) donde se reestructuran las prácticas de enseñanza reduciéndose el tiempo de enseñanza directa para dedicarlo a estudiar la cultura de la escuela y sus relaciones con la comunidad circundante. De este modo, la escuela se convierte en un "laboratorio social" y con ello se espera que los alumnos/as en prácticas se conviertan en productores de la cultura, no en reproductores. Otros componentes del programa fueron la modificación de las relaciones de poder existentes, tanto entre tutores/as y supervisores/as (para minimizar los efectos de la "impresión a causar" en los tutores/as) como entre supervisores y alumnado en prácticas (para generar menos comportamiento ritualizado en las sesiones de supervisión), y el establecimiento de un seminario en la Universidad donde lo importante no eran las cuestiones a tratar sino la forma de tratarlas y pensarlas. En él se intenta ayudar a los estudiantes a reflexionar de forma crítica (enfoques desde múltiples perspectivas), ver más allá de los paradigmas educativos al uso, desarrollar un sentido de la historia de la escuela y el aula, cuestionar cómo sus tutores/as toman decisiones, ayudarles a examinar su bagaje cultural como alumnado y razonar críticamente sobre los procesos de su propia socialización. Todo ello les permitirá adquirir destrezas inquisitivas y analíticas para reflexionar. La estrategia del seminario, según el autor, presenta dos problemas: por un lado, la tendencia del alumnado en prácticas a enjuiciar la enseñanza exclusivamente en términos de su propia situación particular y experiencias en el aula, y, por otro lado, una vez que se incita a la reflexión crítica a los/as prácticos, los tutores/as se pueden poner a la defensiva ante las críticas realizadas por el alumnado en prácticas, por lo cual hay que llevar una intensa labor con los tutores/as para que comprendan los fines del seminario.

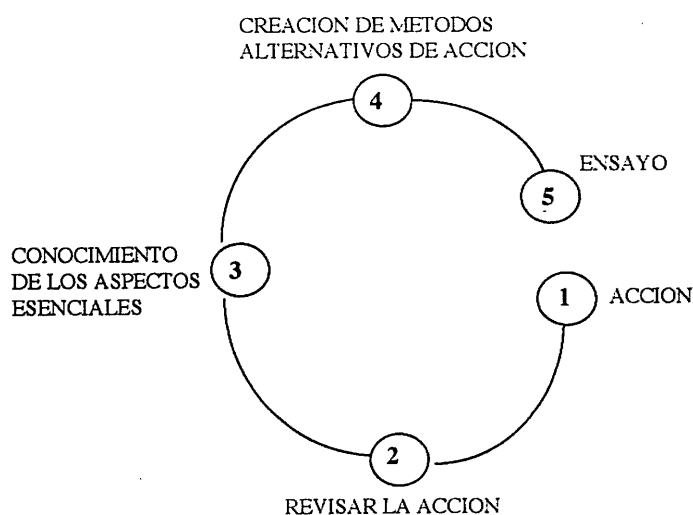
Una característica más de estos programas es el intento de promocionar una reflexión crítica sobre la relación entre creencias tempranas, objetivos del programa y las prácticas de clase. Al mismo tiempo, se les oferta la oportunidad a los y las estudiantes de modificar y volver a repetir actuaciones en el aula y estableciéndose una relación de colaboración, fundamentalmente con los tutores/as, a través de la observación y análisis de las tareas en el aula (Hollingsworth, Lidstone y Tell, 1992).



Para Korthagen (1988, pág. 37), una de las metas de un programa de formación reflexivo debe ser que los y las estudiantes aprendan a proceder con un modelo en espiral sin la ayuda de los supervisores y haciendo uso de una retroalimentación interna basada en su propia experiencia y una externa proveniente de su alumnado y otros profesores, lo cual le permite ajustar, cuando sea necesario, su propia visión subjetiva de la realidad. Una visión gráfica de este modelo en espiral nos la ofrece el propio autor tal y como aparece en el Gráfico 1.9.

También existen diferentes momentos y formas de la reflexión que pueden o no coincidir con la acción. Según Weiss y Louden (1989) éstas son: en el primer momento es la introspección, o sea, una reflexión interiorizada y personal; un segundo paso es el examen, éste supone una referencia a sucesos pasados, presentes o futuros; en tercer lugar se encuentra la indagación, en la cual los profesores/as analizan su práctica identificando estrategias de mejora y, por último, está la espontaneidad o la reflexión-en-la-acción.

**Gráfico 1.9**  
**Orientaciones de aprendizaje en el desarrollo de una enseñanza reflexiva**  
 (Korthagen, 1988, pág. 37)



Zeichner y Liston (1987) nos relatan algunos obstáculos más encontrados cuando llevaban a cabo un programa de estas características en su Universidad:

1. La dominación histórica del punto de vista comúnmente aceptado de la formación del profesorado como un ejercicio de aprendizaje ha dificultado al personal de los programas de formación el establecimiento de la legitimidad de la investigación y la reflexión en el programa de formación.

2. Tal y como están estructuradas las funciones de supervisores/as y tutores/as, ni permiten ni fomentan la indagación crítica en términos de igualdad entre los diferentes actores que intervienen en las prácticas, y menos cuando se trata del alumnado en prácticas.

3. Otro grupo de inconvenientes se hayan cuando la atención está focalizada en preparar un programa de formación de profesorado como un todo, global, pues este tipo de programas esta caracterizado por su eclecticismo ideológico y su fragmentación estructural.

4. Otra dificultad proviene, según nos relata Korthagen (1988), de los propios alumnos y alumnas del programa, al estar sus acciones durante las prácticas gobernadas por sus percepciones individuales de los estudiantes, chocando con las estrategias ofrecidas por los formadores con unas concepciones de aprendizaje radicalmente opuestas.

5. Por último, existe una larga polémica sostenida acerca de si los futuros profesores y profesoras formados en este tipo de programas son capaces de mantener una actitud y actividad reflexiva en sus puestos de trabajo, a pesar de sentirse presionados por el contexto escolar, cuando trabajan como docentes. En la investigación llevada a cabo Makler y Pace (1993) muestran cómo profesores y profesoras enrolados en programas reflexivos son capaces de mantener su actitud reflexiva en situaciones de clase normales.

## **9. Luces y sombras: algunas reflexiones sobre las teorías de la socialización del profesorado.**

No quisiera acabar este capítulo sin ofrecer una visión final de algunas de las ideas que me han surgido a medida que mi conocimiento sobre el área de la socialización del profesorado iba en aumento. Creo interesante ofrecer aquí mis reflexiones y pensamientos como forma de abrir un poco más la lente con la cual

mirar un tema tan extenso y complejo como el de la socialización del profesorado.

Una primera imagen es la de que bajo el epígrafe de 'socialización del profesorado' se están realizando trabajos desde diversos puntos de vista y centrados en temas diferentes y distantes. Esta variedad, si bien es enriquecedora, también indica una gran dispersión de la producción y la falta de visiones y estudios globales abarcadores de todos los elementos constituyentes del proceso de convertirse en profesor/a. A raíz de esta situación, nos encontramos con una diversidad inmensa de trabajos sobre las diferentes temáticas incluidas en el área, pero sin conexión entre ellas<sup>13</sup>. Este hecho hace difícil detectar las uniones entre estos sub-temas y su encaje a la matriz principal de la socialización del profesorado, lo cual está dando lugar a que haya un pequeño grupo de investigadores/as dedicados a la elaboración de teorías sobre la socialización, mientras que el gran volumen de investigación se está realizando sobre los sub-temas sin cuestionarse la conexión o el tipo de aportación realizada a una u otra teoría sobre la socialización del profesorado. Hay que ir arañando en ellas para indagar los supuestos desde los cuales se plantean las investigaciones y al tipo de teorías a que contribuye la realización de las mismas.

Una vez más, esta situación es producto del predominio de una visión técnica de la investigación educativa, en la cual no se plantean las finalidades éticas y políticas de la indagación, simplemente se investigan realidades porque se consideran problemáticas o porque 'parecen atractivos', sin pensar en los supuestos subyacentes a ellas o en el tipo de contribución realizada. Parece como si la indagación tuviese interés en sí misma, por el mero hecho de conocer más, sin plantear otro tipo de cuestiones previas tales como por qué, para qué o a quién sirve ese conocimiento.

Comenzando por las teorías sobre la socialización del profesorado surgidas y examinadas a lo largo de este capítulo, cada una de ellas tiene características definitorias y centradas en iluminar un aspecto concreto del complejo y sutil proceso de convertirse en profesor/a.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, los y las investigadoras dedicados a indagar acerca del conocimiento del profesorado principiante o en formación tienen más conexiones, a mi entender, con el área de 'conocimiento del profesorado' que con la de 'socialización del profesorado'.

Aún cuando en algunos casos pueden ser excluyentes, me gustaría reflexionar acerca de cuáles son los factores más interesantes para construir una estructura que nos haga entender qué ocurre en este proceso de convertirse en profesor/a.

Las teorías de los estadios nos aportan la visión evolutiva del proceso, es decir, convertirse en profesor/a no es algo decidido en un momento de especial lucidez o de aprendizaje relevante de un concepto, sino que se produce a lo largo de un tiempo a través del cual el futuro profesorado empieza a comprender lo que sucede en las aulas y a manejar destrezas y habilidades para controlar las distintas circunstancias y hechos y dar respuesta a las diferentes situaciones de forma cada vez más automatizada y subconsciente, sin tener que revisar todos los componentes de la situación o calibrar detalladamente cada una de las formas de actuación. A pesar de ello, a mi entender, esta teoría ofrece un modelo de evolución rígido e inflexible, sin contemplar los componentes fundamentales del entorno donde se desenvuelve el profesorado, caracterizado por ser complejo, único e incierto (Doyle, 1977). Por tanto, su influencia nunca puede ser igual para cada profesor o profesora, lo cual conlleva procesos de adquisición de habilidades y destrezas profesionales distintas y a diferentes niveles en cada uno de ellas y ellos.

Por su parte, las teorías cognitivas nos centran en los procesos personales de conocimiento del profesorado en la situación de aprender a enseñar. Me parece muy valioso el saber qué y cómo el futuro profesorado construye y reconstruye sus teorías y conocimientos educativos a partir de su incipiente experiencia como profesores/as, pero no podemos olvidar, al igual que en el caso anterior, que la construcción y reproducción del conocimiento está mediada por los factores y contextos sociales en los cuales se produce y no podemos renunciar al análisis de los mismos si queremos entender el proceso en su totalidad.

Por contra, las teorías sociológicas se vienen centrando justamente en los factores sociales del proceso. Pero dentro de la variedad de enfoques ofrecida por estas teorías, creo que las que más se aproximan a la explicación de la realidad compleja del aula son las denominadas críticas o dialécticas por su visión interactiva y problematizadora de la realidad, con la inclusión de múltiples componentes y sus relaciones y por la consideración del futuro profesorado como agente activo en su propio proceso de convertirse

en profesor/a (Britzman, 1985) frente a las fuerzas sociales en las que están inmersos.

La socialización profesional se plantea en todas las perspectivas como producida por el contacto con la realidad escolar, con la práctica en las aulas, aunque ello de forma inconsciente y no explicada o argumentada suficientemente. Se da por sentado que el momento clave de convertirse en profesor/a es la inmersión en las aulas, ya sea en periodo de prácticas o en los primeros años de docencia, sin considerar suficientemente la formación teórica recibida en la formación inicial y los lazos existentes entre ambas. Pareciera como si, implícitamente, incluso desde la perspectiva dialéctica, se estuviese dando la razón a la vieja creencia de que un profesor/a se hace en la práctica y sólo en ella y la poca relevancia de los cursos teóricos en su formación profesional.

Esta situación nos lleva a pensar que la metáfora de la socialización del profesorado se ha centrado progresivamente, en diferentes momentos y diferentes áreas y problemas dentro del proceso de convertirse en profesor/a que no son excluyentes, pero, al mismo tiempo, oscurecían otros temas al no hacerlos relevantes al análisis. Asimismo, todas estas teorías conceptualizan el proceso de convertirse en profesora o profesor como de socialización, remitiéndonos a un doble proceso (Pérez, 1992b): por un lado, a mecanismos de transmisión de normas, costumbres, códigos de comunicación, tanto de una sociedad como de un grupo social o profesional determinado; y por otro, a la interiorización por parte de los individuos de esas ideas, valores y normas de la comunidad. En todos los casos (incluso desde la perspectiva crítica) se enfatizan los procesos de reproducción y asimilación por parte de los y las futuras profesoras, del acoplamiento de éstos a la cultura y tradiciones de una profesión de la que quieren formar parte.

Me parece que esta perspectiva se hace insuficiente si no ampliamos el angular y empezamos a hablar de procesos de formación como forma de superar el discurso de la reproducción y de la socialización entendida desde esta perspectiva. De esta manera permitiríamos integrar en este análisis con la suficiente fuerza y profundidad la mediación crítica en la construcción del conocimiento (a través de la reflexión y crítica públicas) por parte del futuro profesorado, así como las influencias ejercidas por el sistema de formación inicial en su totalidad, no sólo el análisis de los momentos

de contacto con la práctica escolar. Para ello, debemos intentar conseguir una visión lo más iluminadora posible, donde quede la menor parte de la situación y la menor cantidad de rincones en la oscuridad, pero sin renunciar al compromiso ineludible de toda investigación social: saber para qué se quiere analizar un problema, quiénes son sus beneficiarios y realizar análisis que tengan en cuenta los factores de clase, raza y género (Zeichner y Liston, 1993). Estos son los tres ejes básicos de toda disección de la realidad social, para poder conseguir, al menos, que nuestros análisis no contribuyan a crear una sociedad aún más injusta y sí a comprender algunas de esas situaciones de desigualdad.

Hasta el momento, la investigación sobre socialización del profesorado ha estado en manos del profesorado universitario y de los investigadores educativos y, excepto en casos muy aislados<sup>14</sup>, los futuros y futuras profesoras no han tenido más misión en ellas que el ser los sujetos investigados, una segunda voz oída en sordina a través de una primera voz principal que, en el mejor de los casos, podía negociar y aprobar lo dicho por ellos y ellas a posteriori en las investigaciones de corte cualitativo. Para Clark (1990) la investigación cualitativa con profesorado hace que tengamos visiones fijas e imágenes congeladas en el tiempo de una realidad, como es la de los enseñantes, en estado de continuos cambios, pero también apunta por dónde puede venir un cambio de la situación: el mero hecho de que un investigador o investigadora entre a un aula a ver, oír y aprender tiene una incidencia sobre la misma y el profesorado que en ella está, expresándose de varias formas: el interés por leer un informe sobre su enseñanza, pueden hacer explícitas teorías, imágenes o sentimientos que antes eran implícitas, etc.

En esta línea y partiendo de una perspectiva dialéctica, creo que los componentes del proceso de socialización apuntados por Staton y Hunt (1992) son necesarios pero no suficientes para intentar la construcción de una teoría crítica y desde una perspectiva reconstruccionista del proceso de convertirse en profesor/a. Estas autoras contemplan el proceso como algo importante, pero no se detienen en explicar cuáles son sus componentes y los mecanismos

---

<sup>14</sup> Uno de los más interesantes es el de la autora Freisen-Poirier (1992) en que realiza su propia autobiografía como futura profesora y el proceso de convertirse en profesora sin otro intermediario que su propia escritura.

Gráfico 1.10  
Proceso de socialización del profesorado desde una perspectiva crítica/dialéctica



fundamentales del mismo, con lo cual queda vacío de contenido y se convierte, una vez más, en un modelo 'entrada-salida', aunque contextualizado socialmente a través de las experiencias y conocimientos previos del alumnado y el contexto de la formación inicial. En el Gráfico 1.10. aparece una reformulación del esquema de la socialización del profesorado propuesto por estas autoras con la inclusión de algunos de los componentes que he ido revisando a lo largo de este capítulo.

Como se puede apreciar, si bien aparecen los diferentes factores y elementos recopilados en este trabajo que tienen algo que ver con el proceso de convertirse en profesor/a, no es menos cierto que aún no aparecen interrelacionándose entre ellos, es decir, según el diferente peso de cada uno y las diferentes vinculaciones y conexiones entre éstos. Esta situación es reflejo, una vez más, de la parcelación en los estudios relacionados con el tema. En el Capítulo VI de este trabajo intentaré avanzar sobre esta cuestión con el examen en profundidad de tres casos de alumnado en prácticas.

Creo que hay que empezar a pensar en los procesos de convertirse en profesor/a de manera más amplia, indagando no sólo en la socialización como mecanismo de integración de nuevos componentes en una profesión, sino también en los procesos de formación como un todo y en la relación dialéctica entre teoría y práctica. En mi opinión, algunos avances en este sentido se están realizando desde los programas reflexivos reconstruccionistas, aún en fase de experimentación, de los que necesitamos muchas más experiencias para mejorar la comprensión de los procesos de convertirse en profesor/a.



## **CAPITULO II**

### **La formación inicial del profesorado de primaria en España**

---

En este capítulo me gustaría ofrecer una visión amplia del contexto universitario donde se mueve el futuro profesorado de primaria durante su formación inicial. Necesariamente ha de ser una visión que sólo toque las características fundamentales de estas instituciones en nuestro país sin la pretensión de exhaustividad, sólo para comprender las claves del sistema de formación del profesorado y la influencia de éste en la formación del futuro profesorado de nuestro país.

#### **1. Un poco de historia: algunas claves para comprender el presente.**

Tal y como expresa Escolano (1982, pág. 56),

"la creación y difusión de las Escuelas Normales contemporáneas [...] se asocia a la génesis y desarrollo de la segunda revolución escolar, que ha conducido [...] al establecimiento de los sistemas escolares nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX".

Por tanto, la aparición de instituciones públicas para la formación del profesorado en nuestro país se une al movimiento de creación de los sistemas nacionales de educación, que en España se produce con algo de retraso con respecto a los países europeos del entorno y siempre a la zaga de los movimientos pedagógicos desarrollados en estos países.

A lo largo de finales del siglo XVIII y primer cuarto del XIX se fueron creando diversas instituciones constituyéndose en las precursoras de las Escuelas Normales, tales como la Cátedra de Educación (1797), la Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y la Escuela Mutua de Madrid (1818). Pero no sería hasta 1839 cuando se creara la Escuela Central de Maestros, con una doble finalidad: por un lado, la de iniciar la formación del profesorado en nuestro país de forma reglada y, por otro, la de formar a las personas encargadas de extender las Normales a todas las capitales de provincia del país (Ballarín, 1987, pp. 37-39). A pesar de ello, la expansión de las Normales masculinas fue rápida (en apenas diez años) pero irregular y llena de incidentes por el alto interés puesto desde el gobierno central, pero la escasa dotación de fondos para ello, debido a la asignación a las Diputaciones Provinciales, lo cual las dejó al arbitrio de cada una de ellas hasta la publicación del Reglamento de 1843 en donde se unificaban las Normales. Esta situación se haría extensiva, igualmente, a la Escuela Normal Central, cayendo en un periodo de decadencia a los cinco años de su creación y viendo reducido el número de sus alumnos a doce en tan sólo diez años (Ballarín, 1987, p. 40). El caso de la Escuela Central de Maestras es aún más preocupante, ya que tardaría 20 años más en aparecer, aunque ya existían iniciativas en algunas provincias de creación de normales femeninas a partir de 1847.

Durante el siglo y medio de la existencia de estos establecimientos, se ha ido produciendo una abundante legislación en materia de Escuelas de Magisterio y formación del profesorado que, no obstante, solían seguir una misma línea de actuación. Me interesa aquí resaltar cuáles han sido los principales debates, deficiencias y virtudes de la formación del profesorado a lo largo de este tiempo como forma de enmarcar la situación actual, más que describir los diferentes planes de reforma de la formación inicial en España. No obstante, en los Cuadros 2.1. y 2.2. quedan reflejados cada uno de ellos (diferenciados por sexo, para maestros y maestras hasta 1914 en que se unificó en un solo plan de estudios la formación para ambos) con sus principales características: tipo y condiciones de acceso a los estudios, titulaciones a obtener y duración de los estudios, tipo de formación ofertada y algunos de sus elementos principales y diferenciales.

Las constantes históricas caracterizadoras de la formación del profesorado de primaria en nuestro país las podemos agrupar en los siguientes temas:



**Cuadro 2.1.**  
Los principales planes de formación inicial de maestros en España.

PLAN/ ORDEN/ REAL DECRETO	ACCESO	TITULACION Y DURACION	TIPO DE FORMACION	PRINCIPALES APORTACIONES Y CARACTERISTICAS
Plan de Instrucción Pública 1837	- Examen de ingreso. - Certificado de buena conducta - Mayores de 16 años		- Cultural: importancia de la enseñanza moral y religiosa.	- Establece criterios homogeneizadores a todo el Estado. - Elevada valoración de la teoría, pero escaso periodo de formación. - Carácter pragmático: sólo lo que se fuese a enseñar.
Real Decreto de 1849		- Elemental - Superior: 3 años (2+1)	- Indefinición den la formación, pero más cultural que profesional.	- Mayor control sobre las escuelas normales y reducción de su número. - Se establecen dos clases de títulos de maestros y dos tipos de Normales: Elementales y Superiores.
Ley Moyano de 1857	- Desde primaria	- Elemental: 2 años - Superior: 3 años (2+1) - Normal: 4 años. (2+1+1)	- Equiparada a las escuelas profesionales. - Fuerte componente culturalista	- Preescribe como obligatoria una Normal en cada capital de provincias. - Regula las enseñanzas y estudios de Magisterio para maestros. - Regula la organización y profesorado de las Escuelas Normales.
Real Decreto de 9 /10 / 1866.			- Control de aspirantes en el ámbito moral y religioso	- Posibilita la supresión de las normales en las provincias donde no puedan sostenerla. - Da un papel primordial al componente religioso de las enseñanzas. - Restringe la libertad de cátedra de los maestros.
Real Decreto de 23 /10 / 1898.		- Elemental: 4 meses y medio - Superior: 2 años	- Cultural y técnica	- Se introduce la libertad de enseñanza, permitiendo la creación de Normales privadas - Se limita el número de alumnos y se establece la enseñanza cíclica. - Se actualiza el currículum incluyendo Geología, Biología, Antropología, Psicología, Derecho, Legislación educativa,...
Real Decreto de 1899		- Elemental: 1 año - Superior: 2 años (1+1)		- Nuevo plan de estudios de las Normales Superiores con reducción de temario - Se establece la igualdad de horarios entre maestros y maestras.
Real Decreto de 17 /8 /1901	- Educación primaria con 16 años	- Elemental: 3 años - Superior: 3+2 años	- Cultural y profesional	- Se añaden asignaturas al plan anterior: trabajos manuales. - Las Normales quedan adscritas a los Institutos de segunda enseñanza.
Real Decreto de 24 /9 /1903	- Examen de ingreso con 14 años mínimo	- Elemental: 2 años - Superior: 2+2 años	- Cultural y profesional	- Se refuerzan las prácticas y se implantan en todos los cursos. - Los programas de estudio tienen una línea más tradicional
Real Decreto de 30 / 4/ 1905		- Unica: 4 años	- Cultural	- Se suprime la adscripción a los Institutos de segunda enseñanza. - Se implanta el sistema cíclico en el desarrollo de los programas. - Se implanta la práctica de los paseos y excursiones al campo.

PLAN/ ORDEN/ REAL DECRETO	ACCESO	TITULACION Y DURACION	TIPO DE FORMACION	PRINCIPALES APORTACIONES Y CARACTERISTICAS
Real Decreto de 30 /8 /1914	- Edad mínima: 15 años - Educación Primaria	- Única: 4 años	- Cultural y profesional, con acento en lo cultural	- Sin asignaturas de metodología o didáctica en el currículum. - Obligatoriedad de la Memoria de Practicas. - Limitación del número de alumnado por clase a 50. - Mayor desarrollo de medios: excursiones, bolsas de viaje, dotación de becas. - Acceso a la docencia en la enseñanza pública por oposición.
Plan Profesional de 1931	- Examen-oposición: con bachiller universitario - 16 años	- Única: 3 años	- Profesional	- Se hace cargo de la formación permanente del profesorado. - La formación cultural
Orden de 26 /10 / 1945	- Bachiller Elemental de 4 años - 14 años	- Única: 3 años	- Cultural y profesional: muy empobrecida - Político-doctrinal	- Incluye materias pedagógicas en todos los cursos, pero son sólo 6 de 39. - Saturación de asignaturas: 11, 12 o 13 por curso. - Aprendizaje doctrinal y memorístico - Se quiere convertir a los docentes en propagadores del ideario del Movimiento Nacional.
Orden de 1 /6 / 1967	- Bachiller Superior - 16 años	- Única: 2 años.	- Cultural y profesional	- Se establece un curso completo de prácticas. - Aumento de los contenidos profesionales. - Se establece el acceso directo a la profesión para los mejores expedientes.
Plan de 1971	- Bachiller Superior - 17-18 años.	- Única: 3 años	- Cultural y profesional	- Es una titulación universitaria media. - Plan de estudios inconsistente, teorístico y poco centrado en la práctica.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los trabajos de Albuerno et al., 1986; Ballarín, 1987; Carbonell, 1987; Domínguez, 1991; Escolano, 1982; Melcón, 1992; Ortega, 1987 y Varela y Ortega, 1984.

**Cuadro 2.2.**  
Principales planes de formación inicial de maestras en España\* .

PLAN/ ORDEN/ REAL DECRETO	ACCESO	TITULACION Y DURACION	TIPO DE FORMACION	PRINCIPALES APORTACIONES Y CARACTERISTICAS
Real Orden de 17 /10/ 1839.	- Sin condiciones	- Elemental - Superior	- No reglada oficialmente	- Primer Reglamento de exámenes para maestras elementales de primaria - Las materias de examen exigidas para maestra elemental son: religión y moral. <b>lectura y escritura, cuentas por números enteros y labores.</b>
Real Orden de 18/ 6/ 1850.	- Sin condiciones	- Elemental - Superior	- No reglada oficialmente	- Regulación de acceso al título de maestra superior: demostrar iguales conocimientos que los maestros de su misma clase excepto en métodos de enseñanza.
Ley Moyano de 1857		- Elemental - Superior	- Culturalista	- Creación de la Escuela Central de Maestras en Madrid. - Posibilidad de crear Normales de Maestras en provincias pero no obligatorio. - Se podía acceder al título con estudios privados y acreditación de 2 años de <b>práctica en una escuela.</b>
Real Orden de 24 /9 /1872		- Elemental - Superior	- Culturalista	- Se confirma el carácter oficial de las Normales de Maestras. - Los títulos expedidos en las Normales de Maestras habilitan para la enseñanza pública.
Real Orden de 14/ 4/ 1887		- Elemental: 1 año - Superior: 2 años (1+1)	- Culturalista y limitado	- Primer intento de unificar el currículum de las Normales de Maestras. - Reducción del currículum de los maestros, sobre para las maestras elementales: <b>menos materias y menos horas en las comunes.</b>
Real Orden de 8 / 6/ 1881		- Elemental: 2 años - Superior: 3 años (2+1)	- Cultural y profesional	- Para ser maestra superior había que realizar un año de estudios en la Central. - Se le dio una mayor homogeneidad y extensión a los estudios de maestra. - Se van acortando distancias con el currículum de los maestros, pero aún sigue siendo muy diferenciado, con un tercio del tiempo dedicado a las labores.
Real Decreto de 23 / 10/ 1898.		- Elemental: 2 años - Superior: 4 años (2+2)	- Cultural y profesional	- Se decreta, por primera vez un mismo programa para las Escuelas Normales de ambos sexos, aunque no existe igualdad en dedicación de horas. - Se le dio un mayor peso a los estudios de Ciencias en la preparación de las maestras elementales (20% del tiempo), así como su formación pedagógica.
Real Decreto de 17 /8 /1901		- Elemental: 3 años - Superior: 5 años (3+2)	- Más cultural que profesional	- Se reduce el currículum de las maestras elementales a las materias básicas: - Igualdad en las horas lectivas asignadas a las distintas materias en los estudios de maestra y maestro. Se reduce el tiempo dedicado a las labores. - Se incrementó el peso de las Ciencias hasta llegar a un 25% del tiempo total del currículum

FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo de Melcón (1992, cap. 6)

\* Se recogen los planes de estudios diferenciados para maestras hasta 1914 en que se unifican definitivamente los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio de maestros y maestras.

La primera característica y causa de la abundante legislación antes comentada es la gran preocupación e intervención por parte de los poderes públicos en la formación del profesorado. A lo largo de todo el S. XIX y primer tercio del XX cada vez que cambiaba el partido en el gobierno se emprendía una reforma de las Escuelas de Magisterio en algún aspecto<sup>1</sup>. Ello muestra la creciente preocupación por la educación de las clases bajas así como la voluntad de controlar la cultura general a transmitir. Los maestros y maestras se convirtieron en el eje clave del sistema y, por ello, se hizo necesario un control cada vez más directo sobre su formación. Pero no todas las reformas se realizaban con la misma orientación. Tal y como expresa Melcón (1992, pág. 84), los liberales siempre tuvieron una inclinación a dar un sentido más profesional y práctico a los estudios de maestro/a, mientras que los conservadores acentuaron su carácter técnico y académico. A ello también hay que añadir el hecho de la fuerte influencia ejercida por la Institución Libre de Enseñanza en el último tercio del XIX y primero del XX sobre el pensamiento educativo liberal. Esta situación se hizo más patente a lo largo del comienzo del siglo XX con la implantación del Plan Profesional de 1931 y su fuerte componente profesionalizador y práctico en contraste con las siguientes regulaciones hechas a lo largo de la dictadura (Ordenes de 1940 y de 1945) con un carácter más culturalista y moralizante.

A pesar de esta creciente atención, la situación de las Escuelas Normales fue calamitosa a lo largo de todo el siglo XIX y parte del XX. He aquí un retrato de finales de siglo sobre la situación de estos centros:

"Las Escuelas Normales aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado: se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido durante cincuenta años ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo

---

<sup>1</sup> Buen ejemplo de esta situación es la cantidad de propuestas de ley e incluso de leyes y Decretos aprobados que no se pusieron en marcha debido al cambio de la orientación del gobierno, sobre todo en los periodos de la Revolución de 1868 y de la Restauración entre siglos (Ley de 2/ 6/ 1868 de Severo Catalina, Proyecto de Ley de 1869 de Ruiz Zorrila, Proyecto de Ley de 1871 de Becerra, Proyecto de Programa de 1874, Reales Decretos de 1898, 1899, 1901, 1903 y 1905,...)

y, por último, los numerosos claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho"<sup>2</sup>.

Sólo el Plan Profesional de la República logró sacar, en cierta medida, de esta situación a las Normales, pero, dada su excasa duración y la gran represión posterior entre el profesorado y alumnado de estos centros, volvieron a caer no sólo en la desidia material, sino también intelectual.

Un tercer factor a tener en cuenta para completar este cuadro es la gran influencia ejercida por la Iglesia en el sistema educativo de nuestro país en general y en la formación del profesorado en particular. No sólo han regentado numerosísimas escuelas de niños sino que, además, a partir de 1898 con el Plan de Gamazo, se instaura la libertad de enseñanza en la formación del profesorado, empezando a proliferar por todo el país las Escuelas de Magisterio regentadas por la Iglesia. Además, estas Escuelas se constituyeron en un enorme grupo de presión sobre la política educativa en todo el primer tercio del siglo XX y, ni que decir tiene, tomaron un papel preponderante a lo largo de la dictadura franquista. En la formación del profesorado de este país, la religión y moral cristianas han sido asignaturas obligatorias en casi toda su historia exceptuando breves periodos de tiempo<sup>3</sup>.

Si la influencia de la Iglesia sobre la formación de los maestros fue grande, sobre la formación de las maestras fue aún mayor. La doctrina cristiana y la Historia Sagrada fueron uno de los pilares de su formación profesional (junto con leer, escribir, aritmética básica y labores) hasta la unificación de programas de estudio comunes para maestros y maestras en 1898. A ello hemos de añadir el agravante de que las Normales de Maestras constituyeron a lo largo de todo el siglo XIX casi los únicos centros de enseñanza en los que podían educarse las mujeres españolas (Melcón, 1992, pág. 116). Además, las órdenes religiosas acapararon los colegios de niñas a partir del Concordato de 1851 sin tener que estar en posesión de ningún título de maestra, con lo cual constituían una competencia desleal con las maestras tituladas.

Un cuarto rasgo característico de la formación del profesorado en este siglo y medio ha sido la de ofrecer una baja y devaluada

---

<sup>2</sup> Solís, P.: "Estado actual y reformas de la enseñanza primaria" *La escuela moderna* 85 (1894) 113-114 (citado por Escolano, 1982)

<sup>3</sup> Entre 1931 y 1939 y a partir de 1977.

formación respecto a otras profesiones. El currículum de las Escuelas de Magisterio a lo largo de todo el siglo XIX consistió en poco menos que aprender las destrezas básicas. Se cree que los maestros han de aprender exclusivamente aquellos conocimientos estrictamente necesarios para el pueblo: sólidos, prácticos y capaces de transmitirse fácilmente a los hijos de la gente sencilla (Varela y Ortega, 1984, pág. 20) y que contribuyen a la creación y consolidación de un estado moderno: aprender una lengua única, escribir, cálculo con un sistema estandarizado (el sistema métrico decimal), Geografía, Gramática e Historia, siendo lo más importante la generación de hábitos de moralidad en el alumnado y establecer el conocimiento verdadero y único frente a otras formas de educación existentes en esos momentos.

A pesar de todas las reformas y planes de estudio que intentaron remediar esta pobreza formativa, lo cierto es que, con diversas variantes según los tiempos que corrieran, se siguió manteniendo un currículum devaluado, caracterizado por una formación teórica sesgada por la moralidad y la visión del alumnado de las escuelas públicas como de baja consideración y escasas capacidades intelectuales. En diferentes épocas se llega a promover la infantilización del conocimiento de los maestros como la mejor formación: hay que ponerse a la altura del niño, no saber más que él. Dentro de esta lógica cabe el hecho del progresivo predominio de las asignaturas de Letras sobre las de Ciencias en la formación de los maestros.

El caso de las maestras sigue la misma tónica, pero con peor situación. No sólo se trataba de una educación más moralizante y religiosa, sino que, además, nunca tuvieron un claro acceso a los conocimientos de Ciencias<sup>4</sup> ni a los conocimientos pedagógico-profesionales y sí hubo un marcado predominio de las Labores con un 30% del tiempo de formación hasta llegar al siglo XX donde empieza a reducirse. La formación de las maestras, en general, siempre fue considerada como subsidiaria y de segundo orden con respecto a la de los maestros.

Una quinta característica en los planes de formación del profesorado ha sido la vacilación entre la formación cultural y la formación profesional. Esta situación ha estado provocada por un

---

<sup>4</sup> El mayor peso de las Ciencias en el currículum de las maestras elementales se dio en el Plan de 1898 con un 20% del total del tiempo de formación (Melcón, 1992).



doble hecho: por un lado, por la baja formación exigida para acceder a los estudios de Magisterio: en la mayoría de los casos sólo saber leer y escribir o el Bachiller Elemental. Hasta 1967 no se empieza a exigir el Bachiller Superior, con lo cual hay que cubrir las lagunas en la formación cultural del alumnado, de forma que, excepto periodos de tiempo concretos (como el Plan Profesional de la II República), la formación de los maestros y maestras en nuestro país ha estado centrada en los contenidos culturales en una especie de bachillerato reducido. Por otro lado, esta situación ha llevado a que los contenidos de carácter profesional hayan sido casi anecdóticos en la formación, no llegando nunca a superar el 20% del total del tiempo de clase (en el título de maestro superior, no en el de elemental ni para las maestras) a lo largo de todo el siglo XIX y primer tercio del XX, y ello sin tener en cuenta los sesgos moralistas o religiosos incluidos en los mismos en la mayoría de ocasiones.

Otro tema polémico planteado en la formación del profesorado a lo largo de este tiempo ha sido la integración en la Universidad de estos estudios. Al considerarse una profesión poco prestigiosa y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional. A ello también contribuía el fácil acceso a las Escuelas de Magisterio y la subcultura propia que fueron generando estos centros, lo cual les hacía alejarse cada vez más de algún tipo de criterios científicos y de la vida universitaria. No será hasta la Ley de Educación de 1970 cuando se integren las Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias y, aún esta integración se ha realizado a tropezones por la historia y tradición de estos centros y su difícil acoplamiento a una vida y dinámicas no consideradas como propias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982). Siempre se ha reclamado la integración en la Universidad como una oportunidad de dignificar los estudios de Magisterio, pero nunca se han puesto todos los medios necesarios para que este proceso diera sus frutos.

Un último rasgo característico de las Escuelas de Magisterio a lo largo de su extensa historia ha sido el tipo de alumnado que ha acudido a estos centros. Como consecuencia tanto de la baja consideración de los estudios en el ámbito universitario y la baja consideración social de la profesión, como de su gran extensión por la geografía nacional (recuérdese que desde 1857 era obligatoria una en cada capital de provincia), a estos centros han acudido personas procedentes de las clases medias agrarias y bajas urbanas que han contribuido a dotar de un perfil muy definido a la figura del maestro y la maestra, así como a la profesión en general. En el subcapítulo 5.

análisis con más profundidad quién ha querido y quiere ser maestro o maestra en nuestro país y las repercusiones de ello en la profesión.

## **2. Tradiciones educativas en la formación del profesorado en España**

Creo necesario e interesante no dejar pasar por alto en cualquier revisión de un sistema de formación del profesorado el analizar las bases ideológicas sobre las que éste se asienta, cuáles son sus finalidades y propósitos y qué modelos de investigación y de práctica fomentan, para entender por qué se hacen unas propuestas u otras y por qué se organizan de una determinada manera.

Zeichner (1983, pág.3) nos ayuda a definir el paradigma como

"Una matriz de creencias y asunciones sobre la naturaleza y propósitos de la enseñanza, la educación, el profesorado y su formación que toma forma en la práctica específica de la formación del profesorado".

En el mismo trabajo, el autor (Zeichner,1983, pág. 7-8), plantea la existencia de dos ejes articuladores y definidores de estas diferentes visiones de la formación del profesorado:

1. El primer eje es el reflexivo-receptivo y refleja las diferentes concepciones de la posición del futuro profesorado en su formación: o bien como un agente pasivo y receptor o bien como un agente activo que reflexiona.

2. El segundo eje es el de problemático-dado, como la forma de entender la realidad educativa y social. En el primer caso se la considera problemática, dinámica y donde las personas y colectivos pueden incidir para generar cambios. En el segundo, se parte de una idea de la realidad como algo que sólo podemos conocer, en el mejor de los casos, pero no cambiar o intervenir en ella decisivamente.

A estos dos ejes le añade en un trabajo posterior (Zeichner,1986) un tercer elemento de análisis de las diferentes tendencias en la formación del profesorado: el papel que tiene el profesor o profesora en cada una de ellas, lo cual le permitió organizarlas según aparecen en el Cuadro 2.3.

**Cuadro 2.3.**  
**Tipología para diferenciar el contenido de los programas de formación docente**  
**(Zeichner, 1986, pág.16)**

PARADIGMA	CONCEPCION DEL ROL DEL PROFESORADO	CURRICULUM	COMO ENTIENDE LA REALIDAD SOCIAL Y ESCOLAR.
Conductista	Profesorado como un actor cualificado	Recibido (definido explícitamente)	Cierta
Aprendizaje	Profesorado como un actor cualificado	Recibido (no explícitamente definido)	Cierta
Persoanlista	Profesorado como personas efectivas	Reflexivo (enfocado a promover la madurez psicológica)	Cierta
Indagación-orientada	Profesorado como un tomador de decisiones profesional	Reflexivo (enfocado en la enseñanza y la indagación, decisiones de enseñanza, desarrollo del currículum,...	Cierta y Problemática (dependiendo del ámbito del problema)

Siguiendo las revisiones realizadas por Angulo (1993b), Feiman-Nesser (1990) y Pérez Gómez (1992a), identifiqué cinco enfoques diferentes sobre los cuales puede basarse la formación del profesorado. A pesar de la existencia de algunas diferencias entre las diversas clasificaciones, existe un alto grado de consenso en cuáles son las principales orientaciones y características de los grandes enfoques. También debemos advertir, tal y como indica Angulo (1993b, pág. 250) que

"Si bien es cierto que cada enfoque implica respuestas particulares a los problemas y cuestiones más esenciales de la educación, no podemos creer que cada enfoque representa un campo de pensamiento y acción separado del resto".

Esto es, los enfoques no se encuentran en estado puro en la práctica y entre ellos existen influencias mutuas, aportando cada uno de ellos una visión diferente de la realidad educativa y de la formación del profesorado pero no como cajones-estancos tal cual se ofrecen aquí.

\* *Enfoque académico*: la base de esta perspectiva es la consideración de que

"La enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad" (Pérez Gómez, 1992a, pág. 400).

Por tanto, para ser un buen profesor o profesora hay que saber mucho de las materias o disciplinas que van a impartir. Este enfoque

comprende dos "sub-enfoques" principales: el que Angulo (1993b, pág. 251) denomina como "liberal-enclopédico" cuya mayor pretensión es conservar el conocimiento cultural y la herencia científica. Además, tiene una visión del conocimiento como acumulativo, como un producto estructurado y ahistórico, con un valor en sí mismo y con una lógica de homogeneidad (Pérez Gómez, 1990, pág. 400). El segundo sub-enfoque es el comprensivo. También se centra en las disciplinas, pero no sólo en los resultados del conocimiento académico, sino también en los procesos de indagación necesarios para su elaboración, de forma que la formación del profesorado debería ser comprensiva en las disciplinas y recoger otros tipos de conocimientos además de los ceñidos a cada una de las disciplinas. (Angulo, 1993b, pág. 254)

\* *Enfoque analítico-tecnológico*: pone énfasis en la tecnología y está basado en el eficientismo. El papel del profesor es el de un técnico eficiente y utilizan métodos de formación tales como la microenseñanza, competencias por objetivos, CCTV, etc. Zeichner y Teitelbaum (1982) caracterizan este paradigma con los siguientes rasgos: contribuye al desarrollo de perspectivas educativa utilitarias, ya que si una técnica funciona, es evaluada como buena por esta sola razón. En segundo lugar, no se plantea a los futuros profesores y profesoras para qué se enseñan las cosas o sus efectos a largo plazo, con lo cual los y las estudiantes están preocupados por la supervivencia personal durante las prácticas. Además, Popkewitz (1988) y Giroux (1987) añaden los siguientes rasgos:

- Se parte de la existencia de un marco de experiencias común a todas las personas (los "hechos") separado de los valores, al ser las Ciencias Naturales el modelo adecuado para explicar el hecho educativo.

- El problema de la enseñanza consiste en identificar los medios más adecuados para los fines propuestos, aunque ambas cuestiones son tratadas por separado. El valor de los medios reside en su eficacia instrumental, lo cual ofrece una visión de la actividad humana como fragmentada, especializada e impersonal.

- Pone énfasis en el consenso y el control, despolitizando la naturaleza de la función docente y considerando al profesorado solamente como receptor y transmisor de normas institucionales.

La clave en la formación de profesorado, desde este enfoque, está en el entrenamiento (Feiman-Nesser, 1990). Los y las docentes, con un adecuado entrenamiento pueden ejecutar las acciones de enseñanza

más eficaces para el rendimiento del alumnado. Se hace hincapié en los medios de enseñanza, en los procedimientos, estrategias y habilidades a poseer por el profesorado (Angulo, 1993b, pág. 259-260).

\* *Enfoque personalista-humanista*: en este caso, lo más importante es la formación personal de los y las futuras docentes. Se les pretende convertir en orientadores personales a través de grupos y autoanálisis con una fuerte base psicologista. Para Pérez Serrano (1988, pág. 18), esta línea

"Concibe la formación como un proceso de desarrollo profesional en el que los profesores se adentran todo lo posible en cada aspecto de su formación a través de la experiencia propia".

Esta corriente cree que el desarrollo del profesorado es una forma de desarrollo adulto en estadios (ver apartado 1. del capítulo anterior), con tres niveles de crecimiento: preocupación por la autoorientación o supervivencia, preocupación por la situación de enseñanza y preocupación por el alumnado. En opinión de Zeichner y Teitelbaum (1982, pág. 97-99) existe poca evidencia de que la maduración en los estadios de desarrollo se produzca al final de la formación inicial y, por el contrario, creen que porque el profesorado suele evolucionar de una determinada forma esto no implica que ésta sea la manera en la cual deban ser ayudados a desarrollarse. Además, los acontecimientos son medidos en términos de efectos sobre los individuos, no sobre el sistema social.

Angulo (1993b, pág. 261 y ss.) distingue tres sub-enfoques en esta corriente: el de 'formación personalizada de docentes' sobre la teoría del desarrollo adulto, ya visto con anterioridad; el de 'formación humanista' de Coombs et al (1979), centrada en el desarrollo de uno mismo/a a través de la percepción de sí mismo y lo que te rodea y, por último, el enfoque de 'desarrollo de la madurez' de Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983), centrado en el desarrollo personal desde la teoría cognitivo-evolutiva.

\* *Enfoque práctico*: tal y como plantea Perez Gómez (1992a, pág.410) este enfoque está basado en el supuesto de considerar la enseñanza como una actividad compleja e imprevisible y, por tanto, habrá que formar al profesorado desde y en la práctica. Existen dos aproximaciones diferentes en este enfoque: la tradicional, que entiende la formación del profesorado como un proceso de aprendizaje, enfatizando la acumulación de experiencias por ensayo-error. En este caso, el aprendizaje del tutor/a y del conocimiento que constituye una buena práctica es la tarea central, siendo parte de este

conocimiento tácito, no pudiendo explicitarse en conductas. De esta forma, un repertorio de conductas técnicas no puede garantizar que los nuevos profesores y profesoras aprendan a hacer buenos juicios sobre lo que debe hacerse en una situación particular. El futuro profesorado es visto como un receptor pasivo de ese conocimiento, siendo su participación en la determinación de la dirección y toma de decisiones de su formación escasa o nula.

Una segunda aproximación de reciente nacimiento es el enfoque reflexivo sobre la práctica, basado en la creencia de que

"Los problemas prácticos del aula [...] exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social. [...] El problema central [...] es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación" (Pérez Gómez, 1992a, pág. 412-413).

Una idea central de esta aproximación práctica es la reflexión, ella supone una elaboración colectiva de conocimiento de análisis de la realidad y de propuesta de alternativas en un proceso dialéctico.

\* *Enfoque crítico*: en él se agrupan las posiciones que

"Conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Pérez Gómez, 1992a, pág. 422).

Por tanto, el enfoque hace hincapié en la investigación, el pensamiento y la actuación a través de métodos de solución de problemas, aprendizaje significativo y la conexión teoría-práctica. También existen dos posturas diferentes en esta aproximación (Angulo, 1993b, pág. 288 y ss.): para unos tiene prevalencia la relevancia social de la enseñanza y pretenden que el profesor o profesora sea un promotor social descubridor y solucionador problemas, poniendo todo su énfasis en la acción social basada en el reconstruccionismo social, mientras que otros creen que es más importante la relevancia valorativa de la enseñanza y se han centrado, sobre todo, en el desarrollo del currículum y el profesor como investigador del mismo.

Una vez hecho el repaso de lo considerado como las diferentes corrientes y paradigmas en la formación del profesorado, llega el momento de preguntarse dónde se ha encontrado y se encuentra la formación inicial del profesorado en nuestro país.

Si, como vimos anteriormente, la situación material de las Escuelas Normales a lo largo de todo el siglo XIX y primer tercio del XX era algo más que lamentable, no podemos decir que las clases fuesen mejor. El panorama era desolador:

"... la explicación sobre el texto, el repaso, la repetición, las fórmulas interrogativas, el elogio-ánimo, la condena y reprobación, la calificación dictaminadora, los exámenes por sorteo de temas, son fórmulas al uso en la época que concuerdan y responden a la situación del profesorado y del resto de las condiciones del centro" (Ballarín, 1987, pág. 281).

Las Escuelas de Magisterio y la formación del profesorado en nuestro país en este periodo adolece de innovación en los conocimientos, siendo sus características relevantes la densidad en las asignaturas, el teoricismo y el nominalismo, la metodología de la repetición y clases magistrales, materiales didácticos insuficientes y poniendo la disciplina en el centro de la formación y el establecimiento de relaciones jerárquicas con el profesorado del centro (Ballarín, 1987). Por tanto, durante este periodo se va a entender que la misión de la formación del profesorado y la enseñanza es la transmisión de conocimientos adquiridos por la humanidad y la herencia científica, en la cual el profesorado es transmisor oral de la misma y el alumnado un mero receptor de conocimientos. A ello hemos de añadir el hecho de que la formación de los maestros y maestras está cargada de un discurso moralizante y religioso muy poderoso, con el cual se apoya tanto el establecimiento de relaciones jerárquicas en las Escuelas de Magisterio como el control sobre la vida cotidiana y costumbres del futuro profesorado, al entender su misión social casi al mismo nivel del sacerdocio, encargándose de las almas infantiles del pueblo ignorante (Ortega, 1987, pág. 36).

Durante la II República se abre un paréntesis en esta situación en la cual se intenta dignificar la profesión de maestro/a con mayores sueldos y una formación de carácter más profesionalizador. Es en este momento cuando se recogen las aportaciones y reivindicaciones de los sectores más progresistas vinculados, fundamentalmente, a la Institución Libre de Enseñanza y su entorno. Se intenta que las prácticas constituyan el centro de la formación junto con el programa de formación pedagógica más completo que se ha tenido

hasta el momento. Se abre el campo a las innovaciones educativas bajo la ilusión de redimir al pueblo por la cultura. Este periodo fue el de mayor efervescencia en proyectos educativos y pedagógicos en nuestro país, con el intento de consolidar las teorías y alternativas pedagógicas procedentes de otros países y el firme convencimiento de ser la labor más importante que un país puede emprender en medio de analfabetismo dominante.

La caída de la II República y el comienzo de la dictadura conllevó el desmantelamiento de todo el aparato escolar creado en la república y, por supuesto, también de la formación del profesorado. Se comenzó por todo aquel profesor o profesora sospechoso de no ser afecto al régimen y se siguió con el establecimiento de temarios y libros nuevos en las Escuelas de Magisterio, en las cuales se suprimió la coeducación, volviéndose a los temarios más elementales y consolidando unos conocimientos pedagógicos particulares. Tal y como expresa Sopeña (1992, pp.226-227)

"...el conjunto del sistema educativo republicano desmantelado; una trayectoria pedagógica avanzada y plural, devastada hasta la última molécula.... [...] Por lo demás, no se trataba sólo de una consecuencia lógica, sino de un efecto metódicamente perseguido: la desinformación como uno de los objetivos de la política educativa [...]. No es posible rastrear en esos años el más mínimo atisbo de preocupación por el rendimiento escolar o por los métodos educativos, sí, en cambio, un surtido variado de lindezas hacia los progresos foráneos en ciencias de la educación, pedagogía educativa o psicología del aprendizaje. Claro que, al contrario de lo que sucede en Caballería hay -y se da- una explicación: 'estamos construyendo una Ciencia y una Técnica Pedagógicas de contenido español y de sentido revolucionario y aquí no valen traducciones'. Ni traducción, ni gaitas; a ver en qué libro extranjero puede encontrarse semejante joya: 'para ser científica, la educación debe actuar sobre la herecía específicamente nacional', sobre la 'naturaleza animal-racional-española' de los alumnos".

Estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán (1981) cuando defiende que el paradigma de formación del profesorado dominante en las Escuelas de Magisterio en nuestro país a lo largo de todos estos años consistió en una serie de materias diversas junto con unas prácticas yuxtapuestas, basado en el racionalismo y fomentando primordialmente una función de los y las profesoras de tipo culturalista, transmisor e intuitivo. Esta situación se ha prolongado a lo largo del tiempo hasta nuestros días por el efecto inmovilizador que supuso esta situación en el pensamiento y práctica pedagógicas dentro de tan gran empobrecimiento (Pérez Gómez, 1992a, pág.309), surgiendo algunos atisbos de cambio desde sectores muy concretos en los últimos años con el advenimiento de la democracia



en la década de los 70, que conllevó un resurgimiento de movimientos pedagógicos en el profesorado en activo, fundamentalmente. Estos movimientos estaban encuadrados en el paradigma de indagación-orientada o crítico, funcionaban independientemente de las instituciones como colectivos de maestros y maestras con total autonomía, logrando algunos mantenerse hasta hoy, como por ejemplo, los MRPs.

Pero el eco de estos movimientos apenas ha alcanzado a las instituciones de formación del profesorado, las cuales se han mantenido inamovibles en el paradigma tradicional de transmisión de conocimiento con algunas excepciones. Dentro de estas excepciones cabe considerar los intentos a partir de finales de los años 60 y a lo largo de los 70 y principios de los 80 de introducir el paradigma tecnológico a través de los sistemas de trabajo por fichas en las escuelas y los trabajos de experimentación en introducción de técnicas como la microenseñanza y el entrenamiento de profesorado en competencias por objetivos. A pesar de suponer un avance sobre una situación anterior de mera acumulación de conocimientos, estas innovaciones no han tenido un impacto real y en profundidad sobre el conjunto del sistema de formación del profesorado en nuestro país.

### **3. Características y currículum de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.**

Siguiendo a Pilar Benejam (1986) y su esquema de análisis de la formación inicial en España en comparación con otros países y otros análisis como los realizados por Gimeno (1982), Gimeno y Fernández (1980), y el Seminario de Análisis de la Identidad de las EUFPs (Segovia, 1980), podemos establecer algunas de las características del sistema de formación inicial de profesorado en España:

\* *Duración:* España es de los países donde menos tiempo se utiliza para formar maestros y maestras, sólo tres años, en comparación con la media de los países europeos situada en cuatro años.

\* *Integración en la Universidad:* en todos los países se ha evolucionado hacia un proceso de integración en las estructuras universitarias, con diversos niveles de integración y modelos. En el caso español, la integración se hizo por decreto y sin cambiar los centros de formación inicial por este hecho, con lo cual se puede decir que se ha producido una integración formal, pero no real (Gimeno, 1982).

\* *Acceso a la formación inicial:* en casi todos los países es obligatorio pasar la prueba de acceso general a la Universidad, e incluso pruebas específicas de educación. En nuestro país, no existe tal obligación, siendo el único requisito el haber superado el Curso de Orientación Universitaria, sin que se exija la prueba de selectividad como así ocurre para casi todos los estudios de carácter universitario<sup>5</sup>.

\* *Selectividad al final de los estudios:* asimismo, se establecen pruebas finales o reválidas como forma de controlar la formación conseguida. En España el modelo es no selectivo, es decir, sólo hace falta aprobar todas las asignaturas de la carrera para conseguir un título de maestra/o, lo cual, en mi opinión, no garantiza la formación recibida.

\* *Acceso al puesto de trabajo:* existen diversidad de situaciones, dependiendo de si hay una selectividad previa a la formación (con lo cual el acceso es directo) o no. En el caso español, hubo un intento de acceso desde la formación con el establecimiento del "acceso directo" a los mejores alumnos y alumnas de cada promoción, pero esta modalidad desapareció a comienzos de los años 80. En la actualidad sólo es posible acceder a una plaza de maestra/o en la enseñanza pública de forma transitoria a través de contratos temporales y de forma estable a través de oposiciones libres.

\* *El tipo de alumnado* que reciben las Escuelas de Magisterio constituye un sector concreto y delimitado del estudiantado de la Universidad española (de clase media baja y altamente feminizado, con el agravante de la progresiva masificación que han sufrido estos centros)<sup>6</sup>.

\* *El profesorado de las EUFPs:* procede tanto de la formación universitaria como del ascenso desde la docencia en el bachillerato, sin la existencia de ningún tipo de controles pedagógicos en su selección.

---

5 Esta situación se va a convertir en uno de los caballos de batalla por parte de todos los y las implicadas en la vida de las EUFPs como reivindicación para mejorar la calidad de estos centros: exigir requisitos de acceso como en el resto de la Universidad para que el alumnado que llegue a ellos no sea por la razón de no ser admitido en otros centros superiores de estudios supuestamente de mayor valía y nivel académico y profesional.

6 Más adelante en este mismo capítulo se analiza con más detalle las características del alumnado de las EUFPs a lo largo del tiempo.

\* Una última característica ha sido la penuria de medios económicos y materiales sufrida por estos centros para desarrollar su labor, incluso en la actualidad.

Para Bernat (1982), si hay un rasgo característico de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado ese es la ambigüedad. Ambigüedad respecto a la Universidad (como ya apuntan otros autores) y ambigüedad respecto a la formación impartida, que todos los implicados consideran como deficiente y poco educadora. Esta misma ambigüedad se da también en la relación que logran mantener con los colegios de primaria y, por último, con respecto a la sociedad, al permanecer al margen de los problemas sociales y políticos surgidos en esta.

El currículum de las EUFPs ha estado configurado tradicionalmente en tres grandes bloques (Benejam, 1986, pág. 111-126), que son los establecidos por ley en el Plan de Estudios único para todo el Estado Español (O.M. de 13 de junio de 1977):

\* *Conocimiento académico*: con dos grandes modelos, uno pretende ampliar la cultura general (el caso español) y otro de especialización universitaria en torno a una o dos materias. En cualquier caso, se trata de profundizar en los conocimientos a transmitir posteriormente en las escuelas: lectura, escritura, área social, Ciencias Naturales, idiomas,.....

\* *Conocimiento profesional*: en el cual Benejam (1986) detecta tres grandes modelos: uno centrado en preparar al profesorado en didáctica de todas las áreas a impartir; otro que, o bien integra diversas materias en áreas o bien se elige una materia de cada área; y un último modelo que renuncia a que el profesorado sea capaz de abarcar todas las áreas y reconoce la limitación que impone el progreso del conocimiento. En el caso español, se opta por el primer modelo, ofreciendo una amplia gama de asignaturas de Didácticas Especiales, al mismo tiempo que las materias fundamentales de corte pedagógico (Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica General, Organización Escolar, .....), con un claro aumento de las Didácticas Especiales a partir de 1967 con la introducción de la lógica tecnocrática (Guerrero, 1993).

\* *Las prácticas de enseñanza*: se suelen ubicar tradicionalmente al final del proceso de formación y tener, además, una primera aproximación a la realidad escolar a mitad de la formación. Un segundo modelo es hacer prácticas de inmersión desde un primer momento y plantear un curso completo de inducción antes de

conseguir el título. En el próximo capítulo veremos con más detalle la organización y sentido de las prácticas en nuestro país.

Guerrero (1993) añade a esta clasificación dos grupos más de materias en los currículum de formación del profesorado en nuestro país:

\* *Las asignaturas instrumentales*: entre las cuales se incluyen el dibujo, la música, las manualidades, etc. y que han estado orientadas a la inculcación y mantenimiento del control del aula en vez de a la creación de capital cultural en las capas sociales y culturales más desfavorecidas.

\* *Asignaturas claramente ideológicas*: reflejando el peso de la Iglesia en nuestro sistema educativo y de las instancias partidarias de los gobiernos. Hasta el establecimiento del nuevo plan de estudios en 1977, la religión e Historia Sagrada han constituido asignaturas obligatorias para todos los maestros y maestras españoles.

Las características fundamentales de este tipo de currículum las podemos resumir en las siguientes ideas (Gimeno y Fernández, 1980, pág. 20-30): en primer lugar, hay una falta de clarificación de los contenidos psicopedagógicos, lo cual produce grandes lagunas y que el profesorado de primaria apenas recuerde qué estudió en esta área. En segundo término, la inexistencia de conexión entre la teoría y la práctica, lo cual lleva a pensar que los profesores y profesoras encontrarán la transferibilidad de los conocimientos teóricos a la práctica en el ejercicio de su profesión. Un tercer factor apuntado por estos mismos autores es que el profesorado en ejercicio (con quienes realizaron su estudio) declaraba no haber aprendido la forma de enseñar los contenidos de las diferentes áreas, ya que las asignaturas de "Didáctica de..." suelen referirse a los contenidos de cada materia en cuestión y no a su didáctica.

Amén de estas características, el ambiente de aprendizaje de las EUFPs sigue siendo desolador también en los tiempos más recientes, predominando la relación vertical entre profesorado y alumnado, siendo la atmósfera de aprendizaje no favorable y el papel del alumnado en su propia formación prácticamente nulo, con un bajo índice de participación y decisión sobre las materias, lo cual les lleva a no motivarse por lo que estudian. La metodología de trabajo predominante es la clase magistral y la toma de apuntes y la evaluación de contenidos es de tipo memorístico, fomentando el aprendizaje que se olvida rápido y actitudes inmovilistas (Gimeno y Fernández, 1980, pp.45-68). Este currículum oculto transmitido en

las EUFPs a través de la metodología usada le sirve al alumnado para configurar su modelo profesional (Gimeno, 1982).

Por tanto, el currículum de las EUFPs es un currículum fragmentado, donde se configuran cursos y asignaturas de forma independientes entre ellas y dentro de sus respectivas áreas de conocimiento, sin la existencia de un principio integrador que dé un sentido global a la formación recibida. A ello debemos unir una característica más: la ausencia de fines explicitados tanto a nivel de currículum formal como a nivel de las Escuelas de Magisterio en su papel de centro de formación global de los y las maestras. Esta peculiaridad va a fomentar la no existencia de un debate público ni sobre estas finalidades, ni sobre cuáles son los contenidos y metodologías adecuadas para conseguirlos, con lo cual se promueve la reificación de una serie de mitos acerca de la formación del profesorado de primaria, tal y como los recoge Bernat (1982, pp. 20-32):

Por un lado, la creencia en el carácter natural de la estructura jerárquica de los profesores y profesoras. El trasfondo de este problema reside en la división social del trabajo y de la educación en un doble eje: la dicotomía entre la creación y la transmisión de conocimientos y la estratificación en función de la cantidad de conocimientos a transmitir.

Un segundo mito se centra en la justificación de la oposición entre lo "cultural" y lo "pedagógico", como si ambas cosas se pudiesen separar y fuesen radicalmente diferentes, cuando, ciertamente, lo cultural necesita ser transmitido y lo pedagógico es cultura.

La tercera creencia bien asumida fomenta una marcada disociación la teoría y la práctica, apareciendo la formación práctica como un apéndice en el currículum y considerándose minusvalorada. En esta situación, el alumnado aprende a observar la existencia de dos mundos separados sin ninguna conexión entre ellos y que corren en líneas paralelas.

Un cuarto mito consiste en querer darle validez al enfoque profesional del currículum de las Escuelas de Formación del Profesorado a través de una formación o bien marcadamente verbalista o bien con énfasis en lo técnico. Este enfoque profesionalista lleva también a desgajar a la formación de los docentes de los problemas políticos y del planteamiento de que toda formación es política. Esta visión tecnológica de la enseñanza en la formación de los y las docentes tiene una serie de derivaciones que,

según Beyer y Zeichner (1990), las podemos resumir en la consideración de la enseñanza como una empresa técnica, con un énfasis sobre técnicas y métodos y cuyo éxito se mide en términos cuantificables; la socialización profesional se convierte en una preocupación técnica por descubrir la mejor forma o los métodos más efectivos a partir de los cuales los estudiantes adopten las normas sociales correctas o adecuadas, entendiendo las prácticas como una oportunidad para desarrollar perspectivas docentes utilitaristas. El significado de ser profesor desde esta perspectiva significa identificar el conocimiento correcto, descomponerlo en unidades manejables y transmitirlo a los estudiantes de forma eficaz.

A esta mitología de carácter más general sobre la formación, podemos unir otra apuntada por Cornbleth (1990) acerca de la forma que tiene el alumnado de las EUFPs de aprender y condicionadora, igualmente, de los contenidos y formas del currículum. En primer lugar, se encuentra el *mito de las habilidades de razonamiento*, basado en la creencia de que el pensamiento se compone de una serie de habilidades y éstas son genéricas para todos los seres humanos e independientes de los contenidos sobre los que trabaje. En segundo lugar aparece el *mito de la respuesta correcta*, según el cual la respuesta correcta de un estudiante prueba su capacidad de razonamiento y aprendizaje. Un último mito es el de *los niveles y estilos*, desde el cual se presupone que cada persona tiene un "nivel" o posee habilidades sobre un tipo de conocimientos concretos y otro nivel estable en todas las áreas de la formación. Para este autor, estos mitos sirven para asegurar la identidad profesional y legitiman las demandas de la especialización, al no ser neutrales. Esta mitología también genera una serie de dilemas en la clarificación de los contenidos de la formación Angulo (1993b, pp. 311-312) implicando planteamientos más contrapuestos que integradores. Estos dilemas los podemos resumir en:

El primer dilema se centra en la importancia otorgada al conocimiento académico generado por la investigación educativa frente al conocimiento surgido desde la investigación de la práctica docente de los propios profesores. Creo que, dado el marcado carácter culturalista de la formación del profesorado en España y la escasa investigación realizada hasta el momento sobre la práctica docente, este dilema aún no se está planteando en nuestro país en los mismos términos que se hace en el área anglosajona, donde la investigación desde el propio profesorado ha tomado un gran auge en los últimos años.

El segundo dilema lo planteaba con anterioridad como uno de los ejes sobre los cuales ha girado la formación de los y las docentes en nuestro país. Se trata del peso concedido al conocimiento cultural frente al conocimiento propiamente profesional. Para este autor, no se duda de la valía de ambos conocimientos, sino que la diatriba se centra en el peso que debe tener cada uno de ellos en el currículum general de la formación inicial, así como en la relación temporal e intelectual entre ambos (Guerrero Serón, 1990).

El tercer dilema se centra en torno a la importancia del conocimiento teórico frente a la importancia del conocimiento práctico. Para el autor este dilema es importante y complejo ya que

"La manera tecnológica en que se ha planteado el binomio teoría-práctica en la formación docente ha resultado o bien en el aislamiento de la primera o bien en la hipertrofia de un conocimiento del 'saber hacer' excesivamente instrumentalizado, que ha impedido la potenciación del juicio autónomo del docente y propiciado su dependencia intelectual y social" (Angulo, 1993, pág. 311).

Por tanto, ambos conocimientos son importantes y se debe intentar lograr un equilibrio entre ellos.

#### **4. ¿Quién estudia Magisterio?**

Quiero detenerme a analizar el tipo de alumnado que ha acudido y acude en la actualidad a formarse a las EUFPs, quiénes son los futuros profesores y profesoras, qué características tienen, si ha cambiado lo que demandan de la formación inicial y cuáles son sus expectativas hacia la profesión. Ello nos ayudará a comprender la situación de los futuros y futuras enseñantes de primaria y su significado e incidencia en el sistema de formación inicial.

Históricamente, la situación y procedencia del profesorado de primaria en nuestro país ha estado bien definida por su pobre condición social y económica. Hasta 1902 no asume el Estado la competencia de pagar a los maestros las dos terceras partes del sueldo, correspondiendo el último tercio a los padres del alumnado. Con anterioridad, el sueldo correspondía pagarlo a los Ayuntamientos, los cuales rara vez lo hacían en tiempo y forma adecuados, definiéndose la situación de los maestros más por las carencias que por sus cualidades positivas (Ortega, 1987, pág. 30). Con este panorama se constituye en una profesión con bajas expectativas y para gente de clase baja. A los maestros y maestras se les asigna la instrucción de las clases populares, que es de donde ellos

proviene. No sería hasta la II República cuando se plantearía la necesidad de dignificar al magisterio a través de una mayor remuneración. De todas formas, la escasa remuneración hacía que el maestro se dedicara a simultanear dos tipos de enseñanza paralelos: el de las clases bajas en las escuelas públicas y las clases particulares para quien disponía de medios para pagarlas (clases medias rurales). Ya en 1843, Gil de Zárate les asigna al profesorado una condiciones de vida "*oscuras y de honesta mediocridad*" (Varela y Ortega, 1984, pág. 19).

Una segunda característica de los y las docentes será su desclasamiento, lo cual les hará distanciarse de las clases bajas a las que educa, pero no les permitirá nunca llegar a pertenecer a la clase media, aunque el acceso al Magisterio suponía una movilidad social no desdeñable. Un factor interesante en este desclasamiento es el que apuntan Ortega y Velasco (1991, pp. 12-17) de la incardinación del magisterio en sociedades rurales, cuando sus expectativas y posibilidades de promoción se encontraban en las sociedades urbanas. Esto les lleva a una situación de aislamiento muy característica en la cual el profesorado no llega a pertenecer ni a la sociedad rural donde ejerce su profesión, ni a la sociedad urbana de la que proviene su legitimación y saber. Una consecuencia a destacar de esta situación de penuria es que era una profesión que no atraía a gente valiosa para su ejercicio (Ortega, 1987, pág. 32).

Un tercer rasgo configurado históricamente es que el Magisterio es entendido como una actividad vocacional, teniendo que estar el profesorado en posesión de ciertas cualidades personales para realizar su labor. El lema era: "*el maestro no se hace, nace*" (Carbonell, 1987, pág. 40). Las diferentes orientaciones pedagógicas se encargaron de explicitar y recopilar una serie de cualidades que el ser humano tenía en su naturaleza, siendo éstas de ascendencia divina (Ortega, 1987, pág. 36). En los textos oficiales del siglo XIX se les compara con los sacerdotes, investidos de autoridad moral, dignidad y respetuosidad. Esta situación contrasta con la realidad en que vivían y viven los docentes, en la que su saber no es ni entendido ni respetado, por no encontrarse encardinado en la vida y culturas rurales (Ortega y Velasco, 1991, pág. 14).

Haciendo un repaso de las principales características actuales de los y las estudiantes de magisterio y siguiendo los estudios primordiales realizados en nuestro país, como son los de **Albuerne et al. (1986)**, **Forner (1993)**, **Lou Royo (1984)** y **Varela y Ortega (1984)**, encontramos claras líneas de continuidad con la situación descrita anteriormente, como voy a exponer a continuación.



#### 4.1. Origen social y género en el alumnado de Magisterio.

Todos los estudios realizados con alumnado de Magisterio en los últimos diez años reflejan como una de las características principales de este colectivo su procedencia del medio rural en un alto porcentaje: un 34% en el estudio de Varela y Ortega realizado en 1984 procede de poblaciones inferiores a 20.000 habitantes. Es significativo destacar que de este tercio que procede del medio rural, un cuarto proviene de localidades con menos de 5.000 habitantes, lo cual nos viene a indicar que el magisterio sigue siendo una atractiva salida de este medio social-geográfico. Tal y como muestran Ortega y Varela (1984, pág. 57) el magisterio ha sustituido a la forma tradicional de movilidad social constituida por el sacerdocio, aunque sigue siendo una *"forma secularizada de ejercer una función moralizadora"*.

El origen social de este alumnado es fundamentalmente de clase media baja y, en menor proporción, de la clase baja. Tanto en el estudio de Albuérne et al (1986) como en el de Varela y Ortega (1984) sus padres suelen tener un nivel de estudios bajo, situados mayoritariamente en los primarios, siendo aún menor en el caso de las madres. Lou Royo (1984) apunta que el mayor número de padres con estudios medios y superiores son los de las mujeres.

Las rentas familiares son igualmente bajas y la percepción subjetiva de la clase social de pertenencia del alumnado es de clase media-baja. Esta estimación subjetiva hace pensar que el acceso a la profesión docente supone una *"movilidad social escalonada"* restringida a los límites de las clases medias. La procedencia social del alumnado está relacionada también con su clase social: el alumnado proviente del medio rural suele ser de clase media alta, mientras que los procedentes de los núcleos urbanos suelen ser de clase media-baja y baja (Forner, 1993).

La composición por sexo del estudiantado sigue respondiendo a las características de la profesión: dos tercios son mujeres, mientras que un tercio son varones, existiendo diferencias en la elección de especialidades dentro de la carrera. En la única rama donde no suelen ser mayoritarias las alumnas es en la nueva especialidad de Educación Física, que es una de las que más auge ha tenido y a la cual se están incorporando mayoritariamente los varones que estudian Magisterio.

También debemos analizar la procedencia social diferenciada por sexo, al existir un mayor número de mujeres que de varones provenientes del medio rural, al considerarse esta carrera como *"idónea para el estudiantado femenino"* (Ortega y Varela, 1984, pág. 57). Asimismo hay que señalar la existencia de diferencias de sexo en cuando a la clase social de origen del alumnado, al detectarse que un mayor número de varones con bajas expectativas escolares provienen de clases medias altas, mientras que un número mayor de mujeres con buen expediente provienen de las clases más bajas. Es decir, el Magisterio supone una promoción para aquellos estudiantes de las clases bajas con buena trayectoria escolar (fundamentalmente mujeres), mientras que supone una última salida para aquellos estudiantes de las clases más altas sin posibilidad de acceso a otros estudios universitarios de mayor rango debido a su bajo expediente académico (Ortega y Varela, 1984, pág. 61).

Acorde con la definición realizada anteriormente de un alumnado mayoritariamente proveniente de las clases medias-bajas y bajas, el equipamiento de las familias es bastante reducido: unos ingresos económicos limitados, con una mayoría de hogares entre los 60 y 90 metros cuadrados, estando en posesión casi todas las familias de coche y teléfono. Otros indicadores un poco más selectivos nos hablan de que pocos hogares poseen un lavavajillas o calefacción (Ortega y Varela, 1984, pp. 60-65). A esto se une el que las familias tengan un elevado número de hijos de media, superando los tres, lo cual nos confirman la autopercepción de pertenencia a clases medias bajas.

Esta situación hace que la mayoría del alumnado viva con su familia mientras estudia, siendo sólo un tercio de ellos y ellas los que viven fuera de casa durante el curso. Sólo la mitad de los futuros profesores y profesoras dispone de habitación propia para estudiar, mientras que el resto busca espacios diversos (habitaciones compartidas, sin lugar fijo y, en ocasiones, bibliotecas, según Varela y Ortega, 1984, pág. 62), lo cual no nos debe extrañar dado el reducido espacio de las viviendas de estas familias y el alto número de miembros en ellas.

El medio cultural del alumnado de Magisterio lo podríamos considerar también como bastante empobrecido: pocas de sus casas cuentan con una biblioteca y no existen hábitos consolidados de lectura de libros o prensa en ellos y ellas. Su tiempo de ocio lo suelen emplear en conversar, ver la televisión, escuchar la radio o música, estudiar y pasear, siendo la asistencia a otro tipo de actividades culturales (tales como ir al cine, al teatro o una exposición) mucho

más puntuales. Como bien apuntan Ortega y Varela (1984, pág. 64), suelen ser unas actividades que tienen a disposición en el propio domicilio y siguen, mayoritariamente, las pautas culturales estándares de las clases medias.

#### **4.2. La trayectoria académica del alumnado de Magisterio.**

El alumnado que accede a estos estudios tiene una serie de características muy definidas en cuanto a su carrera académica: suelen tener notas bajas en el BUP y el COU y especialmente en selectividad. Suelen pertenecer a la rama de Letras en dos tercios sobre un tercio que viene de la rama de Ciencias.

En este caso, también podemos hablar de la confluencia de diversas variables, al existir diferencias según la clase social: las notas más altas corresponden a las clases más bajas, mientras que los peores expedientes académicos corresponden a las clases más altas. Como veíamos anteriormente, las expectativas hacia los estudios de magisterio están atravesadas por la clase social y el género: sólo el alumnado de clase alta que tiene un bajo rendimiento académico estudia algo que le supone un descenso de status, mientras que los mejores expedientes de las clases bajas estudian una carrera que les supone un ascenso a las clases medias.

La procedencia escolar del alumnado es, mayoritariamente, de los centros públicos, aunque cabe destacar el dato que apuntan Ortega y Varela (1984, pág. 61) de que un tercio de las alumnas han estudiado en colegios privados. Es significativo, como apuntan estos autores, que se intente controlar en mayor medida qué tipo de educación reciben las mujeres y que se las trate de llevar a centros donde existe un mayor control de la ideología y creencias del alumnado.

El propio alumnado considera que tiene un rendimiento escolar en la carrera medio de forma mayoritaria, existiendo diferencias entre los alumnos y las alumnas, ya que las mujeres tienen un rendimiento mayor por término medio.

#### **4.3. Ideología del alumnado de Magisterio.**

Hasta este momento hemos ido cotejando los datos de los trabajos realizados en un periodo de diez años y parecía que las cosas no habían cambiado mucho respecto del alumnado que compone las

EUFPs, pero es aquí donde se encuentran las mayores diferencias o cambios en este periodo de tiempo, aunque siempre debemos tener en cuenta los cambios producidos paralelamente en el conjunto de la sociedad española para valorarlos en su justa medida.

En los datos de Varela y Ortega (1984, pp. 73-79) el perfil de opiniones del alumnado con respecto a temas sociales era el siguiente: más de dos tercios estaban de acuerdo con el divorcio y la mitad era favorable a las relaciones sexuales libres, mientras que la misma cantidad era indiferente o estaba en desacuerdo con el matrimonio religioso y la tercera parte aceptaba la homosexualidad. Las profesiones menos valoradas eran las de sacerdote y militar y las más las de profesor de EGB, diputado, abogado y periodista. Nueve de cada diez estudiantes de magisterio tenía firmes convicciones democráticas y tres cuartas partes se declaraba creyente católico y con un bajo índice de militancia política (sólo un 2% del total). A pesar de ello, la distribución de la intención de voto era semejante a los resultados de las elecciones generales de 1982. Unos indicadores interesantes nos muestran la existencia de un amplio consenso en aceptar la coeducación y el apoyo del Estado a la escuela pública.

Algunos años después (Albuérne et al, 1986; Masjuan, 1988), el alumnado de Magisterio tiene como una de las características de su ideología la indiferencia, sin participación en las instituciones y sin posicionarse ante muchos de los temas sociales propuestos o en la propia consideración de sus opiniones políticas (un 30% en el estudio realizado por Albuérne et al, 1986). Ante temas como el matrimonio religioso y el divorcio tienen opiniones más conservadoras que el alumnado anterior, mientras que aumenta el acuerdo con el aborto y la homosexualidad. El alumnado sigue declarándose en su gran mayoría creyente (sólo un 23% se declara no creyente en alguna modalidad).

Como podemos comprobar, la ideología del alumnado ha cambiado en el mismo sentido que los cambios producidos en la generación de jóvenes crecidos con la democracia, hacia un giro conservador en algunos temas, pero con una tendencia a una mayor tolerancia con las actividades de los demás, sobre todo en las inclinaciones sexuales.

#### **4.4. Las motivaciones para la elección de la carrera.**

En todos los trabajos consultados (Albuérne et al., 1986; Corominas, 1988; Forner, 1993; Ortega y Varela, 1984; Pérez

Serrano, 1988 y 1986) las principales razones por las cuales el alumnado elige estudiar magisterio son de carácter vocacional: "*me gusta trabajar con niños*", "*tengo vocación*", "*es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad*" o "*siempre me interesó la enseñanza*". No obstante, existen matices interesantes entre estas respuestas que no hemos de dejar pasar por alto. Como muy bien apuntan Varela y Ortega (1984, pág.68), la razón de "me gusta trabajar con niños" tiene una marcada conexión con el papel tradicional de las mujeres como madres y cuidadoras de la infancia, mientras que las otras tres respuestas nos indican la persistencia del carácter misionero de la enseñanza primaria, de su función moralizadora, respondiendo a unos ideales de entrega y vocación<sup>7</sup>.

Otro tipo de razones alegadas por el alumnado son las de ser una carrera corta, el no haber aprobado la selectividad, ser el único centro universitario que existe en la provincia, el abandono previo de otra carrera, agrupando estas acusas, en todos los estudios referidos, porcentajes muy pequeños del alumnado consultado, aunque en algunos de ellos se revela que este tipo de motivación está primando en algunos casos sobre la vocacional, apareciendo, incluso, la indecisión como factor determinante a la hora de elegir la carrera (Monge, 1993; Rodríguez Rojo et al, 1989).

Ambos grupos de respuestas tienen claras conexiones con indicadores de clase y género, así como con el rendimiento alcanzado por el alumnado en la realización de estos estudios. Según estas investigaciones, las mujeres tienden a tener más asimilado su rol tradicional dentro de la sociedad eligiendo el trabajo por su gusto con tratar con niños y niñas y la vocación, mientras que estos argumentos bajan en los varones alegando en mayor medida éstos razones de tipo más pragmático, tales como el ser una carrera corta o ser su única posibilidad de estudiar una carrera universitaria por diversas circunstancias (Albuérne et al., 1986 y Autores Varios, 1989). Además, el alumnado procedente de las clases media-alta y alta se destaca por su inclinación al trabajo con los niños y por la vocación, mientras que las clases bajas se inclinan más por un deseo de mejora en la sociedad o por razones eminentemente prácticas, sintiéndose éstos últimos más presionados en su elección y menos satisfechos con la misma, mientras que no le sucede igual a los de la clase media alta. Por último, la relación entre la motivación de

---

<sup>7</sup> Estas tendencias en la motivación para elegir la carrera docente se ven confirmadas por las investigaciones realizadas en otros países: Andrew (1983), Jantzen (1981) y Joseph y Green (1986) y Zimper (1989).

elección de carrera y el rendimiento también se muestra patente, ya que el alumnado que ha elegido los estudios por razones de carácter pragmático, suele tener peor rendimiento, frente al alumnado con una elección vocacional.

#### **4.5. Las opiniones del futuro profesorado sobre la profesión y la formación que reciben.**

Para completar el cuadro sobre la caracterización del alumnado de magisterio, vamos a revisar la percepción que éstos y éstas tienen de su profesión. En los estudios aparece cómo la consideran como de bajo status social y económico, aunque las mujeres suelen tener una mejor percepción del status de la profesión que los varones (Lou Royo, 1984 y Rodríguez Rojo et al, 1989). Consideran la actividad docente como de tipo artesanal y basada en la experiencia obtenida a través de la práctica, lo cual les lleva a establecer una fuerte disociación entre teoría y práctica y a tener una visión tecnocrática de la educación, sin llegar a comprender las funciones sociales de la escuela (Forner, 1993).

Corominas (1988) nos aporta algunas pinceladas más a este cuadro sobre algunas opiniones profesionales respecto a la enseñanza detectadas en alumnado en formación: tienen una clara priorización del trabajo con alumnado de primaria y su modelo de profesor/a está centrado en la formación humana y personal, siendo lo más importante el orden y la disciplina y la preparación de actividades y recursos didácticos. Atribuyen el fracaso escolar al profesor en primer lugar, y a la falta de capacidad o interés del alumnado en segundo lugar.

Estas opiniones contrastan con la percepción sobre su propia formación como profesionales de la enseñanza (Rodríguez Rojo et al., 1989), encontrándonos con que suelen ser bastante críticos con la misma, no estando mayoritariamente satisfechos ni con los contenidos ni con la metodología de la formación inicial y haciendo propuestas como introducir la selectividad como requisito de acceso, duración de 5 años de la formación y un título único de enseñante no universitario a nivel de licenciatura. Según el estudio de Albuérne et al. (1986), las mujeres y el alumnado de los primeros cursos de carrera suele estar más satisfechos que los varones y de mayor edad con la formación inicial recibida. Este descontento les hace tener unas trayectorias académicas más largas que en otras profesiones, ya que suelen engancharse a seguir estudiando en la Universidad para conseguir una licenciatura de Letras o Ciencias, Psicología o

**Cuadro 2.4.**  
Perfiles-tipo del alumnado de las EUPPs.

	SEXO	CLASE SOCIAL	MEDIO de Procedencia	MOTIVACION Elección Carrera	EXPECTATIVAS Ante la Carrera	ESTUDIOS Previos	RENDIMIENTO En La Carrera
PERFIL 1	Mujeres/Varones	Media-baja	Rural	Misión social de la escuela. Vocación: me gusta trabajar niños/as	Altas expectativas	Ciencias o Letras Expediente alto	Medio/alto
PERFIL 2	Varones	Baja	Rural	Carrera corta. Única en su provincia	Altas expectativas	Expediente alto	Medio
PERFIL 3	Mujeres	Media-alta	Rural	Vocación: me gustan los niños/as	Bajas expectativas	Estudios en colegios Privados.Expediente alto	Alto
PERFIL 4	Mujeres/Varones	Media-baja	Urbano	Vocación: me gustan los niños/as	Altas expectativas	Expediente medio	Medio/bajo
PERFIL 5	Varones	Media-Alta y Alta	Urbano	Vocación: me gustan los niños/as	Bajas expectativas	Expediente bajo	Medio/bajo.

Pedagogía o para hacer otra especialidad dentro de Magisterio, llegando hasta el 40% de algunas promociones (Monge, 1993).

Como conclusión a este apartado me gustaría hacer unos breves comentarios a todo lo dicho con anterioridad. Si bien el tipo de trabajos manejados para caracterizar al alumnado de las EUFPs tiene como fuente metodológica las encuestas, donde es difícil detectar la diversidad, hemos visto que existen una serie de variables caracterizadoras del alumnado y que se conjugan en diferentes formas. No se trata de buscar un perfil del alumno/a tipo tal y como proponían en su estudio Varela y Ortega (1984), ya que entiendo que podemos caer en el encasillamiento una realidad ya calificada como rica y variada, sino de buscar unos perfiles diferenciados según los factores considerados más interesantes o significativos, ofreciéndonos éstos una información valiosa del promedio del alumnado de estos centros. En el Cuadro 2.4. aparecen algunos de ellos teniendo en cuenta las variables que he venido manejando hasta aquí.

Tal y como defendí anteriormente, existe una clara línea de conexión entre las características del alumnado que poblaba las Escuelas de Magisterio a lo largo del siglo XIX y parte del XX y el que actualmente acude a estos centros. Se mantienen una serie de rasgos configuradores de las potenciales personas llamadas a convertirse en maestras y maestros, que se constituyen a la vez en causa y consecuencia de la configuración del Magisterio como unos estudios y una ocupación particular. Algunos de los rasgos más importantes serían:

En primer lugar, se sigue manteniendo la procedencia social de las clases media-baja y baja y del medio rural entre el profesorado de primaria, con lo cual se sigue produciendo un cierto desclasamiento y una movilidad social relativa. Esta situación es mucho más interesante para las mujeres que para los varones y, principalmente, para las mujeres rurales, manteniendo altas expectativas hacia la subida de un pequeño escalón social.

Una segunda característica a destacar es la predominancia del discurso vocacional como principal motor de la motivación para convertirse en profesor o profesora. Este discurso está tan arraigado y de formas tan sutiles que difícilmente podemos separarlo del hito de convertirse en maestra/o. En tiempos de gran pragmatismo, esta situación tiene lecturas ambivalentes: por un lado, podría decirse que el componente de servicio a los demás se arraiga en un mundo predominantemente femenino como la justificación de una salida



laboral 'natural' de las mujeres, mientras que, por otro, el predominio de estos discursos denota el énfasis puesto desde la formación inicial en buscar y reforzar rasgos personales y de experiencialismo en vez de explicaciones sociales y políticas más sólidas para explicar los fenómenos educativos y las características del profesorado de primaria.

## **5. La profesionalidad docente.**

Llegados a este punto, creo necesario revisar qué tipo de profesionales (¿o trabajadores?) de la docencia se está pretendiendo conseguir con esta formación y cuáles son las características de la profesión docente a la que piensan incorporarse las cohortes de alumnado de las EUFPs. Roehler y Duffy (1981) sugieren la conveniencia de no hablar de profesionalización si no es situándonos en un modelo de profesor y de paradigma de formación. En cada uno de ellos la profesionalidad significará cosas diferentes y perseguir habilidades y destrezas distintas del profesorado.

Desde la visión tecnicista, el buen profesional de la docencia es aquel que ofrece al alumnado la oportunidad de aprender a través de la monitorización y el reactivo-correctivo. Popkewitz (1988) analiza con más profundidad este modelo de profesionalidad docente imperante en estos momentos en la educación, caracterizándolo como el resultado de la razón instrumental como base ideológica legitimadora de discursos de forma que parezcan carentes de interés y subjetividad, a la vez que convierten el saber de los docentes en esotérico y científico. Por tanto, la formación de este profesorado será considerada como una cuestión técnica y centrada en los rasgos de lo que es "un buen profesor", al dar por hecho la existencia de un marco de experiencias común a todos y con una visión de la actividad humana como fragmentada, especializada e impersonal. En esta línea se enmarcan las propuestas de taxonomías que incluyen actividades, responsabilidades y destrezas a conseguir para lograr ser un buen profesional por comparación con otras profesiones tradicionalmente consideradas como de gran prestigio por su alta 'profesionalidad', tales como médicos, juristas, etc. (Burbules y Densmore, 1993a).

Según argumentan estos mismos autores (Burbules y Densmore, 1993a y 1993b), este tipo de profesionalismo construido desde el paradigma técnico centra la atención en unos aspectos para ocultar o desviar la atención sobre el debate de otros más interesantes o acuciantes en la actualidad. Al constituir la profesionalización como

un hecho ahistórico y la enseñanza como una organización profesional, se evitan, en primer lugar, que los debates se produzcan entre todos y todas las implicadas en los sistemas educativos (padres y madres, alumnado, minorías étnicas y sociales, Administración, entes privados con intereses en la educación,...) para restringirlos al círculo del profesorado. En segundo lugar, asimismo, se tratan los problemas como si fuesen cuestiones técnicas, de aprendizaje de mecanismos y habilidades del profesorado evitando el planteamiento político de los problemas educativos. En definitiva, se trata de evitar la pregunta: '¿con el profesionalismo avanzamos hacia una mejor situación de todos los niños y niñas en las escuelas?'

Desde la imagen del profesor/a como asistente, el docente, además de lo anterior, debe asumir la responsabilidad de crear un clima que anuncie a los estudiantes qué pueden aprender de una forma clara.

Desde el paradigma práctico reflexivo, el profesor/a debe realizar análisis reflexivos y tomar decisiones racionales para conseguir ser un buen profesional. Shon (1993) distingue el arte profesional de otro tipo de habilidades por las siguientes características: no se trata de ser un experto competente en manipulaciones y estrategias metodológicas aplicador de normas, sino de comportarse como un investigador capaz de modular el sistema, reaccionar ante la singularidad de la práctica con la creación de situaciones y ambientes apropiados y dejarse sorprender por la realidad, descubriendo situaciones nuevas que le llevan a comprometerse con la misma. El contexto ocupacional, en este caso, es entendido como dinámico, fluido, complejo y enfocado en el cliente (Elliot, 1991).

Las consecuencias de este modelo de profesionalidad para la formación inicial del profesorado conlleva que los y las estudiantes deban estar apoyados en una práctica reflexiva en las escuelas con una nueva función: el uso ecléctico de las fuentes e ideas para solucionar problemas. En esta formación el conocimiento profesional no sólo se ocupa de los medios, sino también de los fines, emitiendo juicios morales y situacionales en los cuales cada profesor o profesora usa estrategias personales e intransferibles producto de su idiosincrasia y conocimiento particular y el profesorado aprende conociendo en la acción, reflexionando sobre la acción y sobre la reflexión realizada en la acción. No se trata de un aprendizaje deductivo sino analítico, esto es, siguiendo un proceso de razonamiento desde otros casos parecidos para extraer enseñanzas útiles en el caso presente, teniendo un carácter normativo y regido por normas de actuación didáctica (Rodríguez Rojo, 1993).

No obstante, creo importante analizar de dónde nacen los discursos acerca de la profesionalidad docente y qué finalidad tienen. En opinión de Angulo (1993b, pág. 139), la creación de los discursos de profesionalidad ha estado en manos de grupos profesionales relacionados con la educación, pero no necesariamente docentes (académicos universitarios y administración educativa) y tienen su origen como discursos tecnicistas defensores de una mayor adquisición de técnicas, habilidades y competencias de procedimiento, evolucionando, en los últimos tiempos, hacia posiciones más "reflexivas". Esta situación tiene su claro reflejo en el caso de España, donde se ha pasado desde una situación descrita anteriormente como de bajo status social y económico y una gran descualificación<sup>8</sup> en los comienzos de la profesión, pasando por un cambio tecnocrático durante la dictadura en los años 60 y parte de los 70 (no exento de una carga de espiritualidad e ideología), para asumir en las últimas reformas (LOGSE) el lenguaje de grupos de profesores/as situados en un tipo de discurso deliberativo (MRPs y los Movimientos de Escuela Cooperativa), pero vaciándolos de contenido (Angulo, 1993b, pág. 137).

Algunos autores defienden que la docencia no tiene características de profesión como tal y la definen como una semi-profesión caracterizada como

"Una actividad que se reserva, en su mayoría, a miembros de las clases medias-bajas; que no requiere un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos ni altamente cualificados conocimientos y que desemboca en el desempeño de un trabajo no manual" (Ortega y Velasco, 1991, pág. 27).

A pesar de la polémica sobre si se trata de una profesión o semi-profesión. En mi opinión, las dos características fundamentales de la docencia en estos momentos las podemos cifrar en:

En primer lugar, es una profesión en proceso de proletarización intelectual (Angulo, 1993b, pág. 142), en la cual el profesorado se debe ocupar de nuevas competencias técnicas sobre los medios (Diseños Curriculares Base, Proyectos Curriculares de Centro, etc), convirtiéndose esta área en el centro de su actividad y en toda la parcela de su supuesta autonomía (Martínez Bonafé, 1991). En este punto existen discrepancias interesantes, ya que Ortega y Velasco (1991, pág. 28) estiman necesario tener mucha cautela al hablar de la proletarización de la enseñanza, por cuando no ha habido unas

---

<sup>8</sup> Véase el apartado 4 de este mismo capítulo.

condiciones previas en la situación de los y las docentes españoles (tales como tener una autonomía plena, conciencia sindical, altos salarios,...) que nos hagan pensar en la pérdida de autonomía y capacidad de decisión de los enseñantes. Estos autores prefieren plantear la existencia de una cierta caída del nivel de status al ponerse en cuestión la autoridad de los y las maestras con la introducción de la participación de padres y madres y parte del alumnado de mayor edad en el control de las instituciones escolares.

En segundo lugar, se está produciendo una progresiva feminización de la profesión, lo cual ha provocado que, en nuestro país, en los últimos años, empiece a estar ocupada mayoritariamente por mujeres en los estratos más bajos del sistema educativo (Educación Infantil y Primaria), mientras que en los más altos (Universidad) su porcentaje desciende considerablemente hasta constituir solamente un tercio del profesorado (ver Cuadro 2.5.).

**Cuadro 2.5**  
**Presencia de mujeres y varones en el profesorado de los distintos niveles de enseñanza**

Años	PREESCOLAR		EGB		BUP Y COU		FP		UNIVERSIDAD	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
1975/76	9.514	64	58.224	45.927	22.555	26.175	7.655	20.088	3.627	13.350
1980/81	19.613	909	68.731	52.927	31.199	34.961	11.114	25.442	5.096	18.988
1985/86	23.614	2.034	86.129	60.564	36.766	38.784	16.582	32.826	6.678 (*)	20.236 (*)
1990/91	25.575	1.429	104.682	64.372	39.981	30.668	19.770	28.684	-	-

(\*) Los datos de la Universidad pertenecen al curso 1984/85.  
Fuente: INE: Anuario Estadístico 1993. Madrid: INE. 1994.

Pero este reparto desigual no se reduce sólo a los diferentes niveles de enseñanza, también se produce en la división horizontal del trabajo, es decir, dentro de los mismos niveles las mujeres siguen ocupando los puestos más bajos<sup>9</sup>, mientras los varones ocupan los

<sup>9</sup> Un buen ejemplo de esta cuestión es la situación de las mujeres en el profesorado universitario. En el caso de la Universidad de Granada, en el curso 1989/90 sólo eran mujeres un 27% de la plantilla total de profesorado, siendo la participación de las mismas en órganos de gobierno y responsabilidad mucho más baja (entre el 10 y el 20%) y algo más destacada en aquellos puestos para desempeñar funciones que han sido consideradas tradicionalmente como femeninas:

puestos de dirección y están presentes allí donde se toman las decisiones educativas en un centro (Subirats, 1988). Además, las mujeres están concentradas en las áreas de conocimiento de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, mientras que su representación en las tecnologías es mínima (Coscujuela y Subías, 1993).

Las conexiones que se han querido hacer entre ambos hechos (proletarización y feminización) desde parámetros androcéntricos sugieren que las actividades realizadas por las mujeres son menos importantes y socialmente menos valoradas que las desarrolladas por los varones (Larena, 1982) y, por ello, los y las docentes han sufrido un proceso de mayor control, tanto en el contenido como en la forma, transformándose el puesto de trabajo original por el hecho de ser ocupado mayoritariamente por mujeres (Apple, 1990). Considero esta lectura demasiado simplista y lineal, lo cual nos obliga a ahondar más en la problemática de la presencia de las mujeres en la docencia y en el ámbito público en general, para poder obtener perspectivas de explicación desde un análisis de género con postulados diferentes sobre lo que significan las actividades de las mujeres, reconceptualizando la enseñanza y el papel de las profesoras en ellas (Liston y Zeichner, 1993).

## 6. El profesorado de las EUFPs.

En nuestro país no existe un estudio completo de indagación acerca de quién compone el profesorado de magisterio, la formación con que cuentan, los modelos y perspectivas de formación desarrollados por ellos y ellas en la práctica, etc. Ello se puede deber al hecho de ser ellos mismos los responsables de la mayor parte de la investigación educativa realizada en el marco de las Escuelas de Magisterio, lo cual les lleva a no sentirse objeto de estudio. Asimismo, otro factor a sumar en esta situación es la no existencia de una gran tradición democrática de control de los organismos públicos que, tal y como plantean Sancho y Hernández (1993), promocionen la realización de las evaluaciones del profesorado universitario para algo más que la propia satisfacción de quien las promueve.

A pesar de ello existen algunas aproximaciones parciales en partes de investigaciones generales acerca de los actores en las Escuelas

---

secretarías de departamentos, bibliotecas,.... (Datos tomados del trabajo: Amo, Mercedes (1990): "La participación de las mujeres en la Universidad de Granada: profesorado" *Campus* 40, 28-29).

Universitarias de Formación del Profesorado donde intentan ofrecer los rasgos característicos de este colectivo de profesorado universitario. En este sentido, se encuentran las investigaciones realizadas por Albuérne et al. (1986, pp.196-223) y Ortega y Varela (1984, pp.81-98) en las cuales se recogen algunos datos para analizar sociológicamente a este colectivo de profesoras y profesores.

Respecto a su posición social, se autoconsideran de clase media alta y sólo un tercio manifiestan sentirse trabajadores asalariados. Proceden, en una importante mayoría, del Magisterio, o bien por sus padres y madres, o bien porque pasaron por él antes de incorporarse a la docencia en la EUFP.

La estructura profesional de este colectivo en los años 1982 y 1984 era de un grupo con una gran incorporación en los últimos diez años (la mitad del total en el estudio de Ortega y Varela y dos tercios en el de Albuérne et al.) y donde la mayoría tiene una edad no superior al tramo entre los 36 y 45 años. La mujeres son mayoritarias en los colectivos más jóvenes y de menor categoría profesional (dos tercios del total), mientras que solamente representan un 9% del colectivo de catedráticos.

La cualificación profesional con la que cuentan es variada al ser un tercio maestros/as y teniendo más de la mitad una titulación superior en áreas no psico-pedagógicas. Un 20% posee una titulación en Psicología o Pedagogía. Suelen tener dedicación exclusiva a la enseñanza en este nivel y una baja labor investigadora y de publicaciones, percibiéndose a sí mismos/as como un grupo diferenciado dentro de la Universidad, con alto grado de identificación con la institución donde desempeñan su trabajo, esto es, la Escuela de Formación del Profesorado.

En cuanto a sus creencia políticas y religiosas, un tercio se declara no-creyente o agnóstico y, por contraposición, la mitad se declara creyente. Es un colectivo con un alto grado de indefinición política (un 25% no contesta esta pregunta del cuestionario de Albuérne et al.), situándose los que lo hacen en la tendencia política del país en 1986: un 10% se situaba en el centro-derecha y un 30% en el centro izquierda y la izquierda.

Las motivaciones de elegir este tipo de trabajo las cifran en preferir este campo de la docencia en comparación con otros niveles de enseñanza más bajos (Primaria o Enseñanzas Medias), porque está bien considerada socialmente o porque permite la promoción profesional. Es de destacar cómo un porcentaje nada despreciable (un

17%) dice no tener razones especiales para haber escogido este trabajo. En este panorama, los y las profesoras de las EUFPs dicen sentirse satisfechos con su trabajo en una gran mayoría, mientras que sólo un 7% se siente insatisfecho con la actividad desarrollada.

Existe una gran coincidencia del perfil de los formadores de profesores españoles con los de otros países, tal y como los describen Carter (1984) y Shneider (1990). Opino que esta situación no es casual: normalmente, se trata de antiguos enseñantes que consideran una recompensa a sus largos años en la profesión acceder a un puesto donde se tratan con adultos, con menos horas de trabajo y considerando, además, que les asciende de clase social. También existen coincidencias en cuanto al predominio de varones y el bajo status asignado dentro de la comunidad universitaria por su dedicación casi exclusiva a la docencia con un patente abandono de la investigación.

## **7. Algunas propuestas de cambio en la formación inicial del profesorado.**

Pocas son las propuestas completas formuladas sobre la formación del profesorado en nuestro país (Albuérne et al, 1986; Angulo, 1993b, Benejam, 1986; Gimeno y Fernández, 1980), pero creo que no podemos obviarlas, ya que suponen la base de discusión y la orientación tomada por el debate de cambios y mejoras en la formación inicial del profesorado en España. Al aire del proceso de reforma de los planes de estudio universitarios sí que se ha producido un buen número de trabajos que tratan algunos de los aspectos puntuales o de los debates centrales de esta reforma en la formación del profesorado, fomentados, sobre todo, por los diversos Seminarios de Escuelas de Magisterio del país<sup>10</sup> y publicados posteriormente en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Para realizar una revisión de las diferentes contribuciones, hay que enmarcarlas en las diferentes tradiciones de formación del profesorado analizadas anteriormente en este mismo capítulo. Es

---

<sup>10</sup> A lo largo de los años 80 y primeros 90 se han producido hasta 7 Encuentros Estatales: el primero en Segovia, en 1980, seguido de los producidos en Badajoz en 1984, Valladolid en 1985, Teruel en 1988, Soria en 1989, Melilla en 1990 y Santander en 1992. Uno de los objetivos fundamentales de estas reuniones ha sido el crear una plataforma común de todas las EUFPs para examinar y hacer propuestas en el proceso de reforma de los planes de estudio.

indicativo de la predominancia del paradigma tecnocrático el hecho de que sean muy pocos los y las autoras dedicados a argumentar y debatir acerca de las finalidades de la formación del profesorado, tanto en su dimensión educativa como política y ética. La parcialidad de las propuestas conlleva la discusión de un solo asunto o varios de tipo organizativo o curricular, pero no se plantea dentro de qué visión se enmarcan las propuestas ni la dirección que se le pretende dar a la formación de los y las maestras con las mismas. Se discuten medidas parciales, pero el modelo a conseguir permanece implícito en la polémica.

### 7.1. ¿Qué finalidades debe tener la formación del profesorado?

Todas las propuestas giran en torno a la idea de dotar de una mayor embergadura y consistencia a la formación de los y las docentes de primaria, lo cual les lleva a analizar cuál es el papel de los docentes en las escuelas y proponer las medidas necesarias en la formación inicial para alcanzarlo. Para ello, Benejam (1986, pp. 143-145) establece una serie de principios sobre los que empezar a trabajar, tales como que todas las personas dedicadas a la educación deben tener un nivel socio-profesional análogo, sin ningún tipo de diferencias según los niveles de la enseñanza impartida. Esta medida permitiría alcanzar un mayor grado de prestigio personal y profesional a los y las docentes. También se ha de tener en cuenta las especializaciones y contar con una rigurosa selección de las personas que se van a formar como docentes.

El papel asignado a la escuela es determinante para definir la formación de los y las profesoras. Angulo (1993a y 1993b) establece dos principios fundamentales y básicos:

\* *Un principio intelectual*, consistente en el compromiso por desarrollar en el alumnado la interpretación creativa y constructiva de la cultura cívica y la enseñanza, implicando todo ello el desarrollar la comprensión de los fenómenos sociales y naturales, fomentando la autonomía y la independencia intelectual y el sentido crítico sobre el conocimiento.

\* *Un principio social*, a través del desarrollo del compromiso con la justicia, la equidad, y la participación comprometida en el avance de una educación democrática, para lo cual se debe promover en el alumnado la responsabilidad, el compromiso, la participación democrática, la tolerancia y aceptación de las diferencias y la defensa y promoción de la solidaridad e igualdad social.



Para desarrollar estos dos principios es necesario cambiar el papel tradicional del profesor/a como transmisor de conocimientos. Ahora debe ser un elemento facilitador y mediador del aprendizaje del alumnado, un investigador capaz de dar y ofrecer soluciones a las situaciones planteadas en el aula (Gimeno y Fernández, 1980, pág. 133). Es decir, deben constituirse en profesionales con capacidad de juicio autónomo y con la responsabilidad de educar a su alumnado (Angulo, 1993b, pág. 309). Qué duda cabe de que estos dos principios también llevan a cambio paradigmático en la formación del profesorado, al centrar el debate sobre sus capacidades profesionales en el campo ético y político de la educación y no en mero fomento de nuevas habilidades o técnicas sin planteamientos de fondo más serios.

En opinión del alumnado y profesorado de las EUFPs (Albuérne et al, 1986, pp.113), las funciones prioritarias de estos centros deben ser la capacitación didáctica en primer lugar, la investigación educativa en segundo y el desarrollo de la madurez del alumnado en tercer lugar. Las cualidades principales a fomentar por estos centros en el alumnado deben ser el espíritu de observación y análisis y la tolerancia hacia otras formas de comportamiento. También se habla de fomentar el espíritu crítico, aunque el profesorado de las EUFPs haga mayor incapié en ello que el alumnado. No obstante, parece que este tipo de opiniones expresadas por los y las implicadas en la formación inicial pertenecen al desideratum más lejano y distante, al no corresponderse en ningún momento con lo que se hace y dice actualmente en las aulas de Magisterio, sin suponer, ni siquiera, una reivindicación fuerte por parte de algún grupo dentro de estos centros.

## **7.2. Cambios estructurales y organizativos.**

Aún sin tener muy definidas las metas de la formación inicial del profesorado, diferentes autores han propuesto cambios a nivel organizativo en los diversos niveles del sistema de formación inicial. Las principales propuestas avanzan en una doble línea, a mi entender. Por un lado, se encuentran las centradas en los problemas-clave a este nivel en la formación inicial en nuestro país, mientras que, por otro lado, se hallan las peticiones de mejora de infraestructuras y condiciones de trabajo en las EUFPs. Para Benejam (1986) los puntos fundamentales de estos cambios son:

En primer lugar, se pide la integración de la formación de los enseñantes en la Universidad, realizándola al máximo nivel científico y profesional, con la más alta cualificación académica. Las EUFPs deben convertirse en centros profesionales, donde antes el alumnado debe haber realizado un ciclo completo de estudios superiores en las respectivas facultades. Al mismo tiempo debe ofrecer una formación con continuidad a través de doctorado y formación permanente. Para ello, se propone la integración de las EUFPs y las Secciones de Ciencias de la Educación en una Facultad de Educación y la integración del profesorado de las EUFPs en los Departamentos universitarios correspondientes<sup>11</sup>. Otras propuestas van un poco más lejos en este mismo sentido y proponen la unión en el mismo centro de la formación del profesorado de secundaria (actualmente responsabilidad de los ICEs de las diferentes Universidades) y la formación permanente del profesorado, desarrollada hasta el momento a través de los CEPs (Rodríguez y Pinto, 1988) y los MRPs (Angulo, 1993a).

Acorde con esta petición se encuentra la demanda realizada de un aumento en el tiempo de los estudios para profesorado, pasando de 3 a 4 ó 5 años. y que abarcase no sólo la formación del profesorado de primaria sino también la del profesorado de secundaria en una titulación única. En esta petición están de acuerdo todos los y las implicadas en el proceso de la formación inicial (Rodríguez y Pinto, 1988).

Una tercera medida consistiría en apoyar la participación de los y las estudiantes de las EUFPs creando espacios de debate en las Escuelas Universitarias (Angulo, 1993a). La opinión de los implicados es que los órganos fundamentales de dirección de los centros deben ser colegiados y con la presencia imprescindible del alumnado (Albuérne et al., 1986). Al haberse regulado esta situación por la integración de las EUFPs en la Universidad, se trata de ir un poco más allá con la generación de espacios no sólo institucionales, sino de apertura menos formalizada al componente más débil del sistema, el alumnado.

Otra propuesta es la realización de una selección de los demandantes para acceder a la formación del profesorado, a través

---

<sup>11</sup> A mi entender, los avances durante los últimos años se han centrado en algunas de estas propuestas, fundamentalmente las referidas a la integración del profesorado en la estructura de los Departamentos y la posibilidad de ofertar estudios de Tercer Ciclo desde estos centros, aunque todo referido únicamente a la formación inicial del profesorado de primaria.

de un proceso de elección de candidatas/os donde se tengan en cuenta la cantidad de conocimientos que se posee, capacidad de comunicación, actitudes personales,... En este sentido, el profesorado de las EUFPs se inclina más por establecer pruebas de selección específicas con una mayor atención a aspectos intelectuales e instructivos, mientras que el alumnado prefiere pruebas más generales y centradas en aspectos actitudinales (Albuérne et al., 1986). En esta misma línea, se reivindica el establecimiento de una reválida al final de la formación inicial, garante de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación inicial.

Asimismo, algunas voces claman por la implantación de un año de inducción al final de la formación con la responsabilidad total de un aula y una orientación o ayuda externa desde las instituciones de formación inicial antes de obtener el título definitivo de profesora/profesor.

También existen propuestas de establecer una serie de criterios para el acceso a la docencia en las EUFPs (Albuérne, et al., 1986), tales como tener una experiencia previa en aulas de primaria, con sistemas de acceso de periodos de formación con evaluación periódica y un menor número de horas lectivas en dedicación exclusiva (los encuestados hablan de un máximo de 9 horas a la semana).

Una última reivindicación es la consecución de mayores y mejores espacios para llevar a cabo esta docencia, con cambio de edificios de las antiguas normales y habilitación de seminarios, aulas y bibliotecas en condiciones dignas (Albuérne et al., 1986).

Como se puede comprobar, el tipo de propuestas lanzadas forman un conjunto coherente, es decir, todas apuntan en una misma línea de dar una mayor extensión y asiento a la formación inicial del profesorado en nuestro país, con vistas a la equiparación de la situación de la misma con el entorno europeo, aunque algunas profundizan más en temas de fondo, mientras que otras se centran en reivindicaciones más específicas.

### **7.3. Cambios curriculares.**

Las propuestas lanzadas acerca del currículum de la formación inicial del profesorado también tienen una línea común, al estar elaboradas, en su gran mayoría, por los sectores más comprometidos

con las perspectivas reconstruccionistas y críticas. Las líneas básicas planteadas las podríamos resumir en los siguientes puntos:

Un principio básico en cuanto a los contenidos del currículo de la formación debe ser el del equilibrio entre los pertenecientes a las materias y áreas de primaria y los profesionales, para que éstos últimos alcancen el 50% del tiempo total de la formación, asegurándose así la presencia de los conocimientos sociológicos y de Teoría de la Educación, Psicología del Niño y de la Educación y Metodología Pedagógica general (Gimeno y Fernández, 1980, pp. 134-143).

La finalidad última de los cambios curriculares debe ser el permitir al alumnado reconstruir críticamente los contenidos intelectuales de su formación, potenciando la máxima optatividad y practicidad (Angulo, 1993a). Para ello, los contenidos del currículum deben seleccionarse en razón de unos criterios que Angulo (1993b, pp. 315-316) establece como de:

\* *Flexibilidad*: tanto por el carácter cambiante del propio conocimiento como por el de las demandas sociales para la formación de los ciudadanos.

\* *Diversidad*: ya sea en lo referido al tipo de conocimientos a aprender construidos de las distintas tradiciones ideológicas, como a la diversidad de la cultura cívica.

\* *Indagación*: entendida como la reconstrucción crítica de la cultura oficial y como orientación para la consolidación de los hábitos de investigación y crítica en el futuro profesorado en su docencia.

\* *Equilibrio*: defendiendo la existencia de un contenido equilibrado entre los aspectos teóricos y los prácticos y entre los distintos contenidos teóricos.

Además, Gimeno y Fernández (1980) proponen un cambio metodológico ya que

"...los métodos de aprendizaje son formas de enseñar que se aprenden de forma indirecta como currículo oculto de las EUM [...]. El método es el responsable del clima del aprendizaje, fuente de motivaciones y responsable también de las actitudes que el futuro profesor adquiere hacia su propia profesión" (pág. 143).

Hasta el momento la práctica predominante en las EUFPs, como vimos anteriormente, ha sido y es la de la lección magistral, aunque goza de numerosas críticas por parte del alumnado y del propio

profesorado acerca de su poca adecuación al proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado (Albuérne et al., 1986). Por ello, creo que esta es una de las propuestas centrales y necesarias a la hora de hablar de cambios curriculares.

A pesar del tiempo transcurrido desde su elaboración, las claves propuestas por estos autores (Gimeno y Fernández, 1980, pp. 145-151) para este cambio siguen siendo las más sugerentes, teniendo plena actualidad en el análisis y promoción de cambios metodológicos en la formación inicial del profesorado. Sus principales puntos son:

- "1. La formación del docente la componen elementos diversos que precisan métodos específicos.
2. El futuro docente debe conocer y participar en la programación de su formación.
3. El profesorado de las EUFPs debe perder su papel preponderantemente informativo.
4. Las fuentes de información y recursos tienen que ser variadas.
5. Cada disciplina debe atender a su estructura y método científico.
6. La permanencia en las aulas no debe ser la única ocasión de aprendizaje.
7. Deben utilizarse técnicas y recursos metodológicos más variados.
8. Debe proporcionarse conocimiento, uso y creación de los más variados métodos audiovisuales.
9. Se deberían aprovechar los recursos del medio.
10. Se tendrían que propiciar actividades culturales extracurriculares.
11. El alumnado debe asumir responsabilidades en el gobierno de los centros.
12. Deben tenerse en cuenta las relaciones humanas como elemento clave del clima de aprendizaje.
13. Es necesario fomentar la evaluación educativa.
14. Es preciso atender y potenciar la motivación.
15. Es necesaria una enseñanza interdisciplinar en equipo.
16. Se debe fomentar la relación enriquecedora teoría-práctica.
17. Hay que atender a las necesidades del docente para el diagnóstico.
18. Es necesario fomentar la flexibilidad y acomodación de las EUFPs a los cambios constantes."

#### **7.4. La reforma de los planes de estudio en las EUFPs o la última vuelta de tuerca.**

Para finalizar este capítulo, no quisiera dejar de hacer algunos comentarios sobre la última reforma que se está produciendo en estos momentos en la formación inicial del profesorado en España y que

prometía ser la más ambiciosa y esperada, al haberse mantenido el Plan de Estudios Experimental desde 1971 hasta nuestros días sin mayor definición o reforma.

Los principales cambios propuestos por esta reforma nos los relata Imbernón (1991): se establece un título único de profesorado valedero para ejercer la docencia en educación infantil y primaria (0-12 años) sin opciones pero con especializaciones (Educación Infantil, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Educación Primaria, Educación Musical y Lengua Extranjera). Este título tiene un carácter generalista y es una Diplomatura universitaria de tres años, con 32 créditos obligatorios de prácticum en todas las especialidades y las siguientes materias troncales: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Didáctica General, Organización del Centro Escolar, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas en Educación y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Con respecto a la formación del profesorado de Secundaria Obligatoria (12-16 años) cursarán sus respectivas especialidades de contenido en las Facultades de Ciencias y Letras y luego tendrán un curso de un año de duración centrado en la formación profesional como enseñantes, aunque aún está por concretar el modo de realizarse.

Después de todo lo que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo, no es de extrañar que se hayan empezado a realizar críticas a esta reforma, tanto por parte de diversos colectivos de profesorado de las EUFPs de diversas Universidades como por parte de profesores/as aislados (Autores Varios, 1992; Moreno, 1991), apuntando en la siguiente dirección (Pérez Gómez, 1990):

1. El dejar la formación inicial del profesorado de infantil y primaria como una diplomatura universitaria, iguala a los y las docentes con los técnicos intermedios, cuya función no se considera autónoma profesionalmente, sino dependiente de profesionales superiores.

2. El profesorado de secundaria obligatoria se define como un profesorado de disciplina, no de área, tal y como se propuso en su día, y no recibe la formación profesional necesaria, pues un año al final de la carrera no sólo es insuficiente, sino que, además, es una formación desconectada de la formación cultural, y, por tanto, poco relevante en su configuración como profesional y en su socialización

como profesionales, realizada, primariamente, en el área de contenido de la que se provenga.

3. La formación de los y las docentes debe adquirir un carácter profesional, con un largo proceso de formación del pensamiento práctico sustentada en la reflexión en y sobre la acción (Albuérne et al., 1986; Autores Varios, 1991).

4. La formación debe ser entendida como un continuo sin rupturas que abarque la formación inicial y permanente con la inclusión de la innovación en investigación educativas en ellas y ello se debe llevar a cabo en un solo centro, abarcando todas estas cuestiones de forma unitaria (Moreno, 1991).

En definitiva, la reforma de la formación inicial del profesorado se ha puesto en marcha a unos niveles de mero currículum formal, olvidando poner las bases materiales y de preparación del profesorado necesarias para ser algo más que un cambio de nombre de las asignaturas y su organización en el currículum. Asimismo, se han dejado sin solucionar los problemas históricos arrastrados a lo largo de siglo y medio por las EUFPs planteados a lo largo de este capítulo, tales como una mayor amplitud y versatilidad en los estudios con una fuerte formación teórico-práctica.

## CAPITULO III

### Las prácticas en la formación inicial del profesorado en España

---

#### 0. Introducción

En el presente capítulo quiero ofrecer una visión sobre la situación de las prácticas o el practicum en la formación inicial del profesorado en nuestro país como forma de completar el análisis del contexto español que inicié en el capítulo anterior. En el apartado tercero del primer capítulo hablé del significado del periodo de prácticas en la socialización profesional recogiendo, fundamentalmente, literatura de origen anglosajón. Quisiera tener muy presente la problemática y el tipo de soluciones allí expuestas como forma de ir estableciendo puentes que nos hagan empezar a comprender cuáles son los mecanismos de socialización en la realización de las prácticas en nuestro país.

El tipo de bibliografía producida en España sobre el practicum en la formación inicial tiene unas características muy definidas y condicionantes del conocimiento adquirido hasta el momento sobre el tema. Según el análisis realizado por Serón y Alarcón (1994), suele ser una producción mayoritariamente descriptiva, en la cual no se plantean y/o analizan situaciones vividas o experimentadas por los y las autoras, antes bien suelen referirse a las prácticas de una Escuela de Formación del Profesorado en general o a un sistema de prácticas en particular, centrándose en visiones de tipo global más que en algunos aspectos puntuales o parciales de todo el programa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de lo dicho son los trabajos que se presentan bajo el epígrafe de "Una experiencia de prácticas en la Escuela Universitaria de..." o "Proyecto experimental de Prácticas de la Escuela Universitaria de..." en los cuales se



Esta situación es indicativa del tipo de investigación realizada en nuestro país sobre la prácticas y dónde y porqué se ha ido produciendo y publicando. La mayoría de los trabajos son comunicaciones, tanto a los diferentes encuentros y reuniones de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB producidas en la década de 1980 y principios de los 90, así como a los tres Symposium sobre Prácticas Escolares organizados por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago (1987, 1989 y 1994). Por tanto, la producción científica no ha girado en torno a grandes investigaciones o cuestiones a resolver, sino muy al contrario, se compone de descripciones puntuales y coyunturales de los programas de prácticas del centro en el cual trabaja cada uno/a. No es de extrañar que el método de investigación más usado (dejando a un lado los trabajos meramente descriptivos) sea la encuesta, fundamentalmente al alumnado en prácticas y, en menor medida, al profesorado tutor de primaria.

A pesar de ello, se han realizado algunas investigaciones sobre el tema con mayor extensión y profundidad. La llevada a cabo en la Universidad de Cádiz por el grupo Eduardo Benot se trata de una investigación-acción llevada a cabo de forma longitudinal con un grupo de futuro profesorado desde primero a tercero de carrera y cuyo planteamiento básico se centraba no sólo en la comprensión evolutiva de las prácticas sino en la introducción, al mismo tiempo, de estrategias de cambio desde una perspectiva práctica y crítica, como ellos mismos indican

"se trata de una comprensión por y para la acción" (Pérez Ríos, 1994, p.1).

El tipo de aportaciones teóricas realizadas desde este grupo se centran en una doble línea: por un lado, ofrecen diferentes análisis y áreas de discusión acerca de las prácticas como problema central de investigación (Jiménez, 1994; Pérez Ríos, 1994; Serrano, Aguilar y Barra, 1994), mientras que, en un segundo bloque, reflexionan acerca del proceso de investigación seguido, sus posibilidades y problemas y posibles soluciones (Porras y Pérez Ríos, 1994; Serón y Alarcón, 1994; Barra, Serrano y Aguilar, 1994)

La segunda gran investigación sobre prácticas es la realizada conjuntamente por las Universidades de Santiago y Sevilla en los últimos años, cuyos resultados y propuestas se presentan en tres

---

presenta la introducción de algún elemento nuevo en el Plan de Prácticas de ese centro tales como una guía de prácticas, la formación de una nueva Comisión de Prácticas, la elaboración de un nuevo Plan de Prácticas, etc.

obras. La primera de ella es la más extensa (Zabalza y Marcelo, 1993) presenta parte de la investigación centrándose en las expectativas del futuro profesorado y de los y las tutores ante las prácticas, la realización de las mismas y la evaluación del sistema de prácticas. En la segunda trabajo (González Sanmamed y Fuentes (1994) se ofrecen los resultados de un cuestionario al futuro profesorado realizado al finalizar éstos las prácticas y la descripción del Plan de Prácticas de la Universidad de Santiago, mientras que en el tercer volumen (González Sanmamed, 1994) se presentan dos informes de dos casos de alumnado en prácticas. El tipo de indagación realizada en este trabajo parte de una metodología tecnológica con uso de cuestionarios y entrevistas altamente estructuradas (excepto en la presentación de los dos casos de alumnado en prácticas), siendo la investigación más descriptiva que analítica, sin cuestionar y/o contrastar en ningún momento las opiniones recogidas de los implicados con otro tipo de datos presentados y sin una clara conexión entre los tres trabajos.

La tercera investigación ha sido la desarrollada sobre la situación de las prácticas en las EUFPs de Andalucía por las Universidades de Málaga y Granada. En ella se realizó una doble aproximación: una primera más general sobre la situación de las prácticas y su sentido en el currículum de cada una de las EUFPs de Andalucía (Martínez, 1994) y una segunda en la cual se profundizaba tanto en la opinión de todos los agentes implicados en las prácticas (tutores/as, supervisoras/as, alumnado en prácticas y alumnado de primaria) como en ocho casos particulares de alumnado en prácticas en cada una de las provincias de Andalucía (Barquín, 1995; Pérez Gómez, 1995)<sup>2</sup>. En este caso, la investigación tiene un corte más cualitativo y comprensivo y se intenta indagar acerca de los significados y comprensiones de las prácticas de forma global y naturalista.

Otros trabajos relevantes sobre las prácticas han sido los realizados puntualmente por investigadoras/es como Bejarano (1987), que se centró en analizar la situación de las prácticas en España ofreciendo unas indicaciones para los programas de formación de profesorado; Contreras (1987), cuya principal aportación consiste en ser uno de los pocos trabajos teóricos y de reflexión acerca de los diferentes componentes y significados de las prácticas en el proceso de socialización del futuro profesorado; Montero (1985, 1988 y 1990), que recoge comentarios y anécdotas de los diarios de campo del

---

<sup>2</sup> Todos estos trabajos se encuentran en fase de finalización, estando prevista su publicación a lo largo del año.

alumnado en prácticas en el primero de sus trabajos, estando dedicados los otros dos al análisis del sentido curricular y profesional de las prácticas y los modelos implícitos de los programas de prácticas y Pérez Serrano (1986, 1988a y 1990), centrándose en los dos primeros trabajos en el análisis de una encuesta sobre la situación de las prácticas a los y las implicadas y en el último de ellos en un recorrido histórico-legislativo sobre las mismas desde la aparición de los sistemas de formación del profesorado.

Uno de los rasgos definitorios de la producción científica sobre las prácticas es que suelen estar centradas en el paradigma técnico o de proceso-producto, en el cual las metodologías usadas son de tipo cuantitativo (cuestionarios, escalas de observación, análisis estadístico....) o bien se empiezan a introducir metodologías cualitativas (entrevistas, estimulación del recuerdo, observación naturalista...), pero el tipo de análisis realizado sobre los datos obtenidos se centran en su cuantificación, con lo cual no se cambia de paradigma de investigación, sólo varían las técnicas de recogida de datos, ya que la racionalidad subyacente al análisis y la explicación de la realidad sigue siendo la misma.

Tampoco puedo dejar de destacar que las revisiones bibliográficas realizadas hasta el momento sobre las prácticas de enseñanza han estado centradas en la literatura anglosajona casi exclusivamente<sup>3</sup>, aunque en los últimos tiempos han ido apareciendo algunos pequeños trabajos donde se empieza a analizar lo escrito sobre la situación concreta en España, o bien se añade al final alguna referencia a nuestro país<sup>4</sup>.

Esta literatura está protagonizada, fundamental y casi exclusivamente, por el profesorado de las EUFPs, aún en los casos en que se ofrecen análisis y opiniones de otros agentes implicados en la realización de las prácticas. Esto es, los datos manejados ofrecen mayoritariamente la visión de uno de los grupos implicados en las prácticas y toda la información referente al tema está pasada por el tamiz de sus intereses, perspectivas y creencias como grupo acerca de

---

3 Un buen ejemplo de ello han sido las dos ponencias realizadas por Villar Angulo (1988 y 1990) en los Symposium sobre Prácticas Escolares de 1987 y 1989.

4 Del primer caso tenemos el ejemplo la ponencia de Montero (1990) en el II Symposium de Prácticas y la comunicación de Serón y Alarcón (1994) en el III Symposium de Prácticas, mientras que del segundo tenemos la ponencia presentada por Marcelo (1994) también en el III Symposium y el trabajo de González Sanmamed (1994)

lo que son las prácticas y lo que deberían ser. Este hecho tampoco nos ha de llevar a pensar que el profesorado de las Escuelas de Magisterio es un grupo monolítico y compacto, ya que, como iremos comprobando, también entre ellos y ellas existen diferentes posiciones éticas, políticas y educativas. No obstante, es un hecho importante que no podemos perder de vista en ningún momento que apunta hacia una división del trabajo en la formación inicial entre los y las que analizan y producen conocimiento sobre las realidades educativas (el profesorado de la Universidad) y los que sólo "aplican" o practican lo pensado y dicho por otros/as (profesorado tutor y alumnado en prácticas) (Serón y Alarcón, 1994)<sup>5</sup>.

## **1. Evolución histórica de las prácticas en la formación inicial del profesorado en España.**

Siguiendo los trabajos de Pérez Serrano (1990), Porto Ucha (1990) y Vicen (1988) podemos ver cómo han evolucionado las prácticas dentro del currículum de la formación inicial del profesorado de primaria en nuestro país, tanto en su situación administrativa como en el sentido educativo otorgado a las mismas.

Durante los siglos XVII y XVIII la formación de docentes no estaba institucionalizada y se realizaba a través del aprendizaje artesanal gremial (en este caso, la Hermandad de San Casiano). Esta enseñanza tenía un marcado carácter práctico con la exigencia de entre dos y cuatro años de prácticas o de ejercicio de la profesión con un maestro, además del conocimiento de las habilidades instrumentales básicas (leer, escribir, aritmética,...), para conseguir el derecho de ejercerla con título.

A partir del segundo tercio del siglo XIX se produce el proceso de institucionalización de la formación del profesorado, al mismo tiempo que aparecen los sistemas educativos nacionales. Un primer paso fue la constitución de las Escuelas Normales en 1838 compuestas de una escuela primaria de niños y un seminario para la formación teórica de los maestros. No obstante, esta situación en la cual la Escuela Aneja es el eje de la formación del profesorado durará menos de una década, ya que en 1848 se separan definitivamente las Normales de los centros de primaria en los cuales

---

<sup>5</sup> Volveré a este tema de forma más extensa en este capítulo cuando analice qué tipo de racionalidad y supuestos subyacen a las prácticas de enseñanza en estos momentos.

se realizan las prácticas. Además, se establecía una gradación en las funciones de las prácticas del futuro profesorado desde la observación hasta hacerse cargo totalmente del aula a través del aprendizaje de tres métodos de enseñanza: mútuo, simultáneo y mixto. Sin duda, se va produciendo una progresiva teorización de la formación del profesorado encaminándose cada vez más hacia unos estudios más académicos y eruditos (Martínez, 1994) y depreciándose la formación práctica. En el Plan de Estudios de 1858 las Prácticas aparecen definitivamente como una asignatura más del currículum, lo cual implica que ya no son el centro del aprendizaje del profesorado, es más, en el Plan de Estudios de 1914 la asignatura de prácticas sólo es obligatoria en el nivel superior, no para los maestros elementales.

La situación de tener las prácticas como una asignatura más se mantiene a lo largo de los planes de 1942, 1945 y 1950. La única excepción la constituyen los planes de 1931 y de 1967, en los cuales se le dá un fuerte impulso a la formación inicial del profesorado (como ya vimos en el capítulo anterior) y una nueva consideración de tipo profesional. Las prácticas pasan a tener una duración de dos meses cada año de formación y un año completo al final con sueldo de docente. La organización de las mismas sigue siendo gradual desde la observación a la intervención y se introduce la recogida de observaciones en diarios. Otra novedad aportada por estos planes de estudio respecto a las prácticas fue la posibilidad de realizarlas tanto en las escuelas anejas como en escuelas primarias nacionales (Pérez Serrano, 1985).

En el periodo comprendido entre 1838 y 1970 la realización de las prácticas se efectuaba en escuelas-modelo establecidas para tal fin, o sea, las Escuelas Anejas. Sólo con anterioridad y posteridad a estas fechas se realizarán las prácticas en escuelas primarias de niños y niñas. El sentido otorgado a las Anejas era ofrecer centros donde el profesorado se entrenara con técnicas nuevas y métodos pedagógicos avanzados, pero esta situación no se correspondía con la realidad, ya que en los diversos Congresos Pedagógicos celebrados a finales del siglo XIX y principios del XX, uno de los puntos centrales tratados era la problemática de las prácticas, cómo conectar la formación teórica con lo experimentado en las Anejas, al tiempo que la actualización y mejora de las condiciones materiales y metodológicas de estos centros (Montenegro y Tejedor, 1988).

Las constantes temáticas a lo largo de siglo y medio sobre las prácticas las plantea Pérez Serrano (1990). En cuanto a la organización y programa de las prácticas ha ido variando en el

tiempo, pero, por lo general, han estado supeditadas a la estructura organizativa de la escuela primaria y si se ponía un mayor énfasis en que fuese una formación de tipo más experimental o que se tratase simplemente de asistir a la escuela. En cualquier caso, casi siempre se ha seguido la gradación desde la observación a la intervención. La dirección de las prácticas siempre ha recaído en un maestro cualificado excepto en los Planes de 1931, 1967 y 1971 donde se encarga de esta labor una Comisión de composición variable. La finalidad de realizar las prácticas era la de proporcionar al profesorado una formación desde la experiencia, así como la adquisición de dominios prácticos, pero sin plantear las conexiones con las disciplinas teóricas, ya sea como complemento o como aplicación metodológica de las mismas. Por último, la evaluación de las prácticas siempre ha estado centrada en evaluar al futuro profesorado, sin juzgar al sistema mismo de prácticas. La solía realizar o bien el regente de la Aneja a través de la emisión de un informe o bien por medio de un examen práctico de explicación de un tema a un grupo de alumnado ante un tribunal constituido al efecto.

Un tratamiento aparte merece el Plan de 1971 en lo referente a las prácticas de enseñanza, puesto que hasta la total implantación de los nuevos planes de estudio en la actualidad, ha sido el vigente en la formación inicial en nuestro país en los últimos 20 años. La reglamentación de las prácticas en este Plan se produjo con posterioridad a través de dos documentos:

\* Las Instrucciones sobre Prácticas de Enseñanza del Plan de Estudios Experimental para el alumnado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de 21 de noviembre de 1972<sup>6</sup>. Estas instrucciones tenían un carácter provisional y en ellas se señalaban las actividades a realizar por el alumnado: una memoria de sus experiencias y actividades llevadas a cabo durante las prácticas; seminarios paralelos donde el profesorado de la Escuela Universitaria ayude y oriente al alumnado en los problemas y situaciones surgidos en las prácticas; programación de las tareas y utilización de recursos didácticos, gobierno y disciplina de las clases y personalidad docente y las visitas a realizar por el profesorado de las EUFPs. También establece la creación de una Comisión de Prácticas coordinada por el profesor/a titular de Pedagogía, presidida por el director/a de la Escuela de Magisterio y compuesta por todo el profesorado titular de cátedra, los especialistas

---

<sup>6</sup> Este documento aparece completo en el Anexo 10, junto con la Orden de junio de 1977.

de cada área y los de Pedagogía y Psicología (Martínez, 1994, pág. 11).

\* Orden Ministerial de 13 de junio de 1977: establece la situación de las prácticas dentro del currículum de la formación inicial. Se localizan en el tercer año de formación y a lo largo de un cuatrimestre, aumentando en un mes el periodo establecido previamente.

Por tanto, esta es la reglamentación legal reguladora de los programas de prácticas de las EUFPs, los cuales voy a analizar a continuación. Veremos en qué medida este marco legal es suficiente y las diversas formas de desarrollo del mismo a lo largo del tiempo.

## **2. Estructura y funcionamiento de los programas de prácticas.**

La generalidad de las EUFPs han desarrollado una estructura de funcionamiento de los programas de prácticas semejante desarrollando unas figuras en la misma línea con uno o varios coordinadores/as de prácticas, una Comisión de Prácticas, profesorado supervisor (de las EUFPs) y tutor (de los centros de primaria). Vamos a intentar dilucidar las funciones características de cada uno de ellos y el tipo de diferencias observadas en diferentes centros.

### **2.1. Los coordinadores/as de prácticas.**

Si bien sobre el resto de personas intervinientes existen documentación diversa acerca de sus funciones y posibilidades, no es así en el caso de la figura del coordinador/a de las prácticas.

El o la coordinadora de prácticas suele ser la persona que propone a la Comisión de Prácticas los planes reguladores de las mismas en sus aspectos organizativos de un año a otro y quien lleva las relaciones institucionales entre la Escuela de Magisterio y los centros de primaria donde se realizan, así como todo el trabajo burocrático generado por su puesta en marcha (actas, notificaciones, evaluaciones, etc.). La mayor preocupación de estas personas suele ser asegurar la puesta en marcha del plan de prácticas cada año y su funcionamiento (Martínez, 1994, pág. 26). La profesora o profesor encargado de esta responsabilidad suele pertenecer a los

Departamentos de Didáctica o Pedagogía, o bien tiene algún tipo de vinculación con la dirección del centro.

Si existe un rasgo característico de esta figura por cómo se han ido configurando y consolidando sus funciones a lo largo de los últimos años, ése es su baja consideración. Este hecho se produce, fundamentalmente, debido a las condiciones y el tipo de trabajo a desarrollar con pocas posibilidades de propuesta e innovación de las condiciones existentes, un trabajo marcadamente burocrático, llevando el peso de la responsabilidad de coordinar a mucha gente con pocos recursos,... todo lo cual acarrea el progresivo abandono de la función de coordinador en manos del último profesor/a llegado a la EUFP o del voluntarismo personal de individuos aislados.

## **2.2. La Comisión de Prácticas.**

Como hemos visto anteriormente, es un órgano que se crea en las Instrucciones del 72 de la siguiente forma:

"10º) Para la orientación y supervisión de estas practicas se constituirá en cada Escuela Universitaria una Comisión. Esta Comisión orientadora y supervisora estará integrada,  
a) para el primer semestre (prácticas en la primera etapa de E.G.B., de enseñanzas globalizadas) por todos los profesores titulares de las Cátedras de Escuela Universitaria;  
b) para el segundo semestre (prácticas en la segunda etapa de E.G.B., de enseñanzas moderadamente diversificadas), por los profesores especialistas de cada área, más los de Pedagogía y Psicología.  
En ambos casos actuará de coordinador técnico el titular de Pedagogía, de Presidente, el Director de la Escuela y de Secretario el profesor más moderno".

A partir de aquí y con la progresiva inclusión de las EUFPs en el sistema universitario, se desarrollan las funciones y componentes de las Comisiones de Prácticas a través de los Reglamentos de Régimen Interno de cada una de las Escuelas Universitarias.

Su composición depende de cómo estén organizadas las prácticas, pero suele ser común que, además de el/la coordinadora de prácticas, participen en ella, en mayor o menor medida, parte o todo el profesorado que realiza labores de supervisión de las prácticas, algunas de las personas de la dirección del centro en esos momentos (director/a, subdirector/a,...), profesorado vinculado a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Pedagogía y Psicología de la Educación y profesorado de los Departamentos de Didácticas Especiales. A lo largo del tiempo se han ido incorporando



de forma diversa, tanto el alumnado de las EUFPs (bien sea a través de una pequeña representación o de forma paritaria en la Comisión, cosa menos frecuente) y, en algunos casos, representantes de los centros de primaria en los cuales se realizan las prácticas (directores/as o tutores/as), aunque ello no ha supuesto el establecimiento de una relación formal y estable con todos los centros de primaria, ni tampoco la equiparación de estatus y poder entre ambos grupos de docentes (de la Escuela Universitaria y de primaria).

Las funciones de esta Comisión se centran en los aspectos organizativos de las prácticas: aprobar el Plan de Prácticas cada curso, distribución del alumnado para la realización de las prácticas en los diferentes centros de primaria, solucionar posibles conflictos, hacer un seguimiento y evaluación de las prácticas al finalizarlas y distribuir las diferentes tareas entre los y las implicadas en la realización de las mismas.

No deja de llamar la atención cómo en ningún documento se especifica o se habla de la Comisión de Prácticas como foro de debate sobre el sentido formativo de los Planes de Prácticas o el valor educativo de las mismas. Parece que estas discusiones y disquisiciones quedan demasiado lejos cuando hay problemas de intendencia por resolver de forma inminente para llevar a cabo las prácticas cada curso. Batista et al. (1988, pág. 65) nos ofrecen un ejemplo de los objetivos propuestos por una Comisión de Prácticas de una Escuela Universitaria:

- "1º convertir en funcionales los conocimientos teóricos que el alumno ha recibido en la Escuela de Magisterio para intentar conseguir una conexión entre la teoría y la práctica.
- 2º posibilitar a los estudiantes ponerse en contacto con la diversidad de las realidades escolares, proyectos educativos, metodologías de trabajo,....
- 3º permitirle observar la dinámica de la escuela, el funcionamiento del equipo de maestros, la organización de clase,...."

Como podemos comprobar, estos objetivos tienen un marcado carácter funcional, sin atisbarse en ellos un planteamiento teórico cohesionado sobre las prácticas, simplemente se ponen como meta el conseguir acceder a las situaciones educativas en las aulas y lograr un estado final en el conocimiento del alumnado sin especificar el proceso y las técnicas para llegar a él.

### **2.3. El profesorado supervisor de las prácticas.**

Por profesores y profesoras supervisoras voy a entender el profesorado de las EUFPs que se hace cargo de revisar las prácticas. Normalmente, en cada centro existe un criterio diferente para realizar esta función: o bien se trata del profesorado de Didáctica General y Didácticas Especiales, bien el profesorado que no tiene cubierta su docencia (Nieto, 1988, pág. 214) o bien todo el profesorado del centro. Asimismo, la pertenencia puede tener un carácter obligatorio o voluntario.

Según recoge Martínez (1994) no existe consenso sobre las funciones a ejercer por esta figura, aunque algunos autores (Nieto, 1988, pp. 215-218 y Terradellas, 1990, pág. 239) apuntan las siguientes: organizar toda la infraestructura de las prácticas, propiciar la articulación entre la teoría y la práctica, seleccionar centros y profesores de prácticas, reunirse periódicamente con directores y profesores de primaria, organizar periodos iniciales de toma de contacto, adscribir al alumnado a los centros de prácticas, ser el principal responsable del seguimiento del alumnado (tanto colectivo como individual), organizar y dinamizar la Comisión de Prácticas, evaluar las prácticas canalizando toda la información (informe del tutor, del director del centro de primaria, trabajos realizados por el alumnado, valoración de las visitas,..) y, por último, replantear y organizar las prácticas a partir de la valoración final de las mismas.

Otros autores/as hacen especial énfasis en algunas de estas funciones por considerarlas las más importantes: para Mauri (1988) su principal misión debe ser la de ayudar al alumnado a relacionar lo aprendido en la formación inicial con lo aprendido en la escuela de primaria, analizando de modo reflexivo la práctica, mientras que, para Palomero y Fernández (1986) una labor fundamental de esta figura debe ser el mantener contactos periódicos con los tutores/as para revisar materias y estrategias.

Como se puede observar, la variedad de situaciones y circunstancias sobre la función de la supervisión fomenta la no existencia de una visión clara y de conjunto de esta labor. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta la existencia de diversas motivaciones del profesorado de las EUFPs para realizar este trabajo, lo cual no garantiza en absoluto cubrir, ni siquiera, las funciones mínimas determinadas por cada Comisión de Prácticas. En el mejor de los casos, se cumple con los requisitos administrativos de realizar un número mínimo de visitas a los centros de primaria y de una serie de

reuniones de seguimiento, así como en poner la parte de nota correspondiente, pero ello con evidente desgana (Guemes, 1990, pág. 286).

Tampoco suelen existir condiciones de formación previa o reciclaje de este profesorado para ejercer la función de supervisor/a, así como tampoco se les exige tener un conocimiento mínimo acerca de los centros de primaria donde se realizan las prácticas. Algunas autoras/es recomiendan poseer una titulación de pedagogo-didacta (Nieto, 1988) así como con una amplia conexión y experiencia con la educación primaria (Bernat, 1982).

#### **2.4. El profesorado tutor y los directores/as de los centros de primaria.**

Los y las profesoras tutoras son aquellos profesores de primaria que reciben al alumnado en prácticas en su aula. Si comentaba anteriormente la poca clarificación existente sobre las funciones de las y los supervisores, el caso de los y las tutoras es aún más sangrante, pues ni siquiera se les suelen dar unas indicaciones mínimas por parte de la Escuela Universitaria de cuáles son las finalidades de su labor, ni aún de las tareas básicas a desarrollar con el/la alumna en prácticas asignada.

Eso sí, cuando existe algún tipo de recomendaciones, entonces abarcan un espectro tan amplio y diverso como lo que sigue: enseñar al alumnado en prácticas a observar los elementos más relevantes de la situación de enseñanza-aprendizaje y a participar en las diferentes tareas en el aula, servir como modelos, incitarles a la reflexión (Mauri, 1988), introducirles progresivamente en la práctica independiente, familiarizarlos con el ambiente, hacerles partícipes de su propio estilo de enseñanza, facilitarles la realización de su memoria en las mejores condiciones posibles (Bejarano, 1987), orientar y analizar el trabajo del alumnado en prácticas (Palomero y Fernández, 1986), acoger al alumnado en prácticas e introducirlo en el centro de primaria (Aubach et al., 1988) y un largo etcétera.

Pérez Serrano (1988) detectó, en una investigación llevada a cabo en todo el país, las tareas que realizaban con más asiduidad los tutores/as. Estas consistían en ayudar al alumnado en prácticas a relacionarse con los niños y niñas y enseñarles a distribuir el tiempo. Con menor frecuencia, les enseñaban a planificar la actividad docente y a organizar salidas y excursiones. Para los propios tutores/as la función más destacada de cuantas efectuaban era la de ayudar al

alumnado en prácticas a utilizar una metodología adecuada según la enseñanza.

Estos datos contrastan con los aportados por el colectivo de alumnado en prácticas y profesorado tutor cuando opinan sobre cuáles deberían ser las funciones (también dentro de la investigación desarrollada por Pérez Serrano, 1988) de los y las tutoras: ambos grupos están de acuerdo en que lo prioritario sería estar en contacto con los organizadores de las prácticas de enseñanza de la Escuela Universitaria y, en segundo lugar se encontraría el seguimiento, orientación y evaluación del alumnado en prácticas.

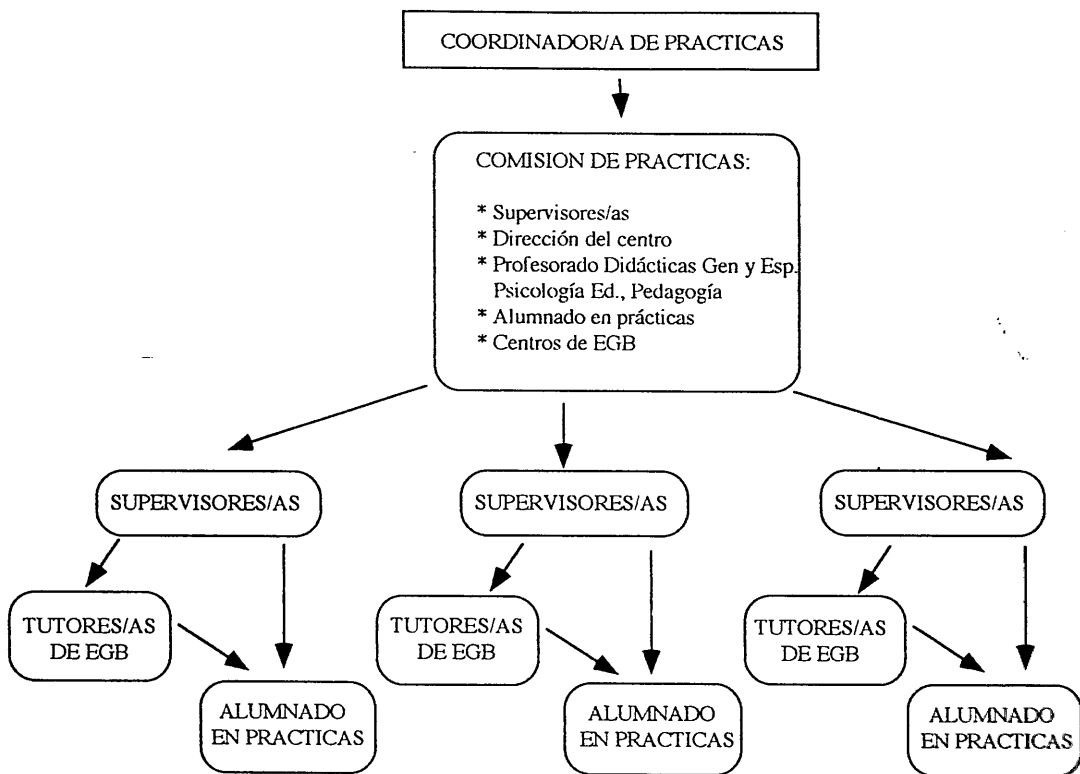
Para realizar este cúmulo de tareas tampoco se establecen canales de formación o preparación de algún tipo desde las Escuelas Universitarias, ni existe ningún tipo de exigencia para realizar esta función, simplemente se confía en el buen hacer del profesorado como única garantía de calidad en la realización de las prácticas. A pesar de ello, algunos autores recogen una serie de características que deberían cumplir tutores/as para poder actuar como tales (Pérez Serrano, 1988, pág. 225):

- " - poseer una disponibilidad abierta y dialogante
- poseer un profundo conocimiento de sí mismo y una buena formación en la orientación del otro
- estar informado acerca de los programas actuales de formación y el enfoque de los mismos.
- conocer las innovaciones curriculares y los métodos de enseñanza.
- ser un buen organizador del trabajo escolar y promotor de cooperación.
- poseer facilidad para diagnosticar y detectar deficiencias con el fin de establecer el proceso de retroalimentación"

A ello hemos de unir las motivaciones existentes en este profesorado para convertirse en tutores/as de prácticas, pues suele ser muy diversa: en algunos casos quieren ofrecer una ayuda al nuevo profesorado, sintiéndose partícipes en su formación, mientras que, en otros, priman criterios más prácticos tales como el tener oportunidad de desarrollar más actividades en el aula o de forma diferente por el hecho de tener a otra persona realizando labores de profesor/a. Asimismo, existen evidencias de los problemas planteados por este colectivo por el hecho de recibir a alumnado en prácticas, considerándolos una carga porque interrumpen el ritmo del aula o porque alteran su funcionamiento cotidiano (Guemes, 1990). Por tanto, en este caso las prácticas quedan igualmente a merced del voluntarismo del profesorado enrolado en las funciones de tutor/a.

He querido recoger en este apartado una figura sin una función directa en las prácticas, pero con un papel fundamental en su organización: los directores/as de los centros de primaria. Normalmente, esta persona se encarga de establecer las relaciones entre el profesorado de su centro que desea ser tutor de prácticas y la Escuela Universitaria, comunicándoselo a ésta última y organizando la asignación de alumnado en prácticas en el centro. También suele ejercer de introductor o presentador cuando el alumnado llega al centro y, en algunos casos, es el promotor de una pequeña comisión de prácticas en el centro realizadora del seguimiento de las prácticas en el mismo.

**Gráfico 3.1.**  
**Estructura organizativa de las Prácticas de Enseñanza.**



Tal y como hemos podido ir comprobando, no se expresa en ningún sitio que la estructura de funcionamiento de las prácticas sea un conjunto ordenado, aunque es la idea subyacente en todos los casos. Esta organización es de carácter piramidal y depende de las relaciones de poder establecidas en cada una de las Escuelas Universitarias: quiénes son los Departamentos con más fuerza, el papel de la dirección del centro, etc. De esta forma, las propuestas y temas de decisión provienen de una sola persona, las decisiones

fundamentales las toma un colectivo pequeño de personas en la Comisión y se van transmitiendo a través de los supervisores/as a los tutores y al alumnado en prácticas localizados en la base de la pirámide, tal y como queda reflejado en el Gráfico 3.1.

Por tanto, las estructuras de poder atraviesan los sistemas de prácticas emulando a la estructura general del sistema educativo donde el alumnado se encuentra siempre en la base del mismo y sin ningún poder decisorio sobre los temas importantes, mientras que, a medida que aumenta la edad y posición en la escala de ocupación (profesorado de primaria, direcciones de los centros, profesorado de secundaria, profesorado de universidad,...) de los diferentes actores, más capacidad y poder decisorios tienen.

### **3. Componentes de los programas de prácticas de enseñanza.**

#### **3.1. Temporalización**

A pesar del establecimiento de la temporalización de las prácticas en la Orden de 1977 en cuatro meses durante el último curso de carrera, con el paso del tiempo diferentes Escuelas Universitarias y diversos autores han ido optando por distribuir de forma diversa estos cuatro meses de prácticas. Un primer modelo nos lo ofrecen tanto Palomero y Fernández (1986) como Gordo (1988) mediante una secuenciación de las prácticas a lo largo de los tres cursos de carrera: en primero una semana de iniciación, en segundo un mes con preparación y desarrollo de pequeñas actividades y en tercero el primer trimestre con proyectos de trabajo para desarrollar en el aula. Otras Escuelas Universitarias han optado por establecer dos periodos de prácticas de 4 semanas cada uno durante el último año así como la inmersión durante un día a la semana a lo largo de todo el curso (García, 1989). Aún otros más abogan porque el contacto con las aulas sea lo más temprano posible en la formación inicial, al entender que un periodo de inmersión lo antes posible es una acción de choque de fuerte carácter profesionalizador (Bejarano, 1987). Otra de las posibilidades es establecer un periodo de práctica o de inducción al final de la carrera en el cual el alumnado tenga plena responsabilidad sobre el aula. Este periodo de prácticas finales no impiden o invalidan otro tipo de prácticas realizadas a lo largo de la carrera.

Otra cuestión a dilucidar, también planteada por Bejarano (1987), es si se superponen los diferentes periodos de prácticas a las clases

teóricas o bien se realizan en alternancia con las clases en la EUFP. Algunos autores defienden la realización de las prácticas en un solo periodo durante el cual no se tenga contacto con la Escuela Universitaria (a excepción de las tutorías de prácticas) como forma de propiciar la integración del alumnado en la comunidad escolar donde realizar sus prácticas (Vicen y Moreno, 1988).

La temporalización de las prácticas también depende del peso otorgado a las mismas en el currículum general de la formación inicial. Existen diferentes recomendaciones sobre este tema pero, en nuestro país, suele variar entre el 15% y el 25%, lo cual se traduce en un intervalo entre dos y cuatro meses. Ningún centro establece una cantidad mayor.

En definitiva, la tendencia general estos últimos años ha sido a ir aumentando el periodo de prácticas, aunque ello de forma moderada y, fundamentalmente, se ha argumentado a favor de los diferentes modelos de distribución del tiempo a lo largo de la formación inicial. Pero este debate no se puede entender en su totalidad si no tenemos en cuenta de qué forma se emplea el tiempo en los diferentes modelos, si favorecen un tipo de actividades u otras y si cada una de ellas tiene un sentido diferente en la formación inicial de los y las docentes.

Esta cuestión no queda suficientemente clarificada en ningún caso, pues la organización y actividades de los programas de prácticas de las diferentes Escuelas Universitarias dependen más de la propia casuística e historia de cada centro que de la adopción de un modelo de temporalización u otro. Con el mismo reparto del tiempo en dos centros diferentes se pueden estar realizando tareas totalmente diferentes o viceversa, con diferentes modelos estar formando al alumnado en el mismo sentido y mantener las mismas estructuras de trabajo.

Además, hemos de tener en cuenta el amplio consenso logrado acerca de cuál es la secuenciación de las prácticas desde la observación en los primeros momentos de la llegada al centro de primaria, pasando por la realización de tareas de ayuda y apoyo al profesorado y terminando en algún tipo de implicación total en el aula en la cual el futuro profesorado tiene la responsabilidad única de una actividad o tarea en la clase. Esta estructura de inmersión está generalizada en todos los centros sin ahondar más en su posible sentido educativo para el futuro profesorado u otras posibilidades organizativas alternativas a ésta.

### 3.2. Actividades a realizar en las prácticas.

Como hemos visto anteriormente, en las Instrucciones del 72 se detallaban las actividades a desarrollar en la realización de las prácticas: memoria, seminarios en las Escuelas Universitarias, programaciones y visitas por parte del profesorado supervisor a los y las prácticas en los centros de primaria. El desarrollo subsiguiente de estas actividades a lo largo del tiempo ha sido variado y con diferentes matices:

La *memoria* de prácticas: no existe un consenso acerca de los contenidos a desarrollar en ella, variando de unos centros a otros, así como su extensión, las instrucciones y el estilo (Martínez, 1994, pág. 37). No podemos dejar de reseñar la inexistencia de una bibliografía que analice este instrumento cuando su uso es generalizado en la realización de las prácticas y son la base de la evaluación de las mismas. Parece como si se estuviese convirtiendo en un requisito administrativo más sobre el que no merece la pena realizar mucho más análisis.

Sus contenidos van desde la mera descripción del centro donde se realizaron las prácticas y las actividades desarrolladas por el futuro profesorado en ellas, pasando por realizar análisis de la realidad escolar donde han estado inmersos (Terradellas, 1990, pág. 243) y terminando en aspectos de reflexión y crítica acerca de lo vivido. Ello depende, en la mayoría de los casos, del planteamiento general hecho sobre las prácticas en cada Escuela Universitaria, acorde con el resto de tareas y actividades a realizar. En los centros donde el interés se centra en las tareas de cumplimiento administrativo de requisitos, la memoria se convierte en una acumulación descriptiva de información, cuanto más extensa mejor, mientras, en los centros en los cuales existe un planteamiento de mayor implicación de supervisores y alumnado en las prácticas, se convierte en una herramienta de análisis y reflexión sobre las realidades educativas. También hemos de tener en cuenta con qué instrumentos y condiciones se dota al alumnado para la realización de estos análisis y reflexiones, pues en muchos casos la precariedad lleva a que

"El análisis resulta cerrado, improductivo e inútil cuando el práctico simplemente cumplimenta unas cuestiones, guía o esquemas de observación sin más" (Martínez, 1994, pág. 40).

En cualquier caso, la situación del profesorado tutor es ambigua ante la realización de esta memoria, a veces son los primeros obligados a supervisarla para garantizar la veracidad de los datos expuestos, mientras que, en otras ocasiones, ejercen de fuente de



datos al alumnado para la realización de las mismas o, ni tan siquiera eso, no conocen nada de ella y la contemplan como una amenaza por ser un elemento crítico a su práctica profesional en el aula.

Una segunda actividad a desarrollar durante las prácticas son los *seminarios* en las Escuelas Universitarias. La función de estos seminarios se enmarca dentro de la labor de supervisión desde las EUFPs y consiste en ofrecer una ayuda y seguimiento al alumnado en prácticas al mismo tiempo que están haciéndolas. Para algunos autores, sus funciones van más allá y se trata de

"Proporcionar al alumnado en prácticas una forma de pensar y actuar frente a los problemas que se les presentan en las clase" (Oña y Sanz, 1983, pág. 91),

dándole un giro hacia la promoción de la investigación en el aula. Se suelen realizar con grupos numerosos de alumnado. La ayuda ofertada a través de estos seminarios es muy irregular y depende de la formación previa del profesorado encargado de los mismos, su adscripción a un área general o a una especialidad y las condiciones de realización del mismo. Los temas a tratar suelen ser los planteados por el alumnado surgidos en la realización de las prácticas. Por tanto, el supervisor/a no los conoce de primera mano ni sabe de ellos más allá de la información ofrecida por aquéllos. En la actualidad, no se realizan seminarios en todas las Escuelas Universitarias, al establecerse como una labor complementaria con las tutorías.

También tienen un carácter complementario en la realización de las tareas de supervisión las *visitas* a los centros escolares donde el alumnado está realizando las prácticas. Estas visitas tienen la intención primera de que los y las supervisoras conozcan las condiciones reales del alumnado cuando está realizando las mismas. A lo largo del tiempo estas visitas no han hecho más que ir planteando diferentes problemas: por un lado, en ninguna Escuela Universitaria existe presupuesto con el que pagar los desplazamientos de los y las supervisoras a los centros; en segundo lugar, supone una gran inversión de tiempo al tener que desplazarse hasta las escuelas de primaria, muchas de las cuales suelen estar ubicadas en las poblaciones de las provincias, no en en el mismo lugar donde se encuentra la Escuela Universitaria; por último, se ha venido planteando el sinsentido de llegar a un aula totalmente desconocida, observar al alumno/a realizar sus prácticas durante unas horas y volverse a ir sin más conexión o información con los tutores o con el centro. Esta "caída en paracaídas" es muy arriesgada porque ofrece a los supervisores/as una visión muy limitada y sesgada de la realidad del alumnado en prácticas.

Con el transcurso de los años se han ido desarrollando otras modalidades de actividades no contempladas primigeniamente en las Instrucciones para las prácticas, pero que han tomado una gran relevancia en la realización de las mismas. Me refiero a las tutorías y a las guías e instrumentos de observación en el aula.

Las *tutorías* son realizadas por los y las supervisoras de las Escuelas Universitarias. Un ejemplo de un sistema de tutorías en una EUFP nos lo relatan Martínez y Vicente (1984): cada supervisor/a se responsabiliza de un número pequeño de alumnado y es obligatoria, al menos, una vez a la semana. Los objetivos de la tutoría están centrados en solucionar los problemas suscitados al alumnado en la realización de prácticas, tratar temas considerados de interés por ellos y ellas o el supervisor/a e iniciarlos en la investigación didáctica. Los supervisores encargados de llevarlas a cabo deben ser el profesorado de Didácticas Especiales por su mayor cercanía con las temáticas de las prácticas y para facilitar la conexión teoría-práctica en el alumnado; en ellas también se deben analizar las observaciones hechas por la/el supervisor en las aulas sobre las actuaciones de los y las prácticas y, por último, deben servir de puente entre supervisores y tutores. Para estos autores, las ventajas ofrecidas por un sistema de tutorías son relativas al permitirles tener un conocimiento más profundo de la situación del alumnado durante la realización de las prácticas, ayuda a estimularles la reflexión crítica, una mejor orientación y tener una relación constante con los centros de primaria.

Como podemos fácilmente comprobar, las finalidades asignadas a los seminarios y a las tutorías son muy parecidas, con la única diferencia que la tutoría permite trabajar con un número más pequeño de alumnado, con lo cual, pueden (no siempre es así) llegar a realizar análisis y reflexiones sobre las experiencias vividas en las prácticas con mayor profundidad y riqueza. En los seminarios esto no es posible por la existencia de grupos de alumnado con mayor tamaño.

Otra tarea desarrollada durante los últimos años han sido las *guías de realización de las prácticas*. Curiosamente, sobre este elemento se han hecho una cantidad nada despreciable de aportaciones en la literatura sobre el tema en nuestro país. Con estas guías se quiere orientar al alumnado en prácticas acerca de centros de observación y análisis, recursos, temas a tocar, posibles actividades, etc. Un ejemplo del tipo de contenidos de estas guías nos lo ofrecen Mir et al. (1989, pág. 103) con la descripción de una guía que contenía documentos para tratar los siguientes aspectos: planificación y

realización de observaciones directas e indirectas, diagnóstico de la situación escolar, experiencias reales de iniciación en las tareas educativas, análisis de microproblemas educativos, actividades posibles en las aulas, análisis conceptuales en torno a experiencias observadas o vividas, guión de la memoria de prácticas, explicitación de objetivos y función de las prácticas y lecturas teóricas. Otras propuestas se centran en aspectos más concretos de la realidad escolar (Estebanell y Terradellas, 1990, pág. 251): características socioeconómicas del alumnado, tipo de escuela, organización administrativa y pedagógica del centro, proyecto pedagógico del centro, los ciclos de enseñanza en el centro, elementos constitutivos del grupo clase (organización, tareas, convivencia,..) y actividades de clase (metodología, programación y evaluación). Estos mismos autores comprobaron a través de una investigación (Mir et al, 1989), cómo la utilización de guías mejora la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumnado durante las prácticas y a la vez ayudan a la reducción de la ansiedad ante la situación de prácticas, por aclarar los tipos de tareas a abordar.

Como se puede observar, la utilización de guías en la realización de las prácticas nos imbuye de lleno en una visión técnica de la educación, en la cual el alumnado sólo debe 'rellenar' una serie de cuestionarios y preguntas para conocer la realidad del aula y realizar sus 'análisis'. La orientación ofrecida en estas guías suele ser demasiado tecnicista y cerrada porque su principal objetivo es conseguir actividades estandarizadas para todo el alumnado en prácticas, que todos y todas observen los mismos elementos, analicen las realidades escolares con idénticos instrumentos y con la misma estructura y completen la memoria de prácticas con los datos obtenidos de una determinada manera. Su fin último no es facilitar el análisis y reflexión en el alumnado, sino conseguir unas tareas unificadas y unívocas. Tal y como expresa Martínez (1994, pág. 59)

"Hay una desconexión evidente que puede marear al alumnado en prácticas con aplicaciones puntuales, inconexas y técnicas de herramientas que probablemente no dan un sentido global de análisis y reflexión de las prácticas realizadas por cada alumno/a".

Por último, hemos de reseñar otra actividad con un gran auge en los últimos años en muchas Escuelas Universitarias. Se trata del *Proyecto de prácticas*, pretendiéndose con él que cada alumna/o realice su planificación de prácticas personal con ayuda de su supervisor/a y tutor/a, adecuando los objetivos generales a su situación concreta. Este proyecto sirve, asimismo, como guía de implementación y realización de actividades en las aulas de prácticas para el futuro profesorado. La idea parece más adecuada para el

conocimiento de realidades de aula singulares y únicas, pero no tenemos noticias exactas de su puesta en marcha real y sus virtudes y problemas.

### **3.3. Evaluación de las prácticas.**

Cuando los diferentes autores y autoras se habla de evaluación de las prácticas, no se refieren a la evaluación global de las prácticas como un sistema o un proyecto realizado, sino que, fundamentalmente se centran en la evaluación del alumnado en prácticas (Casanova y Del Moral, 1989). Esta evaluación se suele realizar a dos bandas, por el profesorado tutor y el supervisor, si bien con diferentes niveles de responsabilidad y de capacidad de decisión, dadas las diferencias de poder existentes entre ambos grupos en la estructura de realización de las prácticas. Por ello, la calificación final de prácticas se compone de las dos notas con diferente peso, pero siempre, con la última decisión en manos de los y las supervisoras.

Para que el profesorado tutor realice la evaluación, se les suele facilitar desde las Escuelas Universitarias algún tipo de documento en el cual consta las cosas que tienen que 'medir' y algunas indicaciones sobre cómo poner la calificación (Alcalá et al., 1988). Un ejemplo de este documento nos lo ofrecen Casanova y Del Moral (1989, pp. 87-88) donde especifican los indicadores a medir en una escala de tipo 1-5: características personales del alumno en prácticas (equilibrio, capacidad de diálogo con los niños, paciente, colaboración y en clase y puntualidad); actividad docente del práctico/a (preparación de clase, formulación de objetivos, utilización de técnicas y materiales, motivación y control del alumnado, exposición y desarrollo de materias,...); relaciones con el alumnado (confianza y conocimiento) y colaboración con el centro de EGB (participación en actividades extraescolares y servicios complementarios). Este tipo de indicadores suele ser de uso generalizado, tal y como podemos comprobar en otros trabajos como el de Corominas (1988).

En contraste, los y las supervisoras se sirven de algún documento o trabajo escrito por el alumnado sobre su experiencia de las prácticas, casi siempre la memoria de prácticas. No existen criterios de corrección de este trabajo, quedando en manos de cada uno de ellos de forma individual. En algunos casos esta evaluación se extiende a las actuaciones del alumnado durante las prácticas (Molina, 1990) a través de la famosa visita de supervisión durante la

cual se suele analizar la preparación realizada por el alumnado en prácticas de la sesión, los contenidos, el desarrollo de la exposición o actividad, la comunicación verbal y no verbal y la motivación y participación del alumnado de primaria en la actividad desarrollada por el/la futura profesora (Estebanell y Terradellas, 1990).

En los últimos tiempos también se le está pidiendo al alumnado una auto-evaluación sobre una serie de aspectos tales como el grado de satisfacción docente, el grado de satisfacción personal y la disponibilidad del profesorado supervisor y tutor durante las prácticas (Molina, 1990, pág. 91). Se recomienda la realización de esta autoevaluación en las sesiones de tutoría y/o a través de un cuestionario.

A pesar de esta variedad de fuentes para conseguir calificaciones, el proceso por el cual se unifican todas ellas suele ser bien simple y sin la intervención de todas aquellas personas que han emitido una nota a lo largo del proceso de las prácticas. Normalmente, las y los supervisores son los encargados de dar la nota final de las prácticas, tanto administrativamente como de hecho. Ellos y ellas son los que recopilan todas las puntuaciones emitidas sobre un alumno o alumna en prácticas y las ponderan 'adecuadamente' para llegar a una nota final. Esta ponderación se suele realizar por medio de la adjudicación de un porcentaje de la nota total a cada una de ellas (Molina, 1990, pág. 92). Dentro de estos porcentajes suele haber diferencias, pues la valoración del alumnado suele contar bastante menos que la de tutores y supervisores. La nota emitida por los tutores/as se considera desde las Escuelas Universitarias como muy "inflada" porque

"Los profesores tutores se sienten afectivamente mediatizados por los prácticos, ya que les han podido ser útiles de muchas maneras: ausencia por enfermedad, exámenes, descarga de trabajo diario, ayuda para actividades extraescolares,...." (Martínez, 1994, pp. 76-77)

lo cual les lleva a ser

"Excesivamente generosos en sus apreciaciones sobre la actuación del alumno" (Martínez et al., 1985, pág.5).

Por tanto, al parecer, son los y las supervisoras los poseedores de la 'justa medida' en cuanto a la calificación final del alumnado en las prácticas, los únicos capaces de valorar el sentido de cada una de las notas y evaluaciones emitidas por los diferentes actores intervinientes en las prácticas.

Las calificaciones finales de la asignatura de prácticas suelen ser las más altas de la carrera de Magisterio en todos los centros y el número de suspensos es casi inestimable. Cuando existe el suspenso en la asignatura suele estar debido a la inasistencia a las prácticas y lleva a la repetición completa de todo el periodo.

Como hemos ido comprobando, en el tipo de evaluación realizada sobre las prácticas suele primar el carácter sumativo al formativo, buscando, preferentemente, la evaluación de los resultados y de las conductas observadas, dejando en un segundo plano los procesos de aprendizaje seguidos por el alumnado en la realización de las mismas y primando la cuantificación sobre el análisis cualitativo de los datos.

#### **4. Bases teóricas y finalidades de las prácticas de enseñanza.**

En este apartado pretendo indagar acerca de cómo se definen las prácticas, cuáles son las finalidades a conseguir al poner en contacto al alumnado con la práctica de las aulas y centros de primaria explicitadas por las Escuelas Universitarias y sus programas de prácticas y los modelos implícitos de relación teoría-práctica subyacentes a estos objetivos.

##### **4.1. Definición de prácticas de enseñanza: objetivos y finalidades.**

Muchos autores y autoras han dado una definición de los que son o deben ser las prácticas de enseñanza. Unas definiciones son de tipo 'fundamentalistas', es decir, se trata de definir las en sí mismas sin recurrir a sus funciones o componentes, mientras otras tienen un carácter más procedimental, basándose en este tipo de factores para intentar delimitar un fenómeno como el de las prácticas de enseñanza. Dentro del segundo grupo se encuentra la definición aportada por Rodríguez y García (1988, pág. 245) en la que defienden que:

"Las prácticas de enseñanza consisten en la aplicación de un modelo educativo innovador o parte de él en la escuela, por el futuro maestro que se prepara en la EUM, ayudado por el profesor (el supervisor) y por el maestro de EGB, mediante la previa preparación científico teórica y la elaboración de un plan de prácticas que será conjuntamente experimentado, seguido, reflexionado y evaluado. Todo ello con el fin de renovar y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto en la EGB como en la EUM".

Como podemos comprobar, en esta definición no se trata de saber sobre el sentido propio de las prácticas, sino de asegurar una serie de componentes y condiciones en su realización para conseguir una finalidad clara: procurar la existencia de procesos de mejora, tanto en la formación inicial del alumnado como en las aulas y centros donde están inmersos realizando las prácticas.

Otra definición centrada en el proceso de ejecución de las practicas nos la ofrecen Martínez et al. (1985, pág. 2). Para las autoras, las prácticas

"...suponen la introducción progresiva y secuenciada del alumnado en la realidad escolar con unos instrumentos de análisis y trabajo (formación teórica de la Escuela), en cuya aplicación práctica, reflexión y valoración le ayuda el profesor tutor".

Por contra, la definición que nos ofrece Blázquez (1990, pág. 11) se centra más en una visión general. Entiende las prácticas como

"Un proceso en que el alumno se inserta en un aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza, a través de la observación rigurosa, implicándose cognitiva y afectivamente en la acción".

Para este autor, el contacto con las prácticas supone un periodo cognitivamente activo para el profesorado en formación, pero que, al mismo tiempo, puede estar muy alejado del conocimiento teórico previamente almacenado, convirtiéndose la experiencia de las prácticas en particularista, personalizada y singular, con dificultades en el análisis de la situaciones vividas. Para evitar esta situación, la formación teórica debe estar teñida de ejemplos y referencias de la práctica, a fin de facilitar lo máximo posible el contacto de los marcos experienciales con los conceptuales. Desde esta perspectiva, la práctica y la reflexión sobre la misma deben convertirse en los ejes centrales del currículum. Las prácticas han de aportar elementos de análisis crítico y de reflexión teórica (Estebanell y Terradellas, 1990, pág. 247).

En contraste, para Zabalza y Marcelo (1993, pág. 14) las prácticas son

"Una situación donde el estudiante-profesor puede iniciar el camino de confrontarse a la práctica"

No se trata de realizar actividades igual que si fuesen profesores/as, sino que el alumnado en prácticas debe aprender en ellas a pensar como profesores y tomar conciencia de las situaciones y problemas para tomar decisiones.

OBJETIVOS	ELFP EN QUE APARECE EXPLICITADO	FUENTE
- Ampliación y sistematización del conocimiento de los elementos estructurales y constructivos de la escuela	Girona/ Las Palmas/ Guadalupe/ Tenerife Avila/ Aul Barcelona/ Teneil/ Lugo	(Echeburri y Terradellas, 1990), (Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Alcalá et al., 1989), (Bautista et al., 1985), (Gutiérrez, Lanchas y López, 1988), (Mauri, 1988), (Martínez et al., 1985) (Vázquez, et al., 1985)
- Preparar con el maestro-tutor las actividades diarias. Aprender a resolver y organizar rutinas: conservar material, técnicas de disciplina....	Girona/ Las Palmas/ Guadalupe/ Avila Palma Mallorca/ Teneil	(Echeburri y Terradellas, 1990), (Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Alcalá et al., 1988), (Gutiérrez, Lanchas y López, 1988), (Rodríguez et al., 1990), (Martínez et al., 1985)
- Realización de actuaciones como maestro-tutor, primero en actividades sencillas más adelante durante un período prolongado de las prácticas.	Girona/ Las Palmas/ Tarragona/ Huesca Palma Mallorca/ Teneil	(Echeburri y Terradellas, 1990), (Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Aubach, et al., 1988) y
- Valorar con el maestro-tutor las propias actuaciones	Girona/ Avila	(Echeburri y Terradellas, 1990), (Gutiérrez, Lanchas y López, 1988)
- Comprobar el interés del estudiante por la profesión y el nivel elegidos	Las Palmas/ Tarragona	(Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Aubach, et al., 1988)
- Acentuar al futuro maestro a los niños para que descubra diferencias individuales, reacciones y comportamientos.	Las Palmas/ Guadalupe	(Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Alcalá et al., 1988)
- Comprobar la adecuación de conocimiento académico y profesional a la realidad escolar	Las Palmas/ Avila	(Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Gutiérrez, Lanchas y López, 1988)
- Ejercitar técnicas/comportamientos aprendidos: motivación, introducción de un tema	Las Palmas/ Guadalupe/ Tenerife/ C. Real Teneil/ Palencia	(Santiago, Fontán y Nogales, 1990), (Alcalá et al., 1988), (Bautista et al., 1988), (Martínez et al., 1985), (Pinho y Fernández, 1993)
- Observar diferentes modelos de actuación práctica	Guadalupe/ Teneil	(Alcalá et al., 1988), (Martínez et al., 1985)
- Reflexionar sobre las diversas estrategias de renovación metodológica	Guadalupe	(Alcalá et al., 1988)
- Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de iniciativa en la actividad docente del alumno en prácticas	Tarragona/ Avila/ Aul. Barna Huesca	(Aubach, et al., 1988), (Gutiérrez, Lanchas y López, 1988), (Mauri, 1988), (Vicen y Moreno, 1988)
- Acercamiento al ejercicio profesional	Tenerife/ Palencia	(Bautista et al., 1988), (Pinho y Fernández, 1993)
- Experimentar y evaluar métodos nuevos	Avila	(Gutiérrez, Lanchas y López, 1988)
- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Avila/ Lugo	(Gutiérrez, Lanchas y López, 1988), (Vázquez, et al., 1985)
- Iniciar al alumno en la investigación mediante la aplicación de un diseño instructivo a escuelas concretas	C. Real/ Aul. Barcelona	(Jara, 1988), (Mauri, 1988)
- Conocer vivencialmente la realidad escolar diferenciada en núcleos urbanos y rurales	Huesca	(Vicen y Moreno, 1988)
- Establecer interrelación con los centros de EGB de la provincia de todos los tipos	Huesca	(Vicen y Moreno, 1988)
- Proponer materiales o actividades que tengan continuidad en el aula	Palma Mallorca	(Rodríguez et al., 1990)
- Observar las relaciones humanas en la comunidad escolar y en la educación	Lugo	(Vázquez, et al., 1985)
- Conocer los temas y técnicas de evaluación	Lugo	(Vázquez, et al., 1985)
- Reflexionar sobre la actividad desarrollada y las prácticas	Palencia	(Pinho y Fernández, 1993)





Como se puede observar, estas definiciones de las prácticas están ligadas a los objetivos y finalidades propuestas a conseguir con ellas, pero aquí hemos de hacer una distinción fundamental, pues hay una gran distancia entre los objetivos expresados en los diferentes Planes de Prácticas de las EUFPs y los definidos por los diversos autores. Veamos algunos ejemplos de ello. En el Cuadro 3.1. aparecen algunos de los objetivos explicitados en diversos planes de prácticas que hemos podido recoger.

Significativamente, los objetivos más enfatizados por parte de las Escuelas Universitarias son los de ampliación y sistematización de los conocimientos sobre la escuela (8 centros) y todos los que implican una incorporación e integración del alumnado en prácticas en las dinámicas del aula de forma progresiva, así como la ejercitación de técnicas aprendidas en la teoría (8 centros). Tal y como expone Montero (1990, pág. 45) las funciones y objetivos de los planes de prácticas están formulados en función de lo que se espera que haga el alumnado y son enormemente coincidentes de unas Escuelas Universitarias a otras.

El resto de finalidades explicitadas por diferentes Escuelas Universitarias en sus Planes de Prácticas los podemos agrupar por temas en varios conjuntos:

- Aquellos referentes a aspectos relacionados con el ingreso en la profesión, tales como que las prácticas sirvan para comprobar el interés del estudiante por la docencia y su elección y como una primera toma de contacto con la profesión (4 centros).

- Los objetivos centrados en las actividades de observación y conocimiento vivencial de los estudiantes en prácticas de diferentes aspectos de la realidad escolar: modelos de actuación, diferentes tipos de centros (urbanos y rurales; públicos, privados,...), sistemas y técnicas de evaluación, etc.(4 centros).

- Un tercer grupo lo constituirían aquellos objetivos relacionados con proporcionar al alumnado en prácticas un conocimiento acerca de las relaciones humanas típicas de los centros y el comportamiento de niñas y niños en las aulas (3 centros).

- Otro grupo de objetivos serían aquellos dirigidos hacia el fomento de la capacidad de iniciativa y actuación del alumnado durante las prácticas: o bien en la actividad docente en general, o bien en temas concretos como métodos de enseñanza, materiales y actividades concretas (5 centros).

- Dos objetivos en 7 centros recogen cómo el periodo de prácticas es el momento ideal para ejercitar técnicas y conocimientos aprendidos en las Escuelas Universitarias y comprobar su adecuación a la realidad escolar.

- Sólo dos centros tienen como uno de los objetivos principales la ejecución del alumnado en prácticas de auto-evaluaciones de su actividad docente, conjuntamente con el profesorado-tutor.

- Igualmente, sólo dos centros especifican como un logro a conseguir el iniciar al alumnado en la investigación mediante aplicación de diseños instructivos.

- Un último grupo de finalidades están relacionadas con el fomento del análisis y la reflexión del alumnado durante las prácticas, ya sea sobre la actividad global desarrollada por los mismos/as o sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se pretende desarrollar el pensamiento crítico del futuro profesorado (7 centros).

En ninguno de los Planes de Prácticas recogidos en este cuadro (diez en total) aparece como un objetivo expreso el fomentar la conexión teoría-práctica, si bien ello no quiere significar la inexistencia en ellos una comprensión determinada de esta relación, pues se puede apreciar fácilmente la idea implícita a gran parte de las finalidades expresadas. Estas pertenecen a una lógica instrumental de 'aplicación' o 'comprobación' de los conocimientos teóricos en la práctica, de forma que de 21 objetivos recogidos sólo 3 se centran en fomentar algún tipo de análisis de la realidad y la reconstrucción del conocimiento del futuro profesorado a través de la reflexión. A ello hemos de unir el énfasis puesto en que el alumnado 'haga cosas' en su estancia en las aulas, en el aprendizaje de rutinas. Tal y como expresaban Gimeno y Fernández (1980, pp. 35-36) el supuesto de partida de la realización de las prácticas consiste en ofertar al futuro profesorado ver por sí mismo la vida en las aulas, sea cual sea el contenido de éstas. Esta situación desemboca en un menor fomento de la propia iniciativa del alumnado en prácticas en las aulas de primaria o en la limitación de ésta a aspectos concretos de métodos y materiales. Estos aspectos enlazan con el siguiente apartado en el que quiero analizar los diferentes modelos de prácticas de enseñanza existentes, como forma de completar el cuadro de los supuestos y teorías que subyacentes en las prácticas.

#### 4.2. Modelos de prácticas de enseñanza: la polémica relación teoría-práctica.

Es por todos conocido cómo los diferentes modelos de prácticas van paralelos y acordes con los diferentes modelos de formación del profesorado analizados en el capítulo anterior<sup>7</sup>, ya que cada uno de ellos propone o parte de una concepción diferente de la relación teoría-práctica. Voy a agrupar las diferentes formas de entender las prácticas de enseñanza en las siguientes:

1. Las prácticas como un aprendizaje a través de la experiencia: esta ha sido la visión tradicional de las prácticas y la idea inicial de las mismas en el siglo XIX: se practica con un maestro experimentado introductor en el oficio al aprendiz a través de los procesos de ensayo-error e imitación. Este modelo es empírico en situación natural, es decir, en un primer momento se realizan observaciones y luego se pone al alumnado en situación de practicar lo visto (Pérez Serrano, 1988).

2. Las prácticas como la oportunidad de adquirir destrezas y habilidades profesionales: este modelo se basa en la creencia de la existencia de la competencia docente, es decir,

"Si sabemos que la mejora en los aprendizajes de los alumnos es consecuencia de experimentar la acción del profesor, seleccionemos ésta como un rasgo de formación inicial que todos los profesores deberían adquirir" (Fontán, 1990, pág. 137).

Por tanto, las prácticas consisten en el entrenamiento en esas destrezas y tareas conformadoras de la competencia docente. Este entrenamiento puede producirse en los marcos naturales de las aulas o bien en marcos de laboratorio, pero ambos se suelen organizar de forma artificial para la realización de las prácticas (Pérez Serrano, 1988). Desde esta visión se entienden las prácticas como el momento de 'aplicación' de la teoría, con lo cual revisten un carácter secundario y de suplemento a la instrucción teórica (Vázquez, et al., 1985).

Este paradigma está basado en la perspectiva positivista de la formación del profesorado y supuso en la década de los 70 y mitad de los 80 un primer revulsivo de cambio en la concepción tradicional de las prácticas hacia modelos más argumentados. Buen ejemplo de ello fueron los trabajos realizados por Villar Angulo sobre técnicas de microenseñanza y microsupervisión. No obstante, se han realizado

---

<sup>7</sup> Ver apartado 2 del capítulo anterior.

varios intentos en las diferentes Escuelas Universitarias de retomar este enfoque en las practicas de enseñanza, como el llevado a cabo en la Escuela de Las Palmas (Fontán, 1990) con un proyecto de entrenamiento en la destreza de diseño de unidades instructivas (planificación, actuación y evaluación).

3. Las prácticas como el momento del desarrollo personal como docente: este modelo se encuentra dentro de la corriente humanista. En él destaca el valor de los aspectos personales del profesor y pretende que el contacto con las aulas les sirva para adquirir desarrollo personal y social (Zabalza y Marcelo, 1994). Las prácticas han de servir, además, para confirmar la opción personal y profesional del alumno/a en prácticas de convertirse en enseñante y para ejercitar sus habilidades personales (Bejarano, 1987). Asimismo, desde esta perspectiva se pone mucho énfasis en el contacto con la realidad humana de los centros y, fundamentalmente, con los niños y niñas en las aulas.

4. Las prácticas como fuente de reflexión y reconstrucción del conocimiento docente: desde esta visión, se pretende que el momento de las prácticas sea el privilegiado para provocar una reflexión sobre el conocimiento educativo construido por el alumnado a lo largo de su vida, así como en la formación inicial de forma que, a través de estrategias tales como los seminarios, las investigaciones cualitativas, etc., puedan ir cotejando teoría y práctica como dos actividades de diferente naturaleza pero conexionadas. Por tanto, no se trata de hacer prácticas sino de realizar aprendizajes prácticos útiles, orientados a la práctica y que permitan al alumnado contextualizar su conocimiento y reconstruirlo críticamente (Contreras, 1987).

Como hemos podido ver más arriba, ningún Plan de Prácticas de las Escuelas Universitarias responde enteramente a uno de estos modelos, pero, realmente, éstas sí han ido dejando un poso en ellos que podemos rastrear. Del modelo artesano sigue persistiendo la creencia de que de la mera observación del profesorado trabajando en sus aulas se 'sacan enseñanzas valiosas' sin más, fomentándose implícitamente la imitación y el aprendizaje artesanal en el futuro profesorado. Del modelo tecnológico hemos heredado la obsesión por los objetivos y la visión aplicativa de los conocimientos teóricos a la práctica. Como vimos anteriormente, casi todos los planes de prácticas contemplan algún objetivo relacionado con este aspecto, entendiendo siempre la dirección teoría-práctica de forma jerárquica y con implicaciones desde la primera hacia la segunda. Se trata de

comprobar y aplicar lo aprendido en la Escuela de Magisterio en las aulas de primaria en una simple y llana dirección lineal.

También el modelo humanista ha dejado su rastro en los planes de prácticas, fundamentalmente, a través de las orientaciones de realización de las memorias donde se piden, principalmente, la vivencia personal de las prácticas por parte del futuro profesorado: cómo se han sentido al entrar a una nueva realidad, el grado de relación personal establecido con el/la tutora y el alumnado del aula, cómo ha experimentado su nuevo papel de docente,.... En realidad éstos siguen siendo los aspectos centrales para el alumnado en prácticas a falta de otro tipo de indicaciones y orientaciones más valiosas que les permitan analizar y reflexionar sobre esa realidad en vez de vivenciarla.

El modelo reflexivo ha sido el que menos implantación ha tenido hasta el momento en los sistemas de prácticas, quizás debido a su reciente incorporación al discurso pedagógico en nuestro país. Se atisban algunos intentos, pero con la sensación de constituirse más en buenas intenciones que en hechos, al carecer los propios planes de prácticas de las estructuras e instrumentos necesarios para poner en marcha estrategias de reflexión individual y colectiva.

## **5. Las opiniones de los y las implicadas acerca de las prácticas.**

Tal y como expresaba anteriormente, una buena parte de la literatura sobre prácticas se centra en encuestas a los implicados/as sobre sus opiniones respecto a las mismas. Estas encuestas suelen estar realizadas por el profesorado de las EUFPs y, más concretamente, por los supervisores/as y/o coordinadores comprometidos directamente en la organización y realización de las mismas, siendo la única fuente disponible donde aparecen las visiones de otras personas implicadas en la realización de las prácticas, aunque sea a través de la percepción y comentarios del profesorado de las EUFPs. La utilidad dada a estas encuestas por sus realizadores es variada:

- Por una parte, se han ido instituyendo como sistemas de evaluación sobre los diferentes planes de prácticas, pidiendo la opinión sobre lo que gusta y no gusta de un programa de prácticas determinado. (Gordo, 1985).

- En segundo lugar, estas encuestas suelen ser el motor de la renovación de los sistemas de prácticas pues, ante la detección de insuficiencias y malestar, es la forma usual de abrir el debate o, al menos, de conocer opiniones y por dónde creen los implicados deberían ir las soluciones (Vicente, 1985).

- Por último, sirven como instrumento para conseguir otro tipo de informaciones acerca del currículum oculto de las prácticas, tales como relaciones entre los diversos actores, expectativas, tareas realizadas en las aulas, etc. (Loscertales, 1988).

Este tipo de investigaciones tienen como única fuente de datos la verbalización de los implicados de sus propios problemas sin buscar contrastes con otro tipo de datos provenientes de la observación, el análisis de documentos, etc., lo cual lleva a una pobreza analítica y conceptual que no permite análisis en mayor profundidad de los problemas detectados, ofreciendo una mera descripción según los items del cuestionario.

Voy a intentar ofrecer las opiniones de los diferentes agentes implicados desglosándolas en temáticas concretas, permitiéndome, de esta forma, contrastarlas con mayor facilidad. A pesar de hacer esta distinción entre los diferentes agentes, estas diferencias no se plantean en ningún caso, desde los trabajos revisados, como conflictivas entre los distintos grupos de personas intervinientes en las prácticas, ni siquiera se llegan a analizar como pertenecientes a distintos intereses y visiones de la realidad educativa por parte de grupos a veces enfrentados. Parece como si la diferencia de opiniones y perspectivas no generaran en ningún caso el conflicto y choque entre ellas, siendo capaces de exponer ideas absolutamente diferentes en párrafos contiguos sin que ello tenga que suponer una reflexión mayor.

### **5.1. Expectativas sobre las prácticas.**

Al parecer no hay mucha coincidencia en lo esperado conseguir a través de las prácticas entre los diversos agentes intervinientes en ellas. El futuro profesorado espera antes de empezar que las prácticas les sirvan para relacionar sus conocimientos educativos con la realidad escolar (Rodríguez et al., 1990), pero no están tan convencidos de haberlo logrado al final de las mismas (Loscertales, 1988, pág. 166). También consideran cómo lo más importante de las prácticas es ponerlos en contacto con la futura profesión vivenciando los problemas de la enseñanza (González y Fuentes, 1994, pp. 69-74)

y, con menor importancia, despertar la vocación docente (Pérez Serrano, 1988, pp. 120-122), y conocer los aspectos burocráticos y la colaboración con otros agentes (González y Fuentes, 1994, pp. 69-74).

Las expectativas del alumnado antes de ir a realizar las prácticas, según la investigación realizada por Zabalza y Marcelo (1993), son de estar dispuestos a aprender y tener curiosidad por afirmar su elección profesional, si bien consideran que no están organizadas adecuadamente, constituyendo un mero trámite para conseguir el título. El tipo de aprendizaje que esperan obtener es de tipo instrumental: llevar una clase, trabajar con otros profesores, conocer los niños, técnicas didácticas,.....

Los sentimientos de los y las futuras profesoras antes de ir a las prácticas son ambivalentes: por un lado sienten miedo ante una realidad desconocida y por otro ilusión y esperanza. Estos sentimientos parecen generalizados en la realización de las prácticas. Así, Prado (1990) los detecta en el mismo sentido: al comienzo el sentimiento predominante es el del miedo y la ansiedad, pero luego suelen recordarlas como dinámicas, alegres y participativas.

La opinión localizada en el profesorado tutor acerca de para qué le sirve al futuro profesorado las prácticas se orienta en el mismo sentido del alumnado en prácticas, aunque con menor énfasis en el contacto con la profesión y haciendo más hincapié en la posibilidad ofertada por las prácticas de conectar la teoría con la práctica (Pérez Serrano, 1988, pág. 121). Por contra, en otras investigaciones se ha detectado una mayor valoración por parte de los tutores/as de la posibilidad que ofrecen las prácticas para tratar con los niños/as, llevar una clase, una programación, etc. (Zabalza y Marcelo, 1993, pp. 256-257).

Por último, la opinión de los y las supervisoras parece ser la más variable con respecto a los otros dos grupos implicados, ya que creen que las prácticas deben servir, fundamentalmente, para conectar la teoría y la práctica y, menor medida, para poner al alumnado en contacto con la profesión (Pérez Serrano, 1988, pág. 121).

En ninguno de los tres grupos de agentes se consiera prioritario al realizar las prácticas el poner a prueba actitudes o capacidades docentes o su entrenamiento. Parece como si subyaciera la idea de que el contacto con las aulas es bueno en sí mismo y además, ese contacto va a llevar automáticamente a generar una mejor



comprensión y a mecanismos de reflexión en el futuro profesorado, sin explicitación de los medios para ello.

## **5.2. Sobre la organización de las prácticas.**

Curiosamente, la mayor parte de las encuestas realizadas a los diversos agentes intervinientes en las prácticas versan sobre aspectos organizativos de la realización de las mismas. Todos los agentes las consieran, en general, como un aspecto de mucha importancia en la formación inicial del profesorado (Vicente, 1985 y Zabalza y Marcelo, 1993), aunque varía el peso otorgado a las mismas dentro del currículum general: para el alumnado deben suponer entre el 40 y el 50% del total de la carrera. Por contra, para los tutores su porcentaje estaría alrededor de un 40% del tiempo total de formación y para los y las supervisoras un 30% (Pérez Serrano, 1987, pág. 119).

A pesar ello, en ninguna de las encuestas se consideran bien organizadas (todas fluctúan en las puntuaciones de regular) y un número significativo de personas de ellas las consideran mal organizadas (un ejemplo de esta situación es que un 24% del alumnado y un 16% de las y los supervisores las consideran mal organizadas en la encuesta realizada por Pérez Serrano, 1987, pág. 122).

En esta misma línea, también existe unanimidad de opiniones en cuanto a valorar el tiempo asignado a las prácticas como insuficiente, siendo la tendencia general la petición de su prolongación durante un curso escolar completo (Vicente, 1985). A pesar de ello, también persiste la polémica de dónde ubicar temporalmente el periodo de tres o cuatro meses (depende de cada Escuela Universitaria) que existe actualmente. El alumnado reclama ubicarlas en el último trimestre del último año de carrera, mientras que para tutores/as y supervisores/as sería mejor hacerlas en el primer trimestre del tercer curso (Domene et al., 1988).

Respecto a la elección de centros de primaria, el alumnado prefiere tener la posibilidad de elegirlos según sus propios criterios, tales como la realización de trabajo en equipo e innovaciones en la escuela de primaria o la cercanía a su domicilio. También reclaman el tener una buena información previa acerca de cómo van a ser las prácticas, qué se van a encontrar y cómo realizar los trabajos exigidos en ellas (Zabalza y Marcelo, 1993, pág. 251).

En relación a las condiciones para ser tutores de prácticas, el alumnado aboga por una selección según unas condiciones que avalen la ejecución de sus funciones como tales, mientras el profesorado de primaria defiende mayoritariamente que pueda serlo todos los que quieran (Vicente, 1985). A pesar de ello, estos profesores/as también tienen unos criterios para ser tutor/a: dominar la materia, sentir entusiasmo por la profesión, participar en innovaciones, tener buen carácter, tener tiempo libre disponible y experiencia profesional (Zabalza y Marcelo, 1993, pp. 252-253).

Asímismo, existe una percepción diferente según grupos de las razones del profesorado de primaria para convertirse en tutor/a: para el alumnado en prácticas su principal motivación es el tener una ayuda suplementaria en el aula. Por contra, para los tutores/as, lo es el querer colaborar en la formación del profesorado. No obstante, tanto tutores/as como alumnado en prácticas están de acuerdo en la necesidad de una formación específica a los tutores/as, así como la necesidad de obtener reconocimiento oficial a través de una gratificación por parte de la Administración Educativa (Vicente, 1985, pp. 142-144).

Otros aspectos organizativos abordados en las diversas encuestas se centran en las funciones de la Comisión de Prácticas, al considerar el futuro profesorado que su principal misión es llevar el desarrollo de las prácticas, mientras, para el profesorado de las EUFPs, su eje debe ser la elaboración del Plan de Prácticas (Pérez Serrano, 1987, pág. 123). También se reivindica desde el alumnado en prácticas y los y las tutoras la realización de la evaluación de las prácticas de forma conjunta entre tutores, supervisores y directores de los centros de prácticas, recayendo las principales labores de supervisión y orientación en la figura de los tutores (Vicente, 1985, pp. 145-149).

Por último, las y los tutores se inclinan por que el alumnado pase por varias clases y ciclos de enseñanza a lo largo de sus prácticas (Vicente, 1985; Zabalza y Marcelo, 1993), mientras el alumnado cree que es mejor centrarse solamente en una aula y ciclo (Vicente, 1985).

### **5.3. Actividad docente desarrollada por el alumnado.**

Según el alumnado en prácticas, su principal actividad en las aulas de primaria debería ser la de colaborar con el tutor y realizar alguna tarea con toda la responsabilidad, seguido de realizar casi todas las actividades docentes (Vicente, 1985, pág. 135). Esta primera tarea se

desglosa en actividades tales como vigilancia, ayuda a niños/as, corregir trabajos, llevar la programación, desarrollarla, realizar la evaluación de un tema y dar alguna clase. (Zabalza y Marcelo, 1993, pág. 253). En este punto se encuentran de acuerdo tanto alumnado en prácticas como tutores/as. También existe acuerdo entre ambos grupos acerca de otros aspectos tales como la necesidad de realizar programaciones conjuntamente con el tutor/a, la realización por parte del alumnado de pequeños trabajos de investigación en el aula y la consideración de la buena preparación teórica del futuro profesorado en prácticas (Vicente, 1985, pp. 137-139).

En contraste, el futuro profesorado manifiesta tener problemas con la transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica, pues no saben cómo hacerlo por creer que los conocimientos impartidos en las Escuelas Universitarias son muy teóricos y no se aprende nada para la vida real de los colegios (Zabalza y Marcelo, 1993, pág.251).

En el trabajo realizado por Loscertales et al. (1988) encontró que una parte del futuro profesorado tuvo la sensación de realizar actividades modernas e innovadoras, otra parte de ellos y ellas creían que la docencia se caracterizaba por la amenidad y la participación de los niños y niñas en el aula y sólo un 15% se vio actuando en estilos tradicionales. A pesar de ello, una gran mayoría percibió su propia adaptación a la personalidad del tutor/a. Según la misma autora, las mayores dificultades encontradas por el alumnado durante las prácticas fueron la falta de disciplina y la falta de autonomía en el aula.

A pesar de todas estas propuestas y quejas, el alumnado suele sentirse satisfecho con la realización de las prácticas porque se encuentran a gusto en el aula, sintonizan con el profesorado tutor y suele confirmarles su elección profesional (Zabalza y Marcelo, 1993, pág. 252).

Como podemos comprobar, la valoración de las actividades realizadas durante la permanencia en las aulas de primaria supone una parte considerablemente menor al resto de temáticas abordadas de todas las encuestas revisadas, aún siendo las tareas en las cuales se emplea la mayor parte del tiempo de las prácticas. Creo que la explicación de este hecho se centra en las tumultuosas y problemáticas relaciones entre las Escuelas Universitarias y los centros de primaria, que no permiten hablar y opinar con claridad a los diferentes agentes (fundamentalmente el alumnado en prácticas) acerca de las actividades realizadas por encargo de los y las tutoras y

su significado no sólo para la vida en el aula, sino también para la formación de los futuros docentes. Al mismo tiempo, esta situación conlleva que el profesorado supervisor que las elabora no quiera 'levantar la liebre' y generar situaciones de malestar en los y las tutoras por las posibles críticas realizadas a su labor por parte del alumnado en prácticas.

## 6. Innovaciones y alternativas a las prácticas.

Llegados a este punto, me gustaría analizar, por un lado, qué tipo de mejoras, experimentaciones o innovaciones se han ido desarrollando en las diferentes Escuelas Universitarias del Profesorado en relación a las prácticas y, contrastarlos con las propuestas teóricas elaboradas para mejorar el sistema de prácticas en la formación inicial. Creo interesante hacer esta diferenciación, por percibir los discursos teóricos sobre las prácticas como más elaborados y perfilados que los cambios reales producidos o experimentados en la cotidianeidad de las EUFPs. Esta situación es el fiel reflejo del dominio del discurso técnico sobre las prácticas en nuestro país, en el cual la teoría y la práctica siguen cauces totalmente separados y sin puntos de unión posibles o probables.

### 6.1. Los cambios y "experimentaciones" de las prácticas en las EUFPs: ¿qué se está cambiando realmente?

He tenido acceso a los Planes de Prácticas y reformas y experimentaciones de 27 Escuelas Universitarias<sup>8</sup> a lo largo y ancho del país a través de las ponencias y comunicaciones realizadas por el profesorado de estos centros presentadas en los diversos encuentros de EUFPs y symposiums de prácticas. Todos los cambios introducidos en las prácticas a partir de la legislación de 1971 tienen una serie de características comunes.

En primer lugar, en cada Escuela Universitaria se ha ido dando un proceso de reformas y cambios en diferentes momentos dependiendo del profesorado del centro y de la incorporación a las diferentes

---

<sup>8</sup> Estas EUFPs son las de Almería, Avila, Barcelona (Central y Autónoma), Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Gerona, Granada, Guadalajara, Huesca, Jaén, La Laguna, Las Palmas, Lugo, Madrid (sin especificar cuál de las dos Universidades), Melilla, Palencia, Palma de Mallorca, Salamanca, Santiago, Soria, Tarragona, Teruel, Valencia (capital y Cheste) y Valladolid.

Universidades, con la consiguiente creación de los órganos de dirección colegiados en estos centros. Por tanto, a pesar de que el problema de las prácticas ha estado presente en todas las reuniones de las Escuelas de Magisterio desde 1980, las diferentes innovaciones se han ido introduciendo según la voluntad de grupos de profesorado en cada una de ellas, sin otro criterio de realización.

Una segunda característica de esta literatura es que una gran parte de los trabajos se limitan a exponer descriptivamente un Plan de Prácticas de una Escuela Universitaria, sin que ello implique un proceso de reformas o cambio alguno. La finalidad de estos artículos se reduce en dar a conocer un sistema de prácticas, detallando objetivos, actividades a desarrollar por el alumnado, funciones de tutores y supervisores, temporalización en el currículum de la formación inicial, evaluación, funciones y papel de la Comisión de Prácticas, etc.

Las innovaciones relatadas, en tercer lugar, giran alrededor de cambios en la estructura temporal de las prácticas (repartos diferentes a lo largo de los tres cursos de carrera y secuenciación de los diferentes ciclos), definir los objetivos persiguídos con la realización de las prácticas, definir y delimitar las funciones de cada una de las personas y/o colectivos intervinientes en su realización, introducción de algunos elementos nuevos (sistemas de tutorías, seminarios,...), introducción de instrumentos novedosos (fundamentalmente, guías de observación, proyectos didácticos y documentos para la evaluación del alumnado en prácticas por parte de los tutores/as) o la elaboración de un marco de relaciones diferente entre los diversos agentes integrantes (principalmente, aquí se exponen los convenios y acuerdos-marco firmados entre las Escuelas Universitarias, la Universidad y las Delegaciones Provinciales de Educación para establecer relaciones institucionales entre las EUFPs y la escuelas de primaria donde se realizan las prácticas). Por contraste, nunca se exponen cuáles son los medios realmente disponibles para tales cambios, ni si se pueden realizar con los existentes en las EUFPs o es necesario hacer acopio de nuevos materiales y recursos. Tampoco se habla de situaciones de trabajo y status diferentes, ya sea en el colectivo de tutores/as como en el de supervisores/as.

Una cuarta característica de estos programas de innovaciones en las prácticas es que los trabajos se limitan a exponer los cambios a introducir, pero en muy pocos casos se evalúa o valora el impacto de esas innovaciones en la realización de las practicas más allá de las impresiones personales de los y las autoras de los textos y

comunicaciones. Los pocos intentos de evaluación se centran en pasar cuestionarios (fundamentalmente al alumnado y, en menor medida, a los tutores/as, nunca a supervisores/as) en los cuales se valoran los cambios introducidos, pero tampoco se ofrecen los datos de estas encuestas con claridad y exhaustividad, sólo se citan en algún momento los porcentajes de cada opinión.

¿De dónde y de quién parten los cambios en los sistemas de prácticas? No deja de llamarme la atención la existencia de un elevado volumen de trabajos justificativos de los cambios a introducir por la problemática planteada teóricamente en la literatura, no por la percepción de deficiencias o la necesidad sentida de introducir cambios o mejoras en la propia realidad de sus centros. Son mínimos los casos donde, con anterioridad, se realiza una encuesta o un sondeo de opinión entre los implicados para detectar fallos y/o necesidades según los diferentes intereses de los distintos grupos. Además, estas iniciativas de cambio suelen partir del grupo de profesorado de la Escuela Universitaria implicado en las prácticas directamente o de la dirección del centro. En este último caso, se plantean como un paso más en los procesos de consolidación de las estructuras de gobierno del centro dentro de la Universidad.

Por tanto, nos encontramos con un panorama en el que casi todas las EUFPs han iniciado algún proceso de innovación en el plan de prácticas en los últimos diez años, lo cual ha supuesto una remodelación de los discursos teóricos pero que, en sus consecuencias prácticas, sólo ha llevado a tomar medidas de mejora de la organización de los sistemas ya existentes con anterioridad (a pesar de todo, esta situación supone un gran avance, tal y como lo indica Montero, 1990)<sup>9</sup>, nunca a plantear una reorganización global acerca del sentido y finalidad de los sistemas de formación del profesorado y las prácticas en ellos a través de debates públicos entre todos los y las implicadas en cada centro universitario. Así, estos procesos de cambio han estado presididos por el voluntarismo del profesorado de las Escuelas Universitarias y sus órganos de gobierno, más que por la intención de poner en marcha propuestas reales de transformación y de búsqueda de nuevos recursos y nuevas posibilidades de trabajo. Simplemente se intenta consolidar y/o mejorar en algún sentido lo que ya se tiene a través de una mayor definición de las funciones y tareas a desarrollar por cada uno de los

---

<sup>9</sup> Una excepción que confirma esta regla ha sido la investigación-acción llevada a cabo por el grupo de investigación Eduardo Benot de la Universidad de Cádiz en las prácticas de esta Escuela Universitaria.

agentes intervinientes en el proceso. Quizás esta peculiaridad pueda explicar, en alguna medida, la ausencia de evaluaciones y valoraciones del impacto producido por estos cambios, al considerarse habitualmente de 'sentido común' y no cuestionables.

## **6.2. Las alternativas teóricas.**

Las alternativas descritas a nivel teórico suelen tener un carácter preescriptivo, es decir, son modelos a poner en práctica tal cual, no son sistemas más o menos discutibles o basados en experiencias vividas y considerados como la mejor de las formas posibles, en un contexto determinado, de realizar las prácticas.

Existen propuestas de un sistema completo de prácticas en las cuales se ofrece una alternativa a todos los aspectos organizativos y de tareas, así como un perfil de las funciones de los diferentes actores y el tipo de relaciones y las condiciones previas para lograr los objetivos marcados (Almeida et al, 1980; Arteché et al., 1985; Bejarano, 1987; Gimeno y Fernández, 1980; Mauri, 1988; Pérez Serrano, 1988 y Saenz y Rico, 1985). Estas propuestas globales no suelen cuestionar las bases sobre las que se sustentan las prácticas en estos momentos, más bien se dedican a ofrecer un modelo de Plan de Prácticas con todos sus componentes sin preguntarse si más o menos horas o una mejor organización de las funciones sirven para cambiar la situación de las prácticas y conseguir la obtención de un significado educativo dentro de la formación inicial para el futuro profesorado.

Otros trabajos avanzan sobre algún aspecto concreto del sistema de prácticas, tales como las tutorías (Martínez y Vicente, 1984; Guemes, 1990), el papel de las antiguas Escuelas Anejas en la actualidad y la relación a establecer con ellas (Montenegro y Tejedor, 1988) o aspectos de corte más metodológico, tales como el empleo de la observación por parte del alumnado durante sus estancias en las aulas de primaria (Pla, 1988).

Sólo existe una propuesta centrada en un cambio en el paradigma desde el que entender las prácticas (Blázquez, 1990), abogando por el paso a una perspectiva reflexiva y reconstruccionista para entender de una forma diferente la relación teoría-práctica. En esta misma línea aboga Contreras (1987) cuando defiende la necesidad de que el alumnado realice aprendizajes prácticos útiles para reconstruir su conocimiento educativo.



Por tanto, tenemos una situación en la cual la práctica y los procesos de innovación y cambio en las Escuelas Universitarias no están generando y reconstruyendo la teoría y viceversa, la teoría sirve para justificar las propuestas prácticas, pero no está abriendo nuevas vías de pensamiento y acción como tales. El paradigma técnico sigue presidiendo la organización y procesos de cambio de las prácticas de enseñanza, aunque no siempre de forma explícita y consciente por parte del profesorado de las EUFPs, ya que nunca se plantea desde qué perspectivas o paradigmas se está hablando, dando como supuesta una visión única y lineal de la realidad.

### 6.3. Los problemas-clave de las prácticas.

Si hasta el momento se han ido apuntando diversos problemas en la realización de las prácticas, creo que, llegados a este punto, es necesario hacer recuento de los problemas fundamentales planteados en las prácticas y el significado de esos problemas dentro del sistema de formación inicial en nuestro país.

La primera fuente de problemas, tal y como apuntan Fernández, Blasco y Palomero (1987, pág. 127), es la falta de clarificación en la legislación existente sobre las prácticas en los últimos veinte años, lo cual ha llevado a que cada Escuela Universitaria le diera salida al tema según sus posibilidades y situación concretas.

En segundo lugar, las relaciones entre las Escuelas Universitarias y los centros de primaria donde se realizan las prácticas han ido complicándose a medida que se incrementaba el número de alumnas/os de las Escuelas de Magisterio, lo cual ha implicado conseguir una amplia red de colegios para realizar prácticas, con mucha dificultad para llegar a acuerdos formales a través de las Delegaciones de Educación y las Inspecciones Provinciales (Alario et al, 1985, pág. 82). A ello hay que unir la falta de intercambios y colaboración entre el profesorado tutor y supervisor y la situación del profesorado tutor: sin formación específica para llevar adelante esta labor, sin participación en las Comisiones de Prácticas, sin ningún tipo de reconocimiento y/o recompensa por el trabajo realizado con el futuro profesorado y sin pasar por un proceso de selección previo para acceder al status de tutor/a. Para Martínez (1994, pp. 95-96), este cúmulo de despropósitos e intereses cruzados entre ambas instituciones tiene su origen en la consideración de ambas como dos contextos "desiguales y estancos", esto es, ambos centros están poco conectados entre sí y, además, se les atribuye un



status diferente a cada uno: mientras que las Escuelas Universitarias tienen una supuesta situación superior por su condición de creadora y normativizadora de la ciencia, las escuelas de primaria son vistas con un status inferior, de 'aplicación' de las teorías. A ello debemos sumar el que el tipo de tareas exigidas al alumnado desde ambos centros es de naturaleza diferente: mientras que para las EUFPs suelen consistir en rellenar y cumplimentar informaciones, para las de primaria suele ser

"...ayudar al profesor, sustituirlo, acatar su estilo, sonreírle o acompañarle" (Martínez, 1994, pág. 96).

Esta situación desemboca en que la relación entre ambos centros es jerárquica y con realidades aisladas entre sí.

Un tercer problema es la falta de Planes establecidos previamente para el desarrollo de las prácticas, o, si existen, su falta de concreción y el desconocimiento de la realidad de las aulas de primaria y las condiciones del alumnado en prácticas en ellas, lo cual desemboca en un seguimiento insuficiente del alumnado en prácticas desde las EUFPs, con contactos poco estructurados y ocasionales (Fernández, Blasco y Palomero, 1987, pág. 128), que la memoria de prácticas se convierta en un repertorio de anécdotas, sean artificiosas y sin una unidad de criterios para su calificación (Aranda, 1985, pág. 113-114), que la actividad docente del alumnado sea variada dependiendo de las circunstancias y características de cada centro sin criterios unificados claros (Alario, et al., 1985, pág. 83) y la realización, igualmente, de evaluaciones de las prácticas inadecuadas.

Todo ello también está en relación con la falta de un modelo educativo explicitado de formación del profesorado en las Escuelas Universitarias (Martínez, 1994, pág. 97), ya que éste es el marco delimitador y determinante de las prácticas y del modelo de socialización profesional a seguir. Al no haber existido un debate claro y abierto sobre qué modelo de formación de profesorado tenemos y queremos tener, tampoco se ha planteado qué implicaciones tienen estos modelos en la concepción de la relación teoría-práctica y, por tanto, qué sentido tienen los sistemas de prácticas en esos contextos. Ello ha conllevado que los debates sobre las prácticas se hayan planteado sobre cuestiones técnicas y de procedimiento y no sobre el sentido y finalidad educativa que puedan tener, dentro de una visión marcadamente tecnicista, como expuse anteriormente.

Esta concepción técnica ha sido también la que ha estado primando en las investigaciones y la producción científica realizadas sobre las

prácticas, centrándose en problemas de carácter organizativo y funcionales y dejando a un lado indagaciones de tipo más cualitativo que permitan un conocimiento a fondo de lo que, hasta tiempos recientes, todo el mundo conoce que ocurre en las prácticas y que constituyen su currículum oculto: relaciones entre los diferentes agentes, situaciones divergentes con las generales, estrategias y tensiones que se resuelven de forma subterránea y de las que nada se sabe en las Escuelas Universitarias de forma 'oficial'. Esta situación ha impedido poseer herramientas y conocimientos útiles, más allá de las cuestiones tradicionales, que permitan generar sistemas de prácticas diferentes a los existentes hasta el momento.

A ello debemos unir el hecho de la existencia de graves condicionantes en los contextos donde se llevan a cabo las prácticas, tanto para la indagación como para la reflexión conjunta, y ello por varias razones. En primer lugar, como dije más arriba, por tratarse de contextos mixtos compuestos de Universidades y escuelas de primaria con realidades estancos y jerarquizadas, donde es muy complicado promover y generar conocimientos en igualdad de condiciones de todos sus miembros. En segundo lugar, por la diversidad de intereses que preside ambos grupos respecto a la cuestión de las prácticas. Mientras en el profesorado tutor sigue primando la atención a sus propios alumnos y alumnas de clase y la gran parte de su tiempo la dedican a ello, teniendo en segundo plano la tutorización de alumnado en prácticas, el profesorado supervisor de la Universidad tiene como una de sus principales misiones esta última tarea. En última instancia, donde el futuro profesorado realiza las prácticas es en los centros de primaria, donde este problema es visto como accesorio a otros más acuciantes.

Como hemos podido ir comprobando, el problema de las prácticas es complejo y contradictorio y no tiene respuestas y soluciones fáciles al cúmulo de cuestiones planteadas. En los próximos capítulos intentaré acercarme un poco más a fondo a ellos y buscar algunas explicaciones y salidas.

## **CAPITULO IV**

### **Metodología y proceso de investigación**

---

En este capítulo pretendo ofrecer y analizar el proceso de investigación seguido, qué metodología de investigación he usado, mi posición como investigadora y los principales problemas surgidos en el desarrollo de la misma. Con ello quiero no sólo explicitar el curso tomado por la investigación, sino también enmarcar los datos obtenidos. De esta forma sabremos exactamente cuál es su procedencia y los límites poseídos por ellos (Maestre, 1975, pág. 61). Se puede decir que esta información es tan valiosa como los propios datos obtenidos en la investigación, pues los contextualiza en la historia de la investigación.

#### **1. Metodología de la investigación.**

##### **1.1. La etnografía como eje de indagación.**

La etnografía se define como tal en el momento de orientarse a la interpretación cultural de los hechos y eventos en una comunidad humana, no basta con la descripción. Wolcott (1985, pág. 190) postula cómo

"[...] la interpretación cultural no es un 'requisito', es la esencia del esfuerzo etnográfico".

Según este mismo autor, se debe ir construyendo una teoría del comportamiento cultural, de los hechos y relatos ofrecidos por los miembros de una comunidad a través del esbozo de modelos, detección de valores, expectativas, premisas ideológicas y normas,

sin perder de vista que una etnografía siempre será una aproximación parcial e incompleta a la realidad estudiada.

Tal y como expresa Martínez (1993, pág. 15) el sentido de las etnografías en el campo educativo es el de reducir distancias entre la teoría y la práctica. Esto es, los problemas educativos surgen por una inadecuación de algunas teorías previas sobre los mismos y estas teorías tienen su origen y producción en la práctica educativa. Este acercamiento entre teoría y práctica se debe producir desde la comprensión de la visión interna de los integrantes de esa realidad y no desde análisis externos a los mismos, exclusivamente (Werner y Schoepfle, 1987).

Tampoco debemos olvidar que la aproximación etnográfica debe dar voz a aquellos sectores que han sido tradicionalmente poco escuchados en la educación y, tal como plantea Contreras (1991a, pág 66) dar voz no sólo significa hacer de portavoz, sino

"[...] colaborar en la construcción de esa voz, es decir, colaborar en la construcción de un espacio de posibilidad para que esa voz se constituya y se exprese".

En nuestro caso, quien tiene la voz central en la investigación son la base de la pirámide de poder dentro de la formación del profesorado, el alumnado en formación. A éstos, en nuestro país, tradicionalmente se les ha preguntado una serie de cuestiones cuya finalidad última era la producción académica de conocimiento por parte del profesorado de las Escuelas Universitarias, sin contar para más con ellos/as. Tampoco se les ha tenido en cuenta, hasta tiempos muy recientes, en la toma de decisiones sobre los contenidos o la organización de la formación en los centros y, cuando se ha hecho, ha sido de forma residual y para dar legitimidad a los órganos de participación y dirección. En este caso, además, se trata de un colectivo mayoritariamente femenino, cuya presencia dentro del profesorado, como vimos anteriormente, está generando un discurso de 'proletarización' de la profesión docente, provocando, como consecuencia, la tendencia a tener cada vez menos en cuenta al colectivo del alumnado en las Escuelas Universitarias.

Una tercera característica crucial de las etnografías es su carácter educativo, esto es, la investigación debe ser útil para los investigados/as, debe buscar respuestas a través del análisis de los diferentes intereses e interpretaciones a los problemas que tiene planteados ese grupo, de forma que ilumine su diversidad y ayude en el esclarecimiento de encrucijadas, generando nuevas prácticas y nuevas percepciones teóricas (Contreras, 1991a, pág. 65).

Una última característica apuntada por Roman y Apple (1991) sobre las etnografías es el intento por parte de éstas de explicitar las relaciones de poder subyacentes, tanto en el proceso de investigación como en el campo estudiado. Los problemas procedimentales y metodológicos de una investigación no son sólo técnicos sino, fundamentalmente, problemas políticos y éticos, y se les debe analizar como tales. Asimismo, las relaciones establecidas durante el proceso de investigación se producen en unos contextos sociales específicos y dentro de unas relaciones de poder imposibles de obviar. Por tanto, tampoco los compromisos políticos o teóricos del investigador/a pueden hacerse invisibles u olvidarse en mor de una mayor 'objetividad investigadora'. Una investigación nunca es 'neutral' respecto a la realidad estudiada y al proceso de indagación seguido. Tal y como defienden estos investigadores

"Ignorar la descripción de estas relaciones de poder tal y como subyacen en la investigación de campo equivale a reafirmar un argumento que refuerza el realismo y el empiricismo ingenuos" (pág. 73).

Dentro de la etnografía, el estudio de casos tiene un papel central y fundamental, al constituirse en la unidad de investigación. Para Stake (1978, pág. 7) el estudio de casos atiende más a la idiosincrasia, ofreciendo una información holística y episódica de los problemas sociales. Werner y Schoepfle (1987) definen el caso de forma más amplia, entendiéndolo como cualquier texto descriptor de un episodio o una serie de episodios relacionados. Para otros investigadores como Walker (1980, pág. 45), el estudio de casos no es sólo una descripción, sino el

" [...] examen de un ejemplo en acción".

Este examen conduce a profundizar en situaciones y campos particulares y sirve para obtener un conocimiento exhaustivo de los fenómenos (Martínez Bonafé, 1990, pág. 59). De cualquier manera, el caso estructura no sólo el foco de atención de la investigación, sino el tipo de indagación ofrecido, por su carácter narrativo y la saturación de información mostrada acerca de una realidad social desde el punto de vista de todos sus implicados/as, así como la interpretación de éstos por parte de los investigadores/as. Ese es su mayor valor.

El estudio de casos implica toda una serie de técnicas de recogida de datos en el campo de estudio que pasan por establecer relaciones de cooperación con los principales informantes y por la recogida de datos cada vez más refinados acerca de la realidad investigada a

través de la observación y las entrevistas (Evertson, 1989, pp. 307-319). Todo ello debe culminar en la redacción de un informe en el cual se analizan los datos recogidos a través de procesos de elaboración de tipologías, conceptos, proposiciones teóricas, con la codificación y relativización de los datos y la búsqueda de temas emergentes (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 159-174).

Por último, el informe de investigación etnográfico debe permitir al lector, según relata Erickson (1989, pág. 262), tres cosas: experimentar de forma vicaria el fenómeno descrito y comparar prototipos, examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor/a y considerar los fundamentos teóricos y personales de la perspectiva del autor/a.

### 1.2. El género, un cambio en la mirada.

Una segunda fuente metodológica que quisiera exponer aquí y de la cual ha ido bebiendo toda la investigación presentada son los llamados estudios de género o Estudios de las Mujeres. Esta corriente tiene su origen en los incipientes grupos de profesoras e investigadoras dentro del mundo universitario anglosajón a lo largo de las décadas de los 60 y 70. En nuestro país, empieza a desarrollarse a partir de la década de los 80 en algunas Universidades<sup>1</sup> y es a partir de los años 90 cuando se están consolidando como una línea de investigación y pensamiento en el difícil mundo académico. En palabras de Paola di Cori (1990, pp.128) los Estudios de las Mujeres

"[...] se han desarrollado principalmente por interés y voluntad de uno solo de los dos sexos -el más débil a nivel social, público y político-, y por esa razón nunca ha tenido vida fácil en las Universidades de todo el mundo, ni ha sido aceptado como igual a otras especialidades y con los mismos derechos de legitimidad científica".

El punto de partida de los estudios de las mujeres se encuentra en el cuestionamiento, desde el pensamiento feminista, de la producción científica por estar atravesada por sesgos referentes no sólo a la clase y la raza, como tradicionalmente se venía analizando, sino también por la discriminación según el sexo. Un primer paso consistió en 'buscar' a las mujeres como objetos de la producción del

---

<sup>1</sup> Las Universidades pioneras fueron las Autónomas de Barcelona y Madrid, Complutense de Madrid y Central de Barcelona, Valencia, País Vasco y, en Andalucía, las Universidades de Granada y Málaga.

conocimiento, lo cual llevó a un cambio del punto de mirada, un cambio de parámetros para encontrar la realidad y actividades desarrolladas por las mujeres: las mujeres a lo largo de los diversos periodos históricos, las mujeres en diferentes esferas de la vida pública, las mujeres de diferentes clases sociales o etnias, etc. Un segundo avance más importante sobre esta posición ha llevado a que las mujeres investigadoras y universitarias se conviertan en sujetos de conocimiento, releyendo desde la diferencia de género la situación de las mujeres y construyendo y re-construyendo un conocimiento nuevo (Ballarín, 1993, pág. 26), en el cual nos reconozcamos y estemos presentes todas y todos. Para ello se ha empezado por categorizar y definir algunos términos que han ayudado a explicar la situación del conocimiento científico y a abrir nuevas vías de análisis en la ciencia y en la construcción de discursos nuevos desde paradigmas diferentes.

El *androcentrismo* es un término construido para explicitar las características del conocimiento científico tradicional excluyente de las mujeres como objetos y sujetos de la ciencia, dando a la producción de los varones categoría de universalidad y de paradigma de 'lo humano' y contraponiendo la situación de las mujeres a este universal (Ballarín, 1992, pp. 106-107). Por tanto, los varones se han situado en el centro de las explicaciones de la realidad, construyendo ésta a su imagen y semejanza (Sau, 1993, pág. 68). Pero además, tal y como defiende Amparo Moreno (1991, pág. 9), el sexismo está en relación con otros ingredientes articuladores de un orden social centralizado y jerárquico: el androcentrismo hace referencia a la primacía de un varón, adulto, de clase media, blanco y occidental.

Un segundo término de análisis generado desde la perspectiva feminista es el de *género*. La historiadora Joan Scott (1990, pp. 44-51) nos ofrece la descripción más completa del mismo, pues para ella tiene varias vertientes. Por un lado, el género nos permite analizar las relaciones sociales basadas en la diferencias propias de los sexos (símbolos culturales, conceptos normativos, organizaciones sociales y la identidad subjetiva) y, por otro, el género nos refiere a una forma primaria de relaciones significantes de poder. Por tanto, este término es útil para detectar cómo se han construido las concepciones, creencias y teorías acerca de los papeles sociales, políticos, culturales e individuales correspondientes cada uno de los sexos, pero dentro de todo un entramado de relaciones de poder. Esto nos permite abarcar no sólo la situación de las mujeres aisladamente, sino en relación con los varones. Además, el término género permite desligar el sexo

biológico de las personas de la construcción social que se hace de su pertenencia a uno de ellos.

Otra de las características metodológicas de la perspectiva feminista es su *interdisciplinarietà*. Al tener unos objetivos y una visión comunes, al colectivo de investigadoras les ha sido más fácil aproximar lenguajes, conceptos y premisas desde las diferentes áreas de estudio tradicionales. A pesar del desigual avance en diversas especialidades, podemos decir que el debate epistemológico generado en los Estudios de las Mujeres es muy rico gracias a las diferentes perspectivas científicas confluyentes en él, siendo capaz, al mismo tiempo, de superar la estrechez de miras de cada área de conocimiento, al ir buscando sistemas y categorías de análisis nuevas fuera de las perspectivas masculinas dominantes en cada una de ellas.

Ya en el campo antropológico, los Estudios de las Mujeres han hecho aportaciones muy interesantes. Tal y como expone Paola Di Cori (1990, pág. 133), han llevado a cuestionar la subjetividad del investigador/a y el problema de la valorización de los sujetos: ahora se empieza a tener en cuenta la variable sexo de los informadores y la cantidad y la calidad de las informaciones obtenidas de los mismos según el sexo del investigador/a.

Siguiendo esta línea, en mi investigación he procurado tener en cuenta estos extremos en todo momento: el mundo escolar donde se ha desenvuelto el alumnado en prácticas era predominantemente femenino y en él se fueron reproduciendo los estereotipos de género de una forma habitual. Estos también han sido analizados en las diferentes relaciones mantenidas en la investigación, tanto con el alumnado en prácticas como con el profesorado-tutor, los responsables de los programas de prácticas y los directores de los colegios de primaria donde se realizaron. En las notas de campo no aparecen los actores de las observaciones de forma asexuada en un masculino genérico, sino que siempre se les cita de forma diferenciada según el sexo. Asimismo, a lo largo de la redacción de esta tesis he procurado estar atenta a la diferenciación por sexo y a la construcción de los genéricos para referirnos a grupos formados por mujeres y varones por igual. Ello puede llevar a una lectura más tediosa, pero el lenguaje es la forma de construir y comunicar la realidad y los pensamientos y no puedo renunciar a ir introduciendo cambios que permitan ir borrando la invisibilidad de las mujeres para descubrir, al menos, dónde están en cada momento.



## **2. Las decisiones adoptadas en el proceso de investigación.**

La investigación presentada ha tenido un proceso y características particulares que se deben explicitar y analizar para comprenderla en toda su extensión y alcance. En primer lugar paso a explicar qué tipo de decisiones han marcado el proceso de investigación para analizar, posteriormente, los principales problemas surgidos, en mi opinión, a lo largo de la misma.

### **2.1. La investigación sobre las prácticas en las EUFPs de Andalucía.**

La investigación de este trabajo y el interés por el asunto de las prácticas es profundamente deudora de la investigación llevada a cabo en Andalucía entre los años 1991 y 1994 sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de EGB en la Comunidad Autónoma por un grupo interuniversitario perteneciente a las Universidades de Málaga y Granada. La primera parte de la investigación aquí presentada se enmarcó dentro de este proyecto general y los procesos seguidos en su desarrollo y las decisiones adoptadas fueron, en gran medida, decididas y debatidas por el grupo de investigación encargado del tema, no por mí como investigadora particular. Por tanto, creo interesante deslindar unas decisiones de otras para clarificar la investigación.

El interés primero que movió al grupo a elegir el tema de las prácticas de enseñanza tenía dos fuentes definidas: por un lado, la involucración de muchos de sus miembros en la formación inicial del profesorado y la detección de en ella de graves deficiencias en cuanto a la realización de las prácticas y, por otra parte, es en el curso 1990/91 cuando se empieza a hablar con fuerza de la reforma de los currícula de estos estudios, teniendo el grupo un especial interés en participar en ella con una propuesta sobre el prácticum partiendo de un somero análisis de la realidad del mismo en las EUFPs de Andalucía.

Los aspectos teóricos en los cuales se basó la investigación se centran en los estudios previos sobre la génesis y formación del pensamiento práctico del profesorado, así como en las teorías sobre la socialización del futuro profesorado en el periodo de prácticas y las situaciones y carencias detectadas en el sistema de prácticas en las

diferentes Escuelas Universitarias en nuestro país<sup>2</sup>. El proyecto de investigación también definía cuáles iban a ser los instrumentos a utilizar en cada caso y en qué momento de la investigación (cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y observación participante), los grupos o colectivos a investigar (grupos de supervisores/as, tutores/as, futuro profesorado y alumnado de primaria de las aulas de prácticas, así como la dirección de las Escuelas Universitarias y responsables de los planes de prácticas), los criterios de análisis de los diferentes aspectos (identificación de factores y procesos, construcción de sistemas de categorías, detección de procesos evolutivos,...), al igual que los principios éticos para trabajar con los colectivos de agentes implicados (anonimato, confidencialidad, acceso, uso e interpretación de los datos e informes)<sup>3</sup>.

Dada la extensión del trabajo a realizar, se optó por elegir a una persona por cada una de las provincias que se encargase de desarrollar todo el trabajo de campo en ella. Mi vinculación personal con una de esas provincias hizo que me comprometiese a llevar toda la investigación en ella, a falta de alguien más cercano en la vida diaria de esa Escuela Universitaria. Excepto en un caso, todas esas personas eran mujeres, algunas profesoras de esos mismos centros y otras investigadoras en formación.

La investigación general tuvo dos partes bien diferenciadas en la fase de recogida de datos. En un primer momento, entre mayo y septiembre de 1991, se intentó un primer acercamiento a la realidad de las prácticas en cada una de las Escuelas Universitarias de las ocho provincias de Andalucía, cuyo objetivo era obtener una información descriptiva acerca de las prácticas en cada uno de estos centros. Para ello se realizaron entrevistas a los y las implicadas en su organización y funcionamiento y se recogió toda la documentación disponible sobre el tema en ese centro, haciendo hincapié en la historia de las prácticas, al menos desde los últimos cinco años. De esta primera parte, se realizó un primer informe de cada Escuela Universitaria

---

<sup>2</sup> Para ver más extensamente esta fundamentación teórica y otros aspectos del proyecto, remito al Anexo 1 donde aparece completo dicho proyecto de investigación.

<sup>3</sup> Aunque comentaré estos principios con más detalle más adelante, el documento original aparece en el Anexo 2 tal cual fue ofrecido a los y las implicadas en la investigación.

donde se describía la situación actual de las prácticas en el currículum de la formación inicial<sup>4</sup>.

Una segunda fase más extensa se realizó durante el curso 1991/92 a lo largo del cual se realizaron 8 estudios de casos con una alumna/o en prácticas en cada una de las provincias (su extensión y ubicación temporal a lo largo del año dependió de la organización de las prácticas en cada centro). Al mismo tiempo se llevó a cabo la pasación de los diferentes cuestionarios elaborados para cada uno de los colectivos implicados en las prácticas (supervisores/as, tutoras/es, alumnado en prácticas y alumnado de EGB con prácticos/as en sus aulas) y se comenzaba con el proceso de tabulación de los datos obtenidos a través de ellos.

Es aquí donde hay que encuadrar la decisión de la realización del primer estudio de casos de este trabajo y las condiciones del mismo. La localización en esta Escuela Universitaria venía dada por mi compromiso anterior de llevar a cabo todo el trabajo de investigación en ese centro. La elección de la alumna de Magisterio con la cual se realizó el estudio de casos estuvo condicionada por la exigencia de pertenecer a la especialidad de Preescolar. A partir de aquí yo podía realizar el proceso de selección del sujeto de investigación autónomamente.

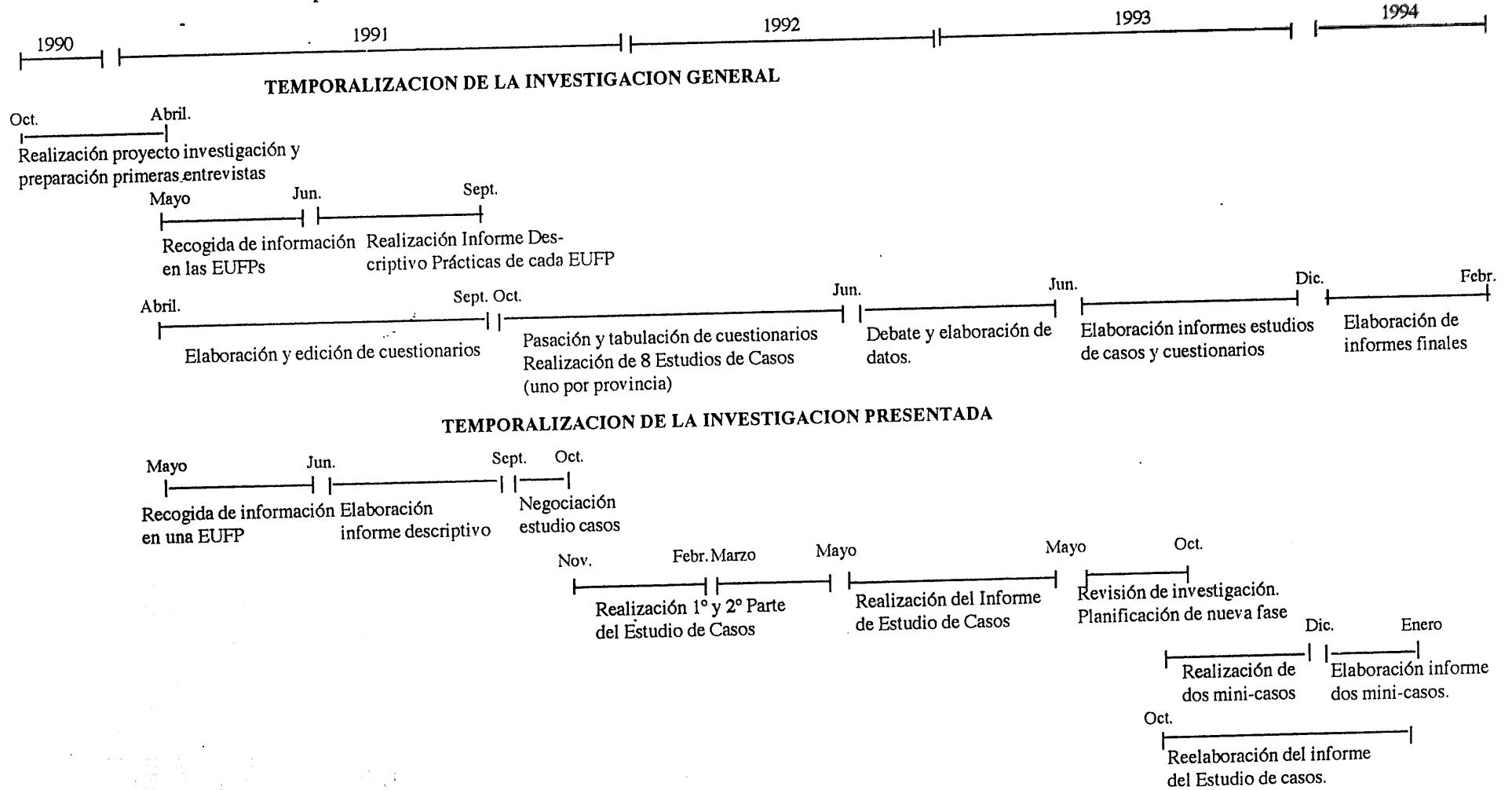
Durante el curso 1992/93 se prosiguió con el análisis de datos procedentes tanto de los estudios de casos realizados el curso anterior así como de los cuestionarios y se comenzó con la elaboración de los informes (uno por cada estudio de casos y uno por cada grupo implicado en las prácticas con los datos de los cuestionarios), finalizándose en diciembre de 1993. Durante los dos primeros meses de 1994 se realizaron los informes finales de la investigación cualitativa (multicasos y descripción de las prácticas en cada EUFP) y se reelaboraron los informes de los cuestionarios.

La temporalización del proceso de investigación aparece de forma más clara en el Gráfico 4.1. junto con el proceso de la investigación presentada aquí, como forma de diferenciar ambos trabajos, aunque iré desglosando más detalladamente esta última y las decisiones fundamentales tomadas para entenderla con una mayor amplitud y concreción.

---

<sup>4</sup> En mi caso, realicé el informe descriptivo de la situación de las prácticas en la Escuela Universitaria a la que pertenecía la alumna del primer estudio de casos. En mi opinión, es un documento valioso para entender el contexto donde esta alumna realizaba sus prácticas y, por ello, aparece completo en el Anexo 4.

**Gráfico 4.1.**  
**Temporalización del proceso de investigación general sobre prácticas en Andalucía y de la investigación presentada.**



## 2.2. La investigación realizada: proceso y decisiones adoptadas.

En lo referente a la investigación presentada en este trabajo, también se adoptaron decisiones autónomas a la investigación general que pretendo explorar aquí. Estas decisiones han ido conformando la investigación y sus resultados y deben explicitarse y valorarse para poseer todos los factores y características de la misma en cuenta.

El primer estudio de casos se realizó con una alumna en prácticas de tercero de la especialidad de preescolar y constó de dos partes de tres meses cada una, debido a la organización del sistema de prácticas en esa Escuela Universitaria. Por tanto, la alumna pasó por dos centros de primaria diferentes y por dos ciclos y aulas distintos (en el primer colegio un aula de educación infantil de 4 años y en el segundo un aula de tercero de EGB).

La elección de esa alumna en concreto vino marcada por el proceso de negociación con la dirección de la Escuela Universitaria para realizar toda la investigación. El equipo de dirección del centro tuvo reticencias en dar los permisos, pero, al no poderse negar formalmente a hacerlo<sup>5</sup>, intentó 'orientarla' y 'controlarla' en la medida de sus posibilidades y, fundamentalmente, a través del coordinador de las prácticas. Esta persona era el contacto clave para entrar al tema de las prácticas en ese centro y, aunque formalmente facilitó la labor, esta agilización estaba claramente orientada hacia la elección de unas personas y no de otras para intervenir en la investigación. En definitiva, su interés se centraba en darme el acceso a los y las participantes en las prácticas con una opinión similar a la de la dirección o con críticas muy parecidas a las realizadas por ellos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A pesar de que no figura ni en el primer informe sobre la situación de las prácticas de enseñanza en esta Escuela Universitaria ni en los diarios, con la perspectiva que da la distancia atisbo a ver cuáles eran las razones por las cuales no pudieron rechazar la realización de la investigación. Por un lado se encontraba el prestigio del investigador principal del grupo. Aunque mostraron su disconformidad con su línea de investigación, el no permitir el acceso hubiese supuesto una pérdida de crédito de la dirección. Por otro lado, el conocimiento que tenían de parte de mi familia les hacía sentirse obligados a atenderme. A pesar de todo ello, sólo nos dieron un permiso restringido, ya que no pudo llevarse a cabo la pasación de cuestionarios, alegando que ello provocaría conflictos con el profesorado tutor y el alumnado en prácticas, así como malestar entre el profesorado de la Escuela Universitaria.

<sup>6</sup> Esta situación se puede consultar con más extensión en la parte dedicada a la negociación del informe del estudio de casos (apartado 1.1. del próximo capítulo).

Creo que es relevante reseñar este peculiar contexto donde se realizó el primer estudio de casos, ya que este efecto 'escaparate' dificultó enormemente la generación de conocimiento sobre esa realidad. La dirección del centro controlaba toda la información y a los posibles informantes y este hecho se convirtió en el más significativo sobre la cotidianeidad de ese centro. El considerar la realidad como un asunto privado y no accesible por agentes externos y el ocultar las posibles discrepancias y visiones diferentes sobre las cuestiones planteadas son las dos claves de esta actitud que marcaron una indagación pobre y dificultosa, sobre todo en lo referente a la historia de las prácticas en el centro y su situación actual.

Un gran inconveniente de esta situación fue la ausencia de voces discrepantes sobre la organización de las prácticas en ese centro y la imposibilidad de indagar entre los diversos grupos intervinientes más allá de las barreras establecidas. En este caso, no hubo decisión que tomar, al estar todo condicionado a los requisitos determinados por los porteros y ser para mí prioritario, en esos momentos, conseguir realizar el estudio de casos. Así, la alumna en prácticas con la cual realicé el primer estudio (la conoceremos como Marina) era miembro de la Comisión de Prácticas de la Escuela y gozaba de fama de chica sensata. Así, cuando se ofreció voluntaria para el estudio fue el propio coordinador de prácticas quien se ofreció en buscar las tutoras adecuadas para ella y evitar las reticencias iniciales de las mismas a participar en la investigación. Una ventaja de esta situación fue que las profesoras tutoras no tuvieron ninguna reserva a colaborar en la investigación al estar recomendada desde la propia Escuela Universitaria, aunque ello conllevó el tener que insistir en mayor medida en su carácter voluntario y la aclaración de todos los términos de su participación en la misma en una segunda fase de la negociación.

Este también fue el momento de establecer el status de la investigadora en las dos aulas. Con la profesora de infantil nunca llegó a quedar claro mi status de investigadora, actuando siempre como una alumna en prácticas más, como forma de ofrecer una 'compensación' por dejarme acceso a 'su' clase y, por tanto, haciendo labores de ayuda y apoyo a las actividades de la profesora en el aula. Esta decisión de no intentar ir más allá y forzar algo más mi presencia en el aula fue determinante en el desarrollo del estudio de casos, al no permitirme tomar notas de observación dentro del aula así como ningún otro tipo de grabaciones, por tener que mantenerme fiel al papel de alumna en prácticas, sin poder realizar observaciones no participantes. En esos momentos, para mí seguía siendo prioritario mantener el acceso al escenario en condiciones de

cordialidad y confianza sobre los requisitos impuestos por el mismo, primando el miedo a perder estas buenas relaciones establecidas a través de una situación de acatamiento de un papel no-conflictivo en ese contexto, tal y como era el de alumna en prácticas. Con la segunda profesora tutora intenté dejar más clara la situación y conseguí combinar papeles de alumna en prácticas con momentos de observación no participante sin mayores problemas.

Una vez acabada la realización del estudio de casos a finales de mayo de 1992, se abre un largo paréntesis de un año empleado en la confección del informe de investigación. No es casual que éste sea el periodo de tiempo más largo para una sola tarea dentro de toda la investigación. La necesidad de ir organizando y analizando todos los datos recogidos durante los seis meses fue una tarea dura y ardua que, dada mi inexperiencia como investigadora, tuve que ir aprendiendo al tiempo de su realización. En mayo de 1993 finalicé la primera redacción del informe, siendo revisado y reelaborado en los meses siguientes a partir de la puesta en común entre los diferentes miembros del grupo de investigación y de los valiosos comentarios realizados sobre el texto por varias personas<sup>7</sup>.

Al mismo tiempo, en el verano de 1993 empecé con el trabajo más sistemático y extenso de lecturas teóricas acerca de la socialización del profesorado durante el periodo de prácticas y todo ello llevó a plantearme, como una necesidad para completar la investigación de la tesis doctoral (ya dejando de un lado los compromisos con la investigación general), el realizar una segunda fase de investigación de campo para recoger datos complementarios con los que poder trabajar un poco más a fondo los temas planteados como fundamentales en la literatura sobre la socialización profesional. La propuesta de trabajo sobre la cual comencé a trabajar era la siguiente:

**"Propuesta:** Elegir dos alumnos/as en prácticas de la Escuela de Magisterio para realizar con ellos una serie de entrevistas a lo largo de los tres meses de prácticas (octubre-diciembre 1993).

**Criterios de selección:** De dos especialidades diferentes a preescolar y, deben ser un chico y una chica.

**Secuenciación de las entrevistas:**

---

<sup>7</sup> Las que tuvieron la santa paciencia de leer mis borradores fueron Juan B. Martínez y Angel I. Pérez, cuyas indicaciones me ayudaron a organizar mi pensamiento y mis escritos. La versión definitiva de este informe tal y como fue negociada con la alumna en prácticas aparece en el Capítulo V (apartado 1): "Cómo sobrevivir a las prácticas".

\* La primera de ellas antes de que comiencen el periodo de prácticas (semana del 27 de septiembre al 3 de octubre). La finalidad es detectar en ella:

- opiniones pedagógicas iniciales: concepciones tempranas acerca de la educación, imágenes educativas, cultura escolar latente, modelos personales de enseñantes que tienen, visión del aprendizaje profesional de los profesores (profesor se nace o se hace?) (Goodman, 1988),... además de

- algunos datos biográficos tanto personales como académicos.

- motivaciones para convertirse en profesora/a (Andrew, 1983 y Jantzen, 1981) y los factores que influyen en la elección de esa carrera (Zimmerman, 1989 y Joseph y Green, 1986)

\* La segunda al finalizar la primera semana de prácticas (semana del 11 al 17 de octubre). En ella detectaremos:

- la primera estrategia social adoptada en el aula por los prácticos, sorpresas, transferencia del conocimiento teórico aprendido a la práctica (Corcoran, 1981)

- el choque inicial con la realidad del aula en qué dirección se produce: ¿quién soy yo?. ¿serviré para ser profesor? (Dow, 1977) ¿qué expectativas traían que no se han cumplido? (Weinstein, 1988, Veeman, 1984) ¿qué tipo de cambios se producen? (Vera Villa, 1988)

- les pediremos que nos hagan una descripción de un día normal de clase (para detectar roles y relaciones en el aula)

\* La tercera se realizará después de dos meses de prácticas (semana del 29 de noviembre al 5 de diciembre). En ella empezaremos a detectar:

- problemas que perciben en sus actuaciones profesionales y en su papel de alumnado en prácticas: ¿cuál ha sido mi mayor problema hoy? (tipología de problemática en Lasley Y Applegate, 1985 y en Veeman, 1984) ¿qué problemas existen en el paso entre el conocer-qué y el conocer-cómo? (Rovegno, 1992)

- qué tipos de conocimientos prácticos (Calderhead, 1991) y las teorías que construyen de ellos (Busher, Clarke Y Taggart, 1988) están adquiriendo en relación a cómo funciona un aula, estrategias de enseñanza, el currículum, la planificación (Borko, et al., 1988 y Borko y Livingston, 1989) y cómo aprende el alumnado (Busher, Clarke y Taggart, 1988) a través de las imágenes (Calderhead y Robson, 1991 Y Goodman, 1988) y metáforas que emplean para referirse a ellas (Bullough, 1991, Marcelo, 1991) (esto se puede hacer a través de entrevista y pidiéndoles que nos vuelvan a describir un día normal en el aula).

- presiones y constricciones del sistema escolar en el que están inmersos: ¿qué se les permite hacer y qué no? (tipos de control Zeichner y Tabachnick, 1985)

- Construcción de modelos propios de enseñanza por comparación o negación de lo que están viviendo: ¿pasa a ser su propia experiencia el paradigma de actuación? (Benner, 1984)

- También hay que indagar acerca del ensamblaje de la teoría que aprenden en la formación inicial con la práctica que están llevando a cabo: ¿tienen algo que ver?, ¿las conectan de alguna forma? ¿qué papel piensan que tiene la práctica escolar en la formación y qué es la práctica para ellos? (Russel, 1988) ¿es verdad que la práctica hace fracasar la formación teórica o sólo supone una reestructuración de la misma? y

- si cambia la estrategia social adoptada en el aula por los prácticos a lo largo del tiempo de la adoptada al comienzo de las prácticas (reelaboración de Zeichner y Tabachnick, 1985 de las de Lacey)



- referencias que obtiene de sus compañeros/as en prácticas acerca de problemas y situaciones diversos.

\* La cuarta y última entrevista se realizará una vez hayan acabado las prácticas (durante las vacaciones de Navidad). Servirá para detectar:

- sus opiniones acerca de la validez de las prácticas en su formación como profesores,

- cambios de opiniones y actitudes con respecto a las opiniones pedagógicas iniciales,

- corroborar aprendizajes y conocimientos prácticos adquiridos: disonancias con las opiniones pedagógicas.

- ¿qué significado tiene la experiencia: pasar el tiempo en algún sitio o refinar nociones preconcebidas? (Benner, 1984)

- rastrear los mitos planteados por Britzman, 1986: todo depende en el aula del profesor, el profesor es un experto y el profesor/a se hace a sí mismo/a.

- rastrear el problema de si el alumnado se vuelve más custodial y conservador en su contacto con las aulas (Wayne y Woolfolk, 1990 y Hoy y Ress, 1977; Zeichner y Tabachnick, 1981) y

- propuestas que hacen para mejorar sus prácticas de enseñanza.

(buena síntesis temática de las experiencias de los prácticos/principiantes en Olson y Osborne, 1991)

Ventajas de la propuesta: es rápida, permite analizar los temas clave planteados en la literatura sobre socialización profesional de profesores y se trata de indagaciones cualitativas que permiten profundizar en dos casos concretos.

Inconvenientes: los datos no se van a poder contrastar con otras fuentes a menos que se pensase en otro tipo de estrategias paralelas de recogida de datos, como pudiera ser el realizar observaciones puntuales de actuaciones en el aula a lo largo del periodo de prácticas y que por sus características deberían ser no-participantes, o bien otra posibilidad es realizar algunas entrevistas colectivas con pequeños grupos de alumnado en prácticas para asegurar algunos temas". (Diario de Investigación II, pág. 1)

Como se puede observar, la propuesta estaba adaptada a la temporalización de las prácticas en una Escuela de Magisterio a la que tenía fácil acceso en esos momentos (diferente a la del primer estudio de caso) y se centraba en los temas considerados fundamentales en la socialización del profesorado. La única modificación que se le hizo para intentar paliar los inconvenientes planteados fue el realizar una serie de observaciones paralelas como fuente de contraste de los datos obtenidos en las entrevistas.

Esta segunda parte de la investigación se llevó a cabo en el primer trimestre del curso 1993/94 y los casos se realizaron con dos alumnos de tercero de Magisterio: un alumno de la especialidad de Educación Física y una alumna de la especialidad de Educación Infantil (si bien pretendía que fuese de otra especialidad, ello no fue posible por los contactos previos establecidos para negociar la

participación de este alumnado). El informe correspondiente se finalizó en el mes de enero de 1994<sup>8</sup>.

Esta situación nos lleva a pensar sobre la existencia de diferencias cualitativas ente ambos procesos de investigación, aún utilizando la misma metodología de indagación, pues en el primer periodo no tenía conocimientos previos acerca del significado de las prácticas para el profesorado en formación, y, por contra, en el segundo periodo cuestioné la realidad desde unas premisas o ideas constatadas previamente por otros investigadores como situaciones posibles y/o problemas a resolver. Creo que es cualitativamente diferente llegar a una realidad 'a ver qué se ve en ella' que cuestionarla desde unas premisas conocidas con anterioridad.

### **2.3. Las relaciones entre investigadora-alumnado en prácticas y otros actores.**

Quizás un elemento hasta ahora no tenido en cuenta en esta exposición haya sido el de las relaciones establecidas entre la investigadora y las dos alumnas y el alumno en prácticas. El tono general de estas relaciones fue de cercanía y camaradería, rallando la amistad más sincera (sobre todo en el caso de la primera alumna, con la cual mantuve una estrecha relación durante todo un curso escolar). La consecución de esta situación estuvo facilitada por el hecho de que entonces tenía una edad muy cercana a ellos y sin implicación laboral como profesora en algún centro universitario. Por tanto, era bastante fácil no sólo ponerse a su altura, sino que ellos me percibieran como un igual sin mayores reticencias. En esos momentos aún era una estudiante, de 'mayor rango' (por estudiar doctorado), pero con problemas muy semejantes a ellos (clases, exámenes, profesorado,...).

Se supone esta situación como la óptima a conseguir por todo investigador que se precie si pretende obtener datos cualitativamente ricos y difíciles de lograr desde una relación más formal, pero la otra cara de la moneda fue el hecho de que muchas veces la camaradería interfirió en el curso de la investigación de forma preeminente: realizar las entrevistas en contextos informales (fundamentalmente cafeterías), llenos de ruido, lo cual luego impedía la transcripción completa de las mismas, las conversaciones en

---

<sup>8</sup> La versión definitiva constituye el apartado 2 del Capítulo V titulado: "La prueba de fuego".

ocasiones derivaban muy lejos de los guiones de las entrevistas a los cuales era difícil volver, o cierta informalidad en las citas para trabajar sobre asuntos de la investigación. En este caso, también se trataba de tomar una decisión comprometida por cuanto iba a afectar a la calidad de los datos obtenidos y opté por mantener las mejores relaciones posibles con los principales implicados e investigados: el alumnado en prácticas, aunque ello conllevara una serie de dificultades mayores en otros aspectos, pero esta situación permitió la consecución de datos más significativos y ricos que los que se pudiesen haber obtenido desde una posición más rígida o fría.

Otro aspecto a resaltar de las relaciones mantenidas en la realización de los trabajos de campo en la investigación se produjo al tratarse de contextos fundamentalmente femeninos<sup>9</sup>, donde la inclusión de una investigadora no suponía una disonancia al medio de los actores implicados. En este caso, el ser mujer facilitó la inmersión en el campo y las relaciones mantenidas en mayor medida que las dificultó, como expresan algunos estudios (Taylor y Bogdan, 1986, pág. 63), por las características del medio estudiado.

A pesar de ello, la relación con las y los profesores-tutores que intervinieron en los estudios de casos no dejó de estar marcada por cierta rigidez a la hora de la obtención de datos de investigación (no así a nivel personal, donde logré tener una relación de gran cordialidad con todas ellas). Un factor a tener en cuenta es que se trataba de relaciones atravesadas por ejes de poder, al ejercer yo, casi siempre, un papel de alumna en prácticas. Esta rigidez tuvo como consecuencia la falta de grabaciones en audio o video de clases del alumnado en prácticas y la poca capacidad de tomar notas de observación dentro de las aulas, tal y como comenté anteriormente.

#### 2.4. Técnicas de investigación y análisis de los datos.

Las técnicas<sup>10</sup> utilizadas en las dos fases de la investigación han sido similares. Por un lado, las observaciones participantes y no

---

9 Este fue el caso de las dos aulas del primer estudio de casos regentadas por profesoras-tutoras y del estudio posterior con otra alumna de preescolar en que también tenía una profesora en el aula. A pesar de que el alumno de educación física tenía un profesor-tutor, el ambiente del colegio donde se movía lo componían mayoritariamente las profesoras de primera etapa.

<sup>10</sup> Entiendo con Angulo (1990a, pp. 85-86) que este término es demasiado amplio y en él se dan cabida tres tipos de mecanismos: instrumentos (test,

participantes realizadas en las aulas de prácticas se han ido recogiendo en un Diario de Campo, del cual existen cuatro partes correspondientes a cuatro tiempos de investigación<sup>11</sup>:

\* Diario de Campo I, donde aparecen las notas de la primera indagación sobre la situación de las prácticas en una Escuela Universitaria del Profesorado de Andalucía, principalmente, los pasos dados para establecer los primeros contactos y la transcripción completa de las entrevistas mantenidas con varios agentes organizadores de las prácticas en ese centro (el director del centro y el coordinador de prácticas) y otros implicados en las mismas (un antiguo alumno perteneciente a la Comisión de Prácticas y un profesor encargado años atrás de las prácticas). Asimismo, también recoge las correcciones realizadas por estos informantes a las transcripciones de sus entrevistas con posterioridad a las mismas.

\* Diario de Campo II en el cual se reúnen las notas de las observaciones de campo del primer periodo del estudio de casos de la alumna de Educación Infantil Marina entre noviembre de 1991 y febrero de 1992. Las sesiones de observación de este periodo fueron 24 de una duración de tres horas y treinta minutos (tiempo total de permanencia de la alumna en el aula) a razón de tres sesiones continuas semanales. En este diario se recogen también una transcripción selectiva de las cuatro entrevistas realizadas a la alumna en este periodo en las siguientes fechas: 31/10 /91, 7/ 11/ 91, 13/ 11/91 y 3/ 2/ 92.

\* Diario de Campo III contiene la información recogida del segundo periodo de ese mismo estudio de casos entre los meses de marzo y octubre de 1992. El número total de sesiones de observación en este periodo fue de 12 a razón de una semanal debido a que esta era la frecuencia con la cual la alumna acudía a realizar las prácticas. La duración de las sesiones era asimismo, de tres horas y treinta minutos. El número de entrevistas mantenidas con la alumna es de 4 y se han incluido, igualmente, transcripciones parciales de las mismas en este diario realizadas en las siguientes fechas: 25/ 2/ 92, 7/ 4/ 92, 7/ 5/ 92 y 21/ 10/ 92.

\* Diario de Campo IV, dedicado a la investigación con los dos casos posteriores. En él se recogen las notas e informaciones de este

---

cuestionarios, etc.); recursos (cámaras, fotografía,...) y estrategias (observaciones y entrevistas). En este caso, me voy a referir fundamentalmente a las estrategias.

<sup>11</sup> En el Anexo 6 aparece un ejemplo representativo de cada uno de estos Diarios de Campo.

proceso de investigación así como las tres sesiones de observación realizadas en cada una de las dos aulas de prácticas. Las entrevistas a la alumna y el alumno en prácticas (cuatro a cada uno) aparecen al final del mismo independientemente de las notas de campo y transcritas en su totalidad.

Tal y como plantea Evertson (1989, pág. 347), la finalidad otorgada a estos diarios es la de efectuar registros de forma retrospectiva sobre acontecimientos observados. Estos registros tienen un carácter narrativo y las informaciones vertidas en los mismos usan un lenguaje cotidiano, estando realizados de forma cronológica.

Paralelamente, se ha llevado a cabo un Diario de Investigación como lugar de reflexión, reelaboración de datos, esbozo de hipótesis y explicaciones de la realidad investigada y toma de decisiones en la investigación. Este diario de investigación ha tenido, asimismo, dos partes:

\* Diario de Investigación I, que abarca el periodo de realización de la descripción de las prácticas en una Escuela de Magisterio y del primer estudio de casos completo.

\* Diario de Investigación II, dedicado a la segunda parte de la investigación con los dos casos posteriores<sup>12</sup>.

Todas las entrevistas realizadas a las dos alumnas y alumno en prácticas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción<sup>13</sup>. Por necesidad de tiempo, las entrevistas del primer estudio de caso con la alumna de preescolar no fueron transcritas en su totalidad, sino sólo las partes más interesantes para la investigación, mientras que las de los dos casos posteriores se transcribieron completas tal cual fueron grabadas<sup>14</sup>.

---

12 Igualmente aparecen unos ejemplos representativos de estos Diarios de Investigación en el Anexo 7.

13 Me refiero aquí a las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, pero que suponían una 'situación de entrevista' donde dos personas se sientan a charlar más o menos ordenadamente sobre un tema siguiendo un guión de preguntas más o menos abiertas. El resto de entrevistas y comentarios informales se recogieron en los Diarios de Campo correspondientes.

14 En el Anexo 8 aparece una transcripción de una entrevista de cada una de las alumnas/o con los que se realizaron los tres casos.

En lo referente a las observaciones realizadas, su naturaleza y distribución temporal dependió de los diferentes planteamientos de investigación en cada momento:

\* Durante la primera parte del primer estudio de casos, se realizaban periodos de observación coincidentes con las horas de estancia de la alumna en el centro de primaria (tres horas, treinta minutos) y con una periodicidad de tres sesiones semanales seguidas. En este caso, la naturaleza de la observación siempre fue participante por el tipo de negociación de entrada que se había realizado con la profesora tutora, tal y como comenté anteriormente.

\* En el segundo periodo de prácticas de la primera alumna de preescolar, las observaciones se espaciaron más por la menor afluencia de la alumna al aula de prácticas (un día a la semana). En este segundo momento, las observaciones fueron mixtas, había momentos en que eran participantes y otros momentos en que se actuaba como un observador externo a la realidad del aula.

\* En cuanto a los dos casos posteriores, todas las observaciones realizadas en ambas clases de prácticas fueron no participantes y ello venía también condicionado por el escaso número de ellas y lo poco habitual de la situación, no permitiendo imbuirse como una persona habitual en ese contexto.

Lo que sí se cumplió en todos las modalidades de observación descritas fue que siempre se contó con el conocimiento y aprobación previos de los y las implicadas, tanto de la investigación a realizar como del papel de la investigadora en los contextos educativos. Los principios éticos básicos de la investigación no permitían establecer investigadores-espías ocultando la identidad de los mismos. A continuación aparece un cuadro-resumen de cada uno de los instrumentos utilizados en los tres casos.

Los documentos recopilados a lo largo de la investigación se encuentran agrupados en tres bloques, uno con la documentación recogida para la elaboración del informe descriptivo de las prácticas en una Escuela de Magisterio; un segundo bloque con los documentos referentes al primer estudio de casos y un tercero con el material de los dos casos posteriores<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> La disponibilidad de todos estos instrumentos para su consulta y revisión aparece en el Anexo 5 "La maleta de la etnógrafa" como forma de ofrecer públicamente toda la documentación con la cual se ha realizado la investigación.

**Cuadro 4.1**  
**Instrumentos de investigación utilizados en los casos.**

INSTRUMENTOS	PRIMER ESTUDIO CASOS		SEGUNDO ESTUDIO CASOS	
	1º Parte	2º Parte	E. Física	Preescolar
Diario de Campo	Diario C.II	Diario C.III	Diario C. IV	
Diario de Investigación	Diario Inv. I		Diario Inv. II	
Entrevistas Formales	4	4	4	4
Sesiones de observación	24	12	3	3
Horas de observación	84	42	11	11

El análisis realizado con los datos también ha tenido diversas fases a lo largo de la investigación. En un primer momento, durante la realización del primer estudio de casos, se fueron agrupando según las categorías de análisis sugeridas desde el grupo de investigación: creencias, evolución del pensamiento pedagógico, actitudes, relaciones y papeles del alumnado en prácticas, posibles influencias sobre éstos de diversos agentes (profesorado-tutor y sistema de prácticas de la Escuela Universitaria), opiniones sobre las prácticas, acontecimientos-clave,...En la segunda parte de la investigación, junto a estas categorías añadí otras provenientes de la literatura sobre socialización del futuro profesorado durante las prácticas.

En ambos casos, las herramientas eran no formalizadas, al no usar instrumentos ya elaborados para ir 'saturando' estas categorías, sino guiarme a través del análisis en progresión y espiral de los datos: leer diarios, ir encuadrando los datos en estas categorías, ir las explicando y matizando progresivamente en mayor medida en función de los datos, volver a la literatura donde se habían construido esas categorías, retomar los diarios y así sucesivamente. A pesar de que se contaba con una categorización previa de los temas posibles, ésta era tan amplia que no supuso ningún encorsetamiento en el análisis, sino todo lo contrario, tenía la virtud de ser más sugerente que directiva, lo cual permitió ir reconstruyéndola a medida que avanzaba el trabajo<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> En el Anexo 9 se pueden consultar dos ejemplos de estas sesiones analíticas pertenecientes a los Diarios de Investigación

## 2.5. Una estudiante investigando

Me gustaría explicitar aquí mis condiciones y situación como investigadora a lo largo de la realización del estudio y los compromisos teóricos y políticos con los cuales abordé esta investigación, como forma de ofrecer todas las vertientes de la indagación sin que alguna de las ellas quede al margen por miedo a 'influir en ella'<sup>17</sup>.

Cuando se planteó realizar esta investigación en toda Andalucía, yo era una estudiante de primer curso de doctorado y tenía además una beca para la realización de tareas de apoyo en el grupo de investigación y ninguna experiencia previa en realizar estudios etnográficos, pues mi primera aproximación a la investigación había sido un trabajo de carácter bibliográfico. Ante aquella situación, decidí que la mejor forma de aprender era 'tirándome a la piscina' e involucrándome lo más posible en el proceso de diseño de la investigación. Así, formé parte del grupo que elaboró el diseño inicial de la investigación y, posteriormente, participé en otros trabajos de elaboración de materiales e instrumentos (fundamentalmente, cuestionarios).

Esta participación directa despejaba en parte, mis dudas sobre cómo realizar la investigación, pero no todas y, fundamentalmente, las referidas a la ejecución del estudio de casos y de la indagación preliminar acerca de la situación de las prácticas en una Escuela de Magisterio. Así, fui intentando cubrir huecos con la ayuda y paciencia de mi director de tesis al cual abordaba con mis problemas (y mis papeles) cuando lo estimaba necesario. Si los problemas afectaban a la realización de la investigación propuesta para todo el grupo, también los planteé en las reuniones del grupo de investigación, donde se solucionaron de la forma más conveniente.

Otra de las ayudas más estimadas con la que conté durante el año de realización de trabajo de campo y el posterior de redacción de informes fue la red de contactos informales establecida entre los miembros del grupo de investigación que realizábamos estas tareas en cada una de las provincias de Andalucía. Todas estas personas eran mujeres y el intercambio de información nos mantenía alerta

---

17 He de reconocer aquí cómo el trabajo de Roman y Apple (1991) ha sido un revulsivo esencial para decidir incluir este apartado. Estos autores creen que las etnografías construidas desde una perspectiva feminista y materialista pasan por la consideración explícita y clara de los supuestos de partida, situaciones y compromisos del investigador/a.



sobre los plazos de realización de las mismas, los problemas que nos iban surgiendo, los criterios usados por cada una para resolverlos y, sobre todo, nos ofrecimos unas a las otras un apoyo inestimable para ir consolidando nuestras decisiones, exponer nuestros problemas y dudas de forma clara y sentirnos respaldadas en situaciones difíciles.

Por otra parte, mi condición de perteneciente a una conocida familia de maestros (más famosos por su actividad política y pública que por su docencia) en la provincia de realización del primer estudio de casos, me facilitó las cosas en alguna medida, pues iba precedida por el conocimiento directo que tenían de algún miembro de ella casi todos los contactos que iba haciendo (varones y de una generación anterior a la mía). Ello les obligó a atender las demandas de la investigación o a no negarse en redondo a participar en ella.

Un segundo factor a tener en cuenta fue que, en aquel tiempo yo tenía 23-24 años y respondía al prototipo de estudiante universitaria de clase media de esa zona, con lo cual se reducían las distancias respecto a la alumna con la que realicé la investigación y mi imagen para las profesoras tutoras rápidamente se asimiló a una estudiante más. Esta misma circunstancia volvió a influir decisivamente en la siguiente fase de investigación, con la otra alumna y otro alumno, al percibirme ellos como uno más de sus amigos y sin la reticencia de ser una investigadora con el status de poder académico.

Por último, la situación personal al realizar el primer estudio de casos también influyó en la forma como se desarrolló la investigación. En aquellos momentos yo residía en una provincia diferente, pero por mi conocimiento e implicación con ese área y por necesidad de cubrir todas las provincias, me encargué de esa en concreto. Esta situación suponía el desplazarme todas las semanas durante seis meses de una provincia a la otra con el consiguiente trastorno. A pesar de que tenía solucionados todos los problemas de 'intendencia' en la provincia del estudio, esta situación empezó a pesar como una losa al cabo de los meses: no se trataba sólo del cansancio producido por el trabajo de campo intensivo, sino también el estar a caballo entre las dos provincias todas las semanas.

Por tanto, mi posición como investigadora ha estado marcada por el proceso de auto-aprendizaje paralelo que he seguido hasta aquí para realizar la investigación y ésta es la razón por la cual se han producido algunos de los problemas y deficiencias que presento a continuación. Yo lo definiría como 'el síndrome del novato' o el precio a pagar por iniciarse en la investigación etnográfica, con el agravante de querer realizar una tesis de ella.

### 3. Los problemas planteados a lo largo de la investigación.

Llegados a este punto, estimo necesario reflexionar acerca de cuáles han sido los principales problemas planteados a lo largo de la investigación, dónde creo que se encuentran sus mayores debilidades o los fallos cometidos y las posibles causas de éstos, al mismo tiempo que la incidencia de estas circunstancias en la calidad de los datos con los cuales trabajé para realizar los dos informes de investigación.

#### 3.1. Los procesos de negociación de la investigación.

De realizar una buena o mala negociación suele depender gran parte del proceso de la investigación, las relaciones establecidas y el 'rapport' del investigador/a en el contexto social a explorar y, por consiguiente, la calidad de parte de los datos obtenidos. Si no se realiza una buena negociación en la que tanto el acceso como otros aspectos de la investigación queden claros para todas las partes, lo planteado como una buena indagación de una realidad social se convierte en una aproximación ficticia.

Este fue uno de los principales problemas con los cuales topé en la realización del primer estudio de casos. Por no poner en peligro la confianza de la primera de las profesoras tutoras, adopté un papel de alumna en prácticas en vez de investigadora, o al menos, un papel mixto entre ambas funciones. Así, esta situación no sólo limitó la posibilidad de tomar notas o hacer grabaciones dentro del aula, sino también la probabilidad de adoptar diferentes puntos de observación y análisis de la realidad del aula y la situación de la alumna en prácticas. El seguimiento realizado a la futura profesora en su primer periodo de prácticas fue totalmente vicario. En esta situación, se impuso más el miedo al cuestionamiento y freno de la ejecución de la investigación que la preocupación por establecer unas condiciones mínimas en las cuales realizar esta tarea correctamente.

Evidentemente, no existen dos realidades sociales idénticas que permitan establecer las mismas estrategias de obtención de los datos e iguales papeles de los y las investigadoras en ellas. En este caso, la dependencia de la decisión de una sola persona en la Escuela Universitaria para el primer estudio de casos realizado, marcó la actitud de no querer correr riesgos en la elección de los actores de la investigación. Esto conllevó poca implicación directa de las profesoras-tutoras en la decisión de participar en la misma y a pensar en un papel lo más mimético posible con la situación de las prácticas

y las características de la investigadora: el de una alumna en prácticas más dentro del aula.

No obstante, después del primer periodo de observaciones y, ante el cambio de aula y centro de primaria, intenté subsanar esta precaria situación negociando un papel intermedio que permitía realizar tareas de apoyo en el aula cuando la tutora las requería (también era una forma de ofrecerle contraprestaciones a la profesora) y permanecer como una observadora no participante el resto del tiempo en los espacios marginales del aula. También hay que tener en cuenta la actitud de esta segunda profesora tutora, mucho más abierta y flexible, no sólo respecto a la investigación, sino también en lo referente a la ejecución de las prácticas por parte de la futura profesora.

En la realización de observaciones de los dos últimos casos, la situación fue aún más 'aséptica' y externa a la realidad de las aulas, ya que sólo se realizaron tres sesiones en cada uno de ellos y tenían un carácter marcadamente coyuntural. Por ello, fue más fácil establecer un papel únicamente de observadora externa sin mayores problemas.

También se debe tener en cuenta la habilidad negociadora de la investigadora, sus actitudes y fallos. En un primer momento, mi preocupación central fue el llevar adelante la investigación, casi a cualquier precio, con lo cual descuidé otros aspectos que luego se revelaron como fundamentales para la obtención de datos. Por contra, en la segunda parte del primer estudio de casos, primó más el interés por conseguir una mejora en las condiciones de extracción de los datos y tenía menos miedo a un cuestionamiento del proceso de investigación. En los dos casos posteriores, las cosas fueron aún más sencillas por la facilidad de acceso a los contextos de aula donde realizaban las prácticas los dos alumnos por parte de sus tutores respectivos y la dirección de ambos centros y por la mayor focalización en conseguir datos más significativos sobre ciertos temas.

### **3.2. El binomio descripción-análisis de la realidad.**

Sin duda, uno de los mayores problemas planteados en la realización del primer estudio de casos fue el que se iba a las aulas a observar los movimientos y reacciones de la alumna en prácticas, pero sin cuestionar la realidad desde diferentes puntos de vista. Asimismo, no se fue realizando un análisis de los datos recogidos

simultáneamente, para, de esta forma, ir incrementando el conocimiento real de la situación. Ante este estado de cosas, las consecuencias eran previsibles: las notas de observación empiezan a parecerse como gotas de agua de un día a otro y la investigadora sabe con absoluta certeza qué va a ocurrir en el aula cada mañana sin necesidad de ninguna información adicional. Esto genera cierto aburrimiento, a la vez que el cansancio hizo su aparición de forma reiterada. Se produjo una saturación de datos descriptivos de una realidad por mera acumulación de los mismos, por repetición de situaciones.

Las claves fundamentales para entender las causas de esta situación son varias y no están aisladas, más bien se producen de forma interrelacionada: por un lado, la circunstancia de la excesiva duración de las sesiones de observación, y, como consecuencia, el tiempo excesivamente extenso necesario para el trabajo posterior de escritura del Diario de Campo (entre ambas actividades llegaban a ocupar el día completo), con lo cual no me quedaba tiempo material para dedicarme a revisar y cuestionar los datos obtenidos de una sesión a otra, ni tan siquiera en periodos semanales o quincenales (este trabajo de investigación lo combinaba con la realización de otras tareas como becaria). Una vez más, una deficiente negociación me obligó a permanecer en las aulas durante el mismo tiempo que lo hacía la alumna en prácticas, sin poder realizar sesiones de observación más restringidas o puntuales.

Por otra parte, el hecho de conocer sin la debida profundidad los problemas y cuestiones planteados por la literatura sobre el tema de la socialización en las prácticas y la formación inicial, hicieron mis preguntas más básicas llegando, incluso, a no cuestionar ciertos extremos que más adelante se revelaron como los más interesantes y/o sugerentes. Esta fue la razón fundamental de plantear una segunda parte de la investigación en la cual pudiésemos atisbar algún rasgo más acerca de las cuestiones sugeridas en el primer informe, pero de las cuales no obtuve muchos más datos o pistas para seguirlos.

Por tanto, el problema de la conjugación de la recogida con el análisis de los datos tuvo una doble vertiente sobre la cual debemos reflexionar: en primer lugar, una inadecuada duración de los periodos de observación que fomentaban el cansancio y la ocupación de todo el tiempo disponible en la tarea considerada como más básica en esos momentos, la recogida de datos. En segundo lugar, el no lanzar hipótesis de investigación previas, sino el ir a conocer una realidad a cuerpo descubierto con unas pocas categorías sin

desarrollar. Esta situación tiene la ventaja de que el observador/a no está sesgado previamente por sus ideas preconcebidas (en términos relativos a ese tema) o lo está en menor medida, pero la desventaja fundamental de conseguir análisis de los datos más burdos y descriptivos que analíticos y, en algunos casos, poco orientados hacia problemas planteados teóricamente.

En la realización del primer estudio de casos predominó la estrategia de no estar sesgada por las teorías previas e ir a conocer una realidad poco estudiada en el ámbito español. Un año más tarde, me planteaba la necesidad de una segunda parte de la investigación más focalizada en la generación y consolidación de algunos aspectos teóricos que habían quedado poco definidos o contrastados en el primer estudio de casos, después de tener una aproximación general a la realidad a investigar. Esta estrategia responde a un principio de la investigación etnográfica que Taylor y Bogdan (1986, pág. 34) definen como

"Arremangarse los pantalones': entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios".

En este caso, creo que es correcto hablar de la realización de dos etnografías en diferentes fases tal y como debatían Woods y Hammersley (Pulido, 1990, p.138-131). Para el primer autor, los estudios cualitativos tienen un marcado carácter descriptivo con tres tareas básicas (recogida, tratamiento e interpretación de los datos), que se correspondería con el primer estudio de casos presentado aquí. Por contra, Hammersley amplía el foco y habla de la realización de etnografías que vayan engranando o ensamblando los conocimientos ya conocidos a partir de la plataforma de otros trabajos realizados anteriormente y con la intención de 'comprobar' o reelaborar una teoría. Esta creo que era la intención de la realización de las dos indagaciones posteriores en un intento de ir un poco más allá de la descripción y enmarcar en la teoría algunos de los resultados.

### **3.3. Conseguir diferentes perspectivas y fuentes.**

Me parece muy sugerente la idea expresada por Hull (1986) de cómo lograr la triangulación cuando existen sólo dos grupos en el aula y, en parte, ése ha sido uno de los problemas fundamentales que me he planteado cuando realizaba un estudio con un solo alumno/a en prácticas. La cuestión radicaba en cómo y dónde conseguir fuentes de

contraste que permitiesen tomar datos y perspectivas diferentes de la mantenidas por los propios interesados (el alumnado en prácticas) y por mí misma como investigadora.

Para ello realicé contrastes a diferentes niveles: por un lado, la triangulación de fuentes a través de la obtención de opiniones de otros implicados directa o indirectamente en la situación. En este caso, la opinión recogida fundamentalmente fue la del profesorado tutor correspondiente a las tres alumnas/o de los tres casos y el alumnado de las aulas de primaria donde han realizado las prácticas. También han contribuido a conseguir diferentes fuentes de obtención de datos el análisis de los documentos referentes a las prácticas o los trabajos realizados por estos alumnos para superarlas a los que tuve acceso. Por otro lado, intenté llevar a cabo una triangulación metodológica, esto es, buscar comparaciones y contrastes entre lo observado en las aulas por la investigadora y lo expresado por el alumnado por medio de entrevistas o conversaciones más informales. A pesar de este doble proceso, creo que no en todas las ocasiones se obtuvieron las suficientes fuentes de contraste de los datos que los validaran en su totalidad, teniendo como consecuencia la invalidación de algunos de ellos o la utilización parcial de otros sin poderse presentar con toda la contundencia o seguridad necesarias para elaborar un cuadro completo.

Este problema constituye, asimismo, una derivación del planteado anteriormente sobre la recogida y análisis de los datos, ya que un análisis paralelo a la recogida hubiese permitido detectar con mayor facilidad y a tiempo las lagunas de contraste e ir subsanándolas al mismo tiempo. Cuando se finaliza el proceso de investigación de campo, es difícil volver al mismo, ya que la realidad no es estática y, en este caso, esa realidad ya no existía como tal: las alumnas y alumno habían finalizado su periodo de prácticas y ahora se había convertido en unos verdaderos maestros y maestras de primaria (en paro, eso sí). Realmente hemos de ser persistentes en la búsqueda de distintas fuentes y cuidadosos con la validación de los datos si no queremos desperdiciar gran parte del esfuerzo realizado en el proceso de recogida de datos de campo.

### 3.4. La negociación de los datos y los informes: ¿a quién le sirve la etnografía?

Un último problema surgido fue la negociación de los datos (las transcripciones de las entrevistas) y, posteriormente, de los informes de investigación con el alumnado en prácticas con quienes se realizó la investigación. La primera reacción del alumnado en prácticas fue de sorpresa por pedirles que revisaran las transcripciones de las entrevistas con el poder y la posibilidad de modificar o quitar aquellas de sus opiniones no correctamenteme reflejadas en sentido o forma. Una vez superado este primer momento de choque, en raras ocasiones se atrevieron a modificar algo y, cuando lo hicieron, en la mayor parte de ellas se limitaron a una corrección de faltas de ortografía. Este hecho hay que enmarcarlo y considerarlo en una situación donde las relaciones eran muy fluidas entre la investigadora y el alumnado en prácticas por el contacto continuo mantenido entre ambas partes en esos momentos. Por tanto, no se trataba de situaciones forzadas para el alumnado en prácticas, al formar parte habitual de alguna conversación informal o de alguna entrevista.

El mayor problema se planteó cuando llegamos a la negociación del informe final de investigación. Las dos alumnas y el alumno se limitaron a comentar que les pareció bien y no vieron nada modificable de lo interpretado del sentido de sus palabras y actividades durante las prácticas. ¿Quiere decir esto que los informes son modélicos a nivel interpretativo, o bien al contrario, no interpretan absolutamente nada limitándose a la descripción? o tal vez existan otros motivos y situaciones conducentes a que el alumnado no crea en la posibilidad real y efectiva de modificación de los mismos.

Me inclinaría a proponer como una posible explicación al hecho en la situación ocupada en la pirámide del poder escolar por el alumnado (incluso si se trata de alumnado en los niveles superiores del sistema educativo). Este colectivo nunca ha tenido posibilidad de imponer sus propias visiones de la realidad escolar y, ni tan siquiera, decir cuándo los investigadores y el profesorado han interpretado correctamente sus opiniones o no. En el mejor de los casos, se les deja o exige opinar pero sin ningún control sobre lo que se **hará con esas manifestaciones o las interpretaciones realizadas acerca de ellas.** Por tanto, no podemos esperar una reacción diferente, a pesar de nuestra insistencia, que la de limitarse a dar el '**visto bueno**' requerido formalmente sin mayores complicaciones.

Deberíamos reflexionar seriamente sobre esta situación si no queremos convertir en mera formalidad y retórica la indagación etnográfica y la forma de acercarnos a las realidades sociales desde una perspectiva interpretativa. A mi parecer, ello conlleva un ineludible compromiso ético con las personas investigadas. Este compromiso no puede quedar sólo en los papeles, aunque haya que trabajar duro para que los propios interesados/as lleguen al convencimiento de ello y hagan valer sus opiniones e ideas en su más correcto sentido. Tal y como expresa Angulo (1991, pág.83):

"Un contexto de negociación es un espacio creado a propósito y en el que el evaluador (o el investigador, en este caso) está obligado a animar la participación activa de los sujetos implicados"

haciéndoles ver que sus opiniones son importantes y merecen atención.

Ahondando en esta misma línea, me debo plantear si la investigación etnográfica llevada a cabo ha sido educativa para los intervinientes en ella, es decir, si les ha servido para enriquecer el conocimiento de su propia realidad educativa. En este caso, creo que su impacto ha sido muy pequeño, al menos por el poco entusiasmo despertado en las dos alumnas y el alumno en prácticas ante la lectura del informe final. También hay que tener en cuenta que la realidad estudiada tenía un carácter efímero y no reversible, es decir, aquellas alumnas y alumno en prácticas no lo volverán a ser nunca más, nunca retornarán como futuros profesores a las aulas y, por tanto, el valor de la indagación tiene un carácter más indirecto que directo sobre la realidad estudiada, más como aproximación a situaciones-tipo que a la generación de reflexión y cambio en ese marco educativo. No obstante, creo que para el alumnado en prácticas fue interesante conocer y leer formas de investigación diferentes y desconocidas por ellos hasta ese momento que creían no estaban a su alcance.

Esta cuestión también nos debe llevar a reflexionar seriamente sobre el sentido de estas investigaciones inicialmente orientadas hacia los problemas prácticos, si bien corren el riesgo de terminar como mera investigación académica, radicando su principal valor en este último campo, en este caso, en la realización del trabajo académico por antonomasia, la tesis doctoral.



## CAPITULO V

### **Tres casos de socialización de futuro profesorado durante las prácticas**

---

"... la imagen de los y las profesoras que participan en estas investigaciones está fija en palabras, imágenes y números. Pero esas imágenes no nos proporcionan la representación actual de los profesores reales, la gente real que vive, trabaja y piensa hoy. La literatura de la investigación educativa está poblada de profesores imaginarios, congelados en el tiempo" Christopher Clark, 1990, pág. 3-4.

#### **1. Cómo sobrevivir a las prácticas: informe del estudio de casos de una alumna de preescolar.**

Este informe es el resultado del seguimiento y realización de un estudio de casos con una alumna en prácticas en una Escuela de Magisterio de Andalucía.

Tal y como explicábamos en el primer informe en que recogimos las características generales de las prácticas en esta Escuela de Magisterio, es un centro mediano que cuenta con un número total de alumnado alrededor de los 1.200, en el curso 91/92, en una capital de provincia también pequeña dentro de Andalucía y que cuenta con muy pocos centros universitarios, con lo cual la Escuela tiene un gran eco en la ciudad.

El hecho de haber elegido esta Escuela de Magisterio hay que encuadrarlo dentro de la organización de la investigación en toda

Andalucía y el reparto territorial al que pudimos llegar para poder abarcar todo el trabajo, al igual que el que el hecho de escoger a una alumna que se está especializando en preescolar, donde primó el criterio de cobertura de todos los ciclos entre los diferentes estudios de casos.

Por tanto, el estudio de casos se realizó con una alumna de tercero de la especialidad de Preescolar a la que vamos a conocer con el nombre de Marina. Esta alumna tenía 21 años en este curso escolar y procedía de una familia de clase media-alta que reside en uno de los pueblos que podemos considerar grandes dentro de la provincia. Durante el curso vive en un piso de estudiantes compartido con otras tres compañeras. Su historial académico durante la carrera de Magisterio es mediano (alrededor del notable), aunque arrastra una asignatura pendiente del curso pasado. A pesar de ello, logró diplomarse en Magisterio en la convocatoria de junio de ese curso.

El estudio de casos se realizó a lo largo del curso 1991/92 y en dos periodos temporales de tres meses cada uno, debido a cómo está organizado el plan de estudios y las prácticas del alumnado de preescolar en esta Escuela del Profesorado.

El primer tramo del estudio de casos abarcó nueve semanas entre los meses de Noviembre de 1991 y Febrero de 1992. En él realizamos 24 sesiones de observación participante de 3 horas y 30 minutos cada una, a razón de tres días seguidos a la semana, y un total de cuatro entrevistas a la alumna en prácticas, tres al director de la Escuela de Magisterio, otras tres al coordinador de las prácticas también de la Escuela de Profesorado de EGB, y dos contactos que no podemos considerar entrevistas: el primero de ellos con el alumnado de tercero de la especialidad de Preescolar y el segundo con la profesora del aula donde va a acudir la alumna en prácticas.

Esta primera fase se realiza en un aula de preescolar de 4 años en un centro público de la misma capital andaluza donde se encuentra ubicada la Escuela de Magisterio y al que vamos a denominar en el estudio Colegio 1, y a la profesora la conoceremos como Dolores.

La segunda parte de las observaciones se realiza en otro colegio público (al que denominaremos Colegio 2), pero esta vez en un aula de tercero de EGB y con una profesora que llamaremos Pilar.

Abarca un periodo que va desde principios de marzo hasta finales de mayo de 1992, con un total de 12 sesiones de observación de una duración de 3 horas y 30 minutos y con una intensidad de una sesión

semanal, debido a que esta es la frecuencia con que acude la alumna a realizar sus prácticas. En este periodo hemos realizado 4 entrevistas a la alumna en prácticas, y hemos recogido de manera más informal diferentes conversaciones sostenidas con la profesora-tutora de EGB.

Creemos que es necesario dejar reseñada en esta introducción cuál es la situación de las prácticas en los diferentes Planes de Estudios vigentes en esta Escuela de Magisterio que nos haga más comprensible por qué se producen las prácticas de una determinada forma.

Las prácticas están estructuradas, para todas las especialidades de la Escuela de Magisterio excepto la de Preescolar, en dos cuatrimestres a lo largo de los tres años de carrera: el primer cuatrimestre del segundo curso (3º de la carrera) y el segundo cuatrimestre durante el tercer curso (6º de la carrera).

En el caso de la especialidad de Preescolar, su plan de estudios especifica que las prácticas se realizan en el primer y segundo cuatrimestre durante el último año de carrera.

En ambos casos, el periodo de realización de prácticas es el mismo: 300 horas a las que hay que sumar 30 horas más de clases de la asignatura de Practicas en la Escuela de Magisterio que se destinan a tutoría y seguimiento de las mismas.

En cada uno de los dos cuatrimestres de prácticas se asigna un colegio distinto para cada uno de ellos, efectuándose la designación a través de dos sorteos diferentes. El primer periodo de prácticas se realiza por las mañanas y el segundo por las tardes y se tiende a que uno de los dos cuatrimestres se realicen las prácticas en la propia especialidad y el otro en una especialidad y ciclo diferente al anterior. Por tanto, ninguna alumna o alumno de esta Escuela puede permanecer en un mismo centro o con un mismo profesor durante todo su periodo de prácticas.

Las clases en la Escuela de Magisterio continúan durante la realización de las prácticas, o bien sólo por las mañana o bien sólo por las tardes para permitir la compatibilización de este horario con el de las prácticas.

### 1.1. Proceso del estudio de casos.

#### *\* La negociación.*

La negociación del estudio de casos fue bastante compleja por cuanto hubo que negociar quiénes iban a ser sus protagonistas principales no con ellos mismos directamente sino a través de la Escuela de Magisterio.

Este proceso de negociación hay que entenderlo en el marco en que se produce la investigación general en esta Escuela de Magisterio. Por una parte, el hecho de que los investigadores fuésemos externos a la misma y no hubiésemos tenido contactos anteriores con ella, lo cual hace que se genere cierto clima de intranquilidad y, aunque en ningún momento se niegan a que la investigación se lleve a cabo, sí la llenan de un aire de formalidad y rigidez desde la dirección del centro que impide acercarse a otros colectivos implicados con normalidad.

Por otra parte, la dirección del centro quiere controlar el proceso de esta investigación en su totalidad desde el momento en que el primer permiso general al comienzo de la investigación se les pide a ellos a través de una entrevista formal y una carta de presentación, y son los que dan la información inicial del tema y los que se creen en la obligación de dar las versiones "buenas" de la historia y controlar quiénes dan las otras posibles versiones, cerrando mucho las posibilidades de realizar más entrevistas o de indagar en la historia de las prácticas en el centro.

Por tanto, a partir de esta primera entrevista nos vamos a manejar siempre con intermediarios a los que hay que explicitarles en cada paso para qué se necesita una determinada persona, aunque sea a grandes rasgos, que estamos buscando: el director presenta al coordinador y profesor de prácticas, y éste, a su vez, hace lo mismo con el alumnado de una de las especialidades de la Escuela de Magisterio y con las profesoras en prácticas a las que accedemos para realizar el estudio.

Esta jerarquización de los contactos responde, en última instancia, a la propia organización de la Escuela de Magisterio, donde no se puede hacer nada sin informar de ello a la dirección y conseguir su aprobación de una forma clara.

El contacto inicial con el alumnado fue mucho menos formal, a pesar de que la presentación se hizo desde su profesor de prácticas y fue él mismo el que tuvo que, después de esta presentación, volver a

insistir que el colaborar en la misma no les iba a suponer ninguna situación desfavorecedora en ningún sentido, tanto para esa asignatura como para su situación como alumnas/os en la Escuela de Magisterio. Los siguientes contactos con los que se presentaron voluntarios a la investigación, se realizaron en los pasillos y de forma más relajada para ellos.

No obstante, la decisión última de qué alumno o alumna elegir para nuestro estudio de casos estuvo, una vez más, condicionada por nuestros intermediarios, ya que la idea inicial era elegir primero a una o un profesor/a de EGB que quisiese colaborar con nosotros y luego ver qué alumna/o de los que se habían ofrecido voluntarios estaban asignados a ese colegio de EGB. Efectivamente, el criterio que primó fue el encontrar a ese profesor o profesora de EGB, pero a continuación, el coordinador de las prácticas de la Escuela de Magisterio me expresó su idea de que el alumno o alumna elegido fuese "representativo" del alumnado de la Escuela y no una persona cualquiera elegida al azar. Así, al saber que una de las alumnas que se había ofrecido voluntaria era miembro de la Comisión de Prácticas, no dudó en recomendarla como posible candidata y fue la que al final elegimos.

En el caso de las dos profesoras de EGB con las que hemos realizado el estudio, su elección también vino determinada por los "consejos" por parte del coordinador de la Escuela de Magisterio acerca del profesorado de prácticas que correspondían con los centros que habían sido asignados al alumnado que se ofreció voluntario a participar en la investigación. La intención inicial era contactar con los directores de los colegios en la reunión previa que se celebró en la Escuela de Magisterio para preparar las prácticas y a la que habíamos pedido permiso previo al coordinador para asistir. Unos días antes de esta reunión él mismo nos comunicó que se había apresurado al darnos la autorización y que, junto con el director, habían decidido que era mejor que no asistiésemos a la misma. En cualquier caso, esta anécdota nos muestra la cautela con que maneja sus relaciones la Escuela de Magisterio con las escuelas de EGB donde se realizan las prácticas al impedir cualquier tipo de contacto que pueda distorsionar en lo más mínimo el status y la confianza sobre la que se mantiene la realización de las prácticas.

La negociación con ambas profesoras se realizó a través de una entrevista personal con cada una de ellas, con la advertencia anterior del coordinador de la Escuela de Magisterio de la propuesta que se les iba a hacer, con lo cual a ellas les era muy difícil negarse a participar en la misma. A pesar de ello, ambas profesoras mostraron

claramente su intención de colaborar con nosotros, siempre dejando claras las condiciones de confidencialidad y anonimato y el que ellas iban a estar en un segundo plano de la investigación, ya que el centro de la misma era el seguimiento de la alumna en prácticas.

Así, los compromisos adquiridos por ambas profesoras con este proceso de investigación se realizaron de forma totalmente personal, sin implicar directamente en ningún momento a los centros de EGB, a los que solamente se les comunicó a la dirección de los mismos (mediante la presencia de la investigadora y cada una de las profesoras) lo que se iba a hacer sin más. Estos no lo cuestionaron en ningún momento, al ser una decisión que ya habían tomado las profesoras con el beneplácito de la Escuela de Magisterio.

*\* La entrada en los centros de EGB.*

- La asignación del centro de prácticas y del tutor/a.

En los dos casos de la asignación de centro de EGB a la alumna en prácticas, la táctica inicial tomada fue esperar a que se produjese el sorteo de estos centros entre el alumnado, de forma que el proceso siguiese su curso normal sin interferencias de ningún tipo.

A pesar de ello, sólo pudimos conseguir esta no-injerencia en el primer sorteo, ya que en la segunda asignación de centros, al quedar la alumna de las últimas para elegir, le dieron posibilidad de hacerlo en el transcurso de la reunión de la Comisión de Prácticas que se encargaba de este asunto, teniendo en cuenta la situación especial de ella al estar participando en la investigación. Para solucionar las posibles dificultades que pudieran derivar del hecho de que no se encontrase una profesora o profesor dispuesto a colaborar con nosotros, fueron el propio coordinador y la alumna en prácticas los que plantearon, en esa reunión, la posibilidad de que la alumna se asignase a uno de los colegios en el que aún quedaban plazas libres y en el que daba clase una de las profesoras pertenecientes a la Comisión de Prácticas que expresó en la misma su disponibilidad para ello.

El sistema de sorteo es para ambas ocasiones el mismo: en un bombo se saca el apellido de un o una alumna por el que empezar a asignar centros por orden alfabético a partir de este apellido y teniendo en cuenta las preferencias que ha expresado previamente el alumnado en una instancia que deben rellenar a tal efecto.

En el caso de nuestra alumna en prácticas, en ninguna de las dos ocasiones le asignaron uno de los colegios que eran de sus preferencias ya que su apellido quedó en los últimos lugares de elección en ambos casos.

La alumna en prácticas no explicita los criterios por los que elabora sus preferencias a la hora de elegir el centro de EGB donde desea realizar las prácticas en ninguno de los dos casos si no es por negación de lo que le ha tocado: siempre piensa que es mejor un centro que "le pille" cerca de casa que en la otra punta de la ciudad y que no tenga "mala fama", que no sea un colegio en un barrio conflictivo, como el segundo que le tocó, sino que se distinga porque hay algunos miembros del profesorado que son competentes o bien porque tenga fama de "buen colegio". Los indicadores que maneja para decidir qué es un colegio bueno o malo son el material del que disponen y cómo salen preparados los niños y niñas. Estos indicadores suelen ser "vox populi" entre el alumnado que va a realizar las prácticas, es decir, existe una especie de canal de información a través del cual se transmite la experiencia acerca de las prácticas entre el alumnado que se une a la información recogida por otras fuentes acerca de cómo son los colegios: opiniones del profesorado de la Escuela de Magisterio, experiencias propias y de familiares y amigos,....

En ambos colegios de EGB la entrada en el centro se realiza con el mismo ritual: como el centro es el que se encarga de asignar al alumnado en prácticas a un profesor o profesora en concreto, el primer paso al llegar las alumnas al mismo el primer día de prácticas es ir al despacho del director que es quién les da la bienvenida al centro y les informa del reparto efectuado. El director del Colegio 1 simplemente les va diciendo a cada una de las alumnas en prácticas qué curso les ha tocado y con qué profesora o profesor, mientras que en el Colegio 2, al coincidir el número de alumnas que acuden a él con el número de aulas de preescolar disponibles en el centro, les da la posibilidad de que se pongan de acuerdo para elegir en qué curso quiere meterse cada una. En las dos situaciones, el director acompaña a las alumnas a cada una de las aulas y le presenta al profesor/a correspondiente.

Nuestra alumna en prácticas sigue los mismos pasos que las demás alumnas al llegar el primer día a los centros pero con la diferencia de que ella ya tiene asignada una profesora y un curso y, por lo tanto, se limita a recordarle este hecho al director. No obstante, en ambos casos el director nos acompaña al aula correspondiente al igual que ha hecho con el resto de las alumnas en prácticas.

- Características generales de los centros de EGB.

El Colegio 1 es un centro situado en un barrio de clase media y media-baja de la capital, con 1.065 alumnas y alumnos en el curso 91/92, 37 unidades, de las cuales 6 son de Preescolar y una de Educación Especial en régimen de integración y una plantilla de 43 profesoras y profesores, dos de los cuales son de apoyo.

El colegio se compone de tres edificios separados por patios, que no se corresponden estrictamente con los ciclos, aunque uno de ellos esté dedicado íntegramente a cuatro de las clases de preescolar y el patio de delante se encuentre separado del resto de los patios por una verja donde sólo puede jugar el alumnado de este ciclo.

El aspecto general del centro es de un colegio con una parte más antigua (en el edificio más grande se encuentra la dirección, parte del ciclo superior, la biblioteca y el gimnasio y el edificio donde está el ciclo medio y parte del inicial y preescolar en el que también está ubicado el salón de actos y el almacén de materiales) y otra más moderna que es el edificio de preescolar. A pesar de ello, su apariencia es de ser unos edificios cuidados y limpios, y en los pasillos sólo existen algunos cuadros.

La clase de preescolar asignada a la alumna en prácticas en este primer colegio es de la edad de 4 años, está situada en este edificio dedicado sólo a este ciclo, en la primera planta. El aula mide 6x8 metros y tiene 30 alumnos y alumnas, de los cuales 16 son chicos y 14 chicas.

El Colegio 2 está situado en un barrio marginal de la parte alta de la ciudad y el alumnado que acude a él es de clase baja, rondando siempre la marginalidad y con predominio de raza gitana. Este hecho es uno de los ejes alrededor de los cuales gira la vida cotidiana de este centro y condiciona todo su funcionamiento.

Su número de aulas es menor que en el caso anterior, sólo 16, y cuentan con una plantilla de profesorado bastante amplia, de 28, ya que existen dos profesores de apoyo a los ciclos inicial y medio, un aula de educación especial, donde los niños y niñas están en régimen de semi-integración, un aula de preescolar de tres años y otra de compensatoria.

El colegio lo compone un solo edificio con varias alas y dos plantas con bastante deterioro en algunas de las zonas, debido a que existen partes más antiguas que datan de los años 50 y otras más recientes que se han ido construyendo según las necesidades del



barrio, pero, en general, su estado no es brillante, a pesar de que por los pasillos hay grandes carteles elaborados por los propios niños y niñas del centro con artículos de la Constitución Española y dibujos alusivos y hay macetas debajo de las ventanas. También contribuye a esta sensación de deterioro el hecho de que el material es bastante antiguo, sobre todo lo que son mesas y sillas de alumnado y profesorado.

Existen tres patios: dos grandes dedicados uno de ellos a primer y segundo ciclo y el otro a tercer ciclo y un tercero muy reducido que se reserva solamente para el alumnado de preescolar.

El aula en el que la alumna va a realizar la segunda parte de sus prácticas es de tercero de EGB y tiene 3 niñas y 14 niños, de los cuales uno está en régimen de integración y tres de ellos (dos niños y una niña) reciben clases de apoyo algunas horas a lo largo del día fuera de ese aula. Mide, aproximadamente, 10x 6 metros y tiene toda una fila de ventanales que dan a uno de los patios. Se encuentra situada en la primera planta de una de las alas junto con otras aulas de primer y segundo ciclo.

*\* El papel de la investigadora.*

A pesar de que en la negociación inicial de acceso a ambas aulas de EGB con sendas profesoras se dejase claro que la intención de la investigadora era seguir en todo momento a la alumna en prácticas y ver qué tipo de cosas hacía en las prácticas y, en un segundo plano, echar una mano en las tareas de la clase cuando hiciese falta, esto no conllevó que la investigadora disfrutase de un status como tal dentro de las aulas en todo momento, sino que en la mayoría de las ocasiones el status de la investigadora se asemejaba al de una segunda alumna en prácticas. Esta situación fue mucho más corriente en el primer periodo de observaciones en el aula de preescolar, donde apenas quedó tiempo para observar a la alumna mientras ésta realizaba tareas en el aula y, mucho menos, tomar notas allí dentro.

Por tanto, en esta primera fase el status de la investigadora en el aula era de una alumna en prácticas más y no de alguien con un papel menos definido y que permitiese moverse con mayor soltura por la clase. Este mismo status, se mantenía de cara al alumnado que no distinguía entre una profesora de prácticas y otra, excepto en que la alumna era más habitual en el aula.

Este hecho llevó a que en las ocasiones, durante este primer periodo de prácticas, en que la alumna no pudo asistir a las prácticas por enfermedad y no pudo avisarme (en tres ocasiones), si yo iba al colegio, me veía en la "obligación" de quedarme como una forma de mantener ese status con la profesora con una continuidad en la presencia en el aula que no desvaforeciere la imagen de seriedad de la investigadora.

Curiosamente, en este primer periodo de realización de las prácticas quien sí tenía claro que no era una alumna en prácticas era la propia alumna que, cuando se veía entre la espada y la pared, las primeras veces que la profesora la dejó sola en clase por hechos circunstanciales, sabía que un recurso era preguntarle a la investigadora como tabla de salvación. En algunas ocasiones dejé que fuese su propia iniciativa la que funcionase sacando a flote algunos recursos y en otras le tuve que echar una mano porque la veía muy agobiada:

" Al entrar del recreo los niños se ponen automáticamente en corro sentados en sus sillas en medio del aula y yo me quedo sentada a un lado del corro esperando que la alumna se organice sola. Ella no hace más que preguntar si me acuerdo de alguna de las canciones que se saben los niños pero yo no recuerdo ninguna en ese momento y recurre a preguntarle a una de las niñas (...) Después de esto ella no sabe muy bien qué hacer y me pregunta varias veces y le digo que coja los aros e intente hacer algunos de los ejercicios que ha visto hacer a la profesora anteriormente." (Diario Campo II, p. 40)

Es también la alumna la primera en percibir las distorsiones generadas por la presencia de la investigadora en esta primera aula de prácticas, ya que en los primeros días ella se queja de que:

"...ella se dirige más a ti (la investigadora) que a mi, porque ella quiere explicarte más cosas. A mí me sienta mal, es como si me ignorase..." (Diario Campo II, p. 17)

En efecto, durante las primeras sesiones de observación, la profesora-tutora hace comentarios dirigidos tanto a la alumna en prácticas como a la investigadora, pero no tanto en la línea de explicar o dirigir a la alumna en prácticas como en querer justificar sus acciones ante alguien que se supone viene de fuera y tiene un supuesto status profesional superior al tratarse de una pedagoga que se dedica a la investigación.

Con respecto al centro de EGB donde se ubicaba esta aula, las profesoras del edificio de preescolar donde se encontraba la misma preguntaron varias veces a lo largo del periodo de observaciones sobre la función que realizábamos y en qué consistía la investigación.

De todas formas, ellas me seguían considerando como una alumna en prácticas por el hecho de que siempre iba con ellas en los recreos y formaba parte de su grupo, no del de las profesoras. En esta situación también repercutió el hecho de que mi edad estuviese más cercana a la de las alumnas en prácticas que a la de las profesoras y el de ser chica, al igual que el grupo de alumnas en prácticas que asistían a ese centro, lo que permitía mi integración con mayor normalidad dentro de ese grupo.

A pesar de ello, el hecho de estar allí producía cierta expectación y atención en el colectivo del profesorado del centro y buena muestra de ello es que lograron saber mi procedencia sin que nadie me preguntase nada con anterioridad:

"...el profesor me ha localizado no como una alumna de prácticas sino como una investigadora e, incluso, se ha enterado de quién es mi familia, cosa que yo no había comentado en ningún momento con nadie relacionado con el colegio.." (Dirario Campo II, p. 39)

Las dificultades en este primer periodo de las prácticas vinieron suscitadas por el hecho de llevar tan estrictamente un rol de alumna en prácticas, que no me permitía tomar notas dentro del aula o grabar algunas de las clases, y el pensar que el hecho de querer modificar este status con la profesora podría haber deteriorado las relaciones con ella. Esta es la razón por la que todas las notas de campo eran redactadas posteriormente a partir de unos primeros guiones y notas rápidas que recogía en la primera media hora a la salida.

En el segundo periodo de las prácticas intenté aclarar un poco más esta situación de forma que no nos dejase tan atados y con tantas limitaciones y, de hecho, se consiguió, ya que allí hubo momentos en que el papel de la investigadora era el de una alumna en prácticas más y, otros momentos, en que, o bien la alumna permanecía observando lo que hacía la profesora o bien ella era la encargada de dar la clase, y entonces se podían hacer observaciones con papel y lápiz desde un extremo del aula sin mayores problemas.

Para la profesora esta situación era también bastante normal, pero no terminaba de aclararse con qué era lo que realmente nos interesaba de su aula:

"Al llegar, la profesora del aula, que es a la vez la jefe de estudios, me ha preguntado qué quería hacer, si quedarme con la alumna o ir con ella al aula." (Diario Campo III, p. 53)

Con respecto al alumnado de EGB, al principio la profesora me presentó como otra alumna en prácticas, pero pronto comencé a quedarme en la parte de atrás del aula tomando notas, lo cual a algunos de ellos y ellas les llamaba bastante la atención y preguntaban qué cosas escribía. Al final del periodo les parecía bastante normal verme allí y dejaron de preguntar. Simplemente, si alguno quería hacer sus ejercicios sentado a mi lado yo le dejaba tranquilamente.

El contacto con el profesorado de este segundo centro fue menor a lo largo del periodo, debido, entre otras cosas, a los pocos días de prácticas y a que no consideraban obligatorio el que las alumnas de prácticas permaneciesen en el recreo junto con el profesorado y les daban permiso para salir a desayunar, lo cual repercutía en menores contactos y puntos de encuentro con el resto de profesoras y profesores de los Ciclos Inicial y Medio, con los que se compartía el patio. Tampoco a la entrada de clase eran posibles ya que las alumnas entraban por la puerta de dirección pero no pasaban al despacho, sino que se quedaban sentadas en la puerta, al contrario que el resto del profesorado. Así, ninguno de ellos preguntó directamente; en ningún momento, qué hacía por allí o a qué me dedicaba.

En el caso de este segundo colegio, las mayores dificultades no vinieron por el status conseguido en el aula sino por el distanciamiento temporal con que se producían las sesiones de asistencia a las prácticas (sólo un día por la mañana y por la tarde), lo cual no permitió tener un mínimo conocimiento del aula hasta que pasó bastante tiempo y la alumna se regularizó un poco en esta situación.

## 1.2. Características de las prácticas.

*\* Las prácticas desde la Escuela de Magisterio y las profesoras-tutoras de EGB.*

- El planteamiento de las prácticas desde la Escuela de Magisterio.

La Escuela de Magisterio se encarga de **organizar y dar una estructura** a las prácticas y es la responsable directa de que éstas vayan adelante, independientemente de cuál sea su **relación con los colegios de EGB**.

A lo largo de las entrevistas mantenidas en la **primera fase de la investigación**, todas las personas implicadas en las prácticas en la Escuela de Magisterio expresaron la opinión de que las prácticas

deben ser la asignatura más importante de la carrera y hay que dotarlas de toda la infraestructura necesaria. Estas opiniones tienen su reflejo en el intento (de momento en marcha pero sin terminar de confirmar) que ha hecho la dirección del centro de elaborar un convenio en que se implicaran la Universidad y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y para permitir regular las relaciones y la situación de los profesores-colaboradores de EGB que participan en las prácticas.

En la actualidad, existe una Comisión de Prácticas emanada de la Junta de Centro que es quien elige a los miembros que la componen y regula sus funciones, entre las que se encuentran el elaborar el Plan de Prácticas, adjudicar los centros al alumnado, resolver posibles conflictos y recibir los informes de los profesores y profesoras tutores de EGB.

En el Plan de Prácticas quedan reguladas una serie de normas y es el que sirve de documento base para relacionar a todas las partes implicadas en el proceso de las prácticas. En este documento quedan explicitados:

\* La organización y horarios de los turnos de prácticas durante ese curso.

\* Las normas y observaciones que debe cumplir el alumnado respecto a la asistencia al centro de EGB, el número de faltas y su posible justificación y quién se encarga de resolver el problema en cada caso:

" \* Los alumnos asistirán a los centros escolares durante la sesión de

....

\* Cinco faltas de asistencia al centro escolar no justificadas suponen la anulación del periodo.

\* Las faltas debidamente justificadas que no excedan de cinco se podrán recuperar con el consentimiento del director del Colegio.

\* Cuando las faltas justificadas excedan de cinco y no superen diez, habrá de autorizar la recuperación el profesor Coordinador.

\* Si las faltas justificadas son más de diez, resolverá la Comisión de prácticas. En este caso, el profesor-colaborador emitirá el informe del periodo de tiempo realizado , con el visto bueno del director del colegio". (Plan de Prácticas, p. 1).

\* Los contenidos de las prácticas, que varían de un periodo a otro: mientras que en el primer cuatrimestre el alumnado debe centrarse en la actividad que se desarrolla en el aula, en el segundo cuatrimestre debe girar alrededor de las actividades que se desarrollan en el colegio de EGB donde se enclava el aula de prácticas.

\* Las actividades que deben realizar el alumnado durante su estancia en los centros de EGB vienen también marcadas en este documento y corren paralelas a los contenidos que se han expresado anteriormente. Durante el primer cuatrimestre son:

" \*Conocimiento del aula: los elementos materiales y su aprovechamiento; los elementos personales; influencia del entorno familiar y social;etc.

\* Observación y estudio de las dinámicas de clase: su funcionamiento en general; organización del tiempo y del trabajo; atención a los grupo diferenciados,etc.

\* Programación y puesta en práctica de las programaciones: elaboración de programaciones acomodándose al proceso de trabajo del centro; aplicación de programaciones a la prácticas,etc.

\* Conocimiento de la función tutorial: registro de datos del niño; relaciones con la familia; orientación ante las dificultades; funcionamiento del Dpto; etc.

\* Ayuda en la evaluación de los alumnos: conocimiento y aplicación de los criterios de evaluación; control y seguimiento; contribución a la evaluación formativa;etc.

\* Conocimiento y manejo de los distintos documentos oficiales relativos al alumno: expediente personal, libro de escolaridad, documento de seguimiento, R.A.E., etc." (Plan de Prácticas, p.1)

y durante el segundo cuatrimestre, además de tener en cuenta todas estas actividades en la nueva aula asignada, añaden otras enmarcadas en el centro:

" \* Estudio del centro en el que alumnos desarrolla las prácticas, que puede comprender los siguientes aspectos: el edificio escolar, los elementos materiales, elementos personales, elementos funcionales y el centro como organización.

\* Otras actividades: conocer y participar en tareas de Secretaría, Biblioteca, etc.

\* Todas cuantas el equipo de profesores-colaboradores estime pertinentes a fin de que nada de la Escuela sea desconocido para el futuro profesor" (Plan de Prácticas, p. 5-6)

\* Estos contenidos y actividades a realizar por el alumnado deben de quedar reflejados en una serie de trabajos que entregan al coordinador de prácticas en la Escuela de Magisterio. Durante el primer periodo estos trabajos quedan explicitados en el propio Plan de Prácticas y son de carácter individual:

"1. Una descripción del aula: de su organización física y el alumnado que la compone.

2. Aplicación de técnicas para el mejor conocimiento de un niño como son observación, listas de control, cuestionarios,..

3. La confección de una programación semanal completa de todas las actividades ordinarias del aula.

4. La preparación y puesta en práctica de dos actuaciones en clase de, al menos, una hora cada una.

5. La programación de una actividad extraescolar y, si no le dejan hacerla en el centro, de una actividad hipotética" (Diario Campo I, p.8)

por contra, los trabajos en el segundo cuatrimestre se dejan abiertos a los intereses del alumnado sobre una temática concreta o a la resolución de un problema real y se realizan de forma colectiva o bien pueden plantearse algún tipo de Seminario a realizar en las propias clases de prácticas en la Escuela de Magisterio. Como se puede comprobar, el carácter de las actividades y trabajos propuestos al alumnado durante este periodo es de un marcado carácter descriptivo y tecnocrático, sin que el componente de crítica o de reflexión haga su aparición en ningún momento, así como tampoco el de una mínima regulación de las posibles relaciones con los tutores ni en qué sentido puede ir dirigida la cooperación con ellos en el aula.

\* Por último, se especifica el tipo de evaluación a que están sujetas las prácticas, corriendo a cargo de los profesores-tutores (será objeto de comentario en el siguiente apartado) y el propio coordinador de las prácticas a través de tres elementos: la calificación del profesorado de EGB, las calificaciones de los trabajos realizados y seminarios realizados y una prueba presencial. Esta última sólo se realiza en caso de que el alumnado no haya entregado los trabajos por escrito y no suele ser frecuente su utilización. Las dos observaciones hechas a la evaluación son:

" - Se mantendrá por la Comisión de Prácticas y por el profesor de la asignatura el secreto para los alumnos de las calificaciones de los informes. Se pide igual reserva a los profesores-colaboradores.

- El suspenso en el centro de EGB implica la repetición de las prácticas. Los suspensos en los trabajos o en la prueba presencial podrán recuperarse en septiembre" (Plan de Prácticas, p.6).

Por tanto, el aprobar la asignatura de prácticas depende siempre, en última instancia, de la calificación del profesorado de EGB, aunque quien pone la nota de las prácticas es el coordinador y éste es el responsable último junto con la Comisión de Prácticas. La impresión general que tienen todos los participantes en las prácticas es que la nota de los colaboradores suele estar muy inflada, ya que depende de la relación que se haya podido establecer con el o la profesora-tutora y ésta, normalmente, suele ser buena, al no producirse grandes conflictos entre el alumnado en prácticas y ellos.

La valoración más habitual de la Comisión de los tres elementos de la nota es que, basándose en la otorgada por los profesores-colaboradores, intenta posteriormente, mejorarla con las de los trabajos, si es posible. En muy raras ocasiones se modifica la nota de los colaboradores en sentido negativo. Por tanto, la nota final de las

prácticas suele ser bastante buena, en términos generales, esto quiere decir, que no hay suspensos y lo normal es estar entre el notable y el sobresaliente.

Esta rígida estructura organizativa donde no se deja un detalle a la improvisación nos obliga a pensar que en esta Escuela se pretende que las prácticas estén fijadas nítidamente en cada uno de sus pasos para no dar lugar a equívocos, creemos que, en parte debido al hecho del problema de relación con los centros de EGB, y, en parte, por del interés que se tiene por ellas, pues no hay otro tema en la Escuela de Magisterio al que se dediquen más esfuerzos organizativos que a éste. En el trasfondo de esta situación se encuentra el claro convencimiento sobre lo que forma a un futuro profesor: la práctica en el medio escolar y, de forma complementaria, la formación teórica recibida en la Escuela de Magisterio. Esto hace que la existencia de las prácticas sea incuestionable desde la Escuela de Magisterio.

De hecho, los horarios de clase a lo largo del curso están supeditados a los horarios de prácticas en los colegios de EGB y el alumnado siente como centro de su actividad y su aprendizaje las prácticas, al conllevarle una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, no sólo la asistencia a ellas sino también el volumen de trabajos que a realizar paralelamente, como ya hemos comentado anteriormente.

Frente a esta situación y opiniones generadas por parte de la dirección del centro y del alumnado, es paradójico que el resto del profesorado de la Escuela de Magisterio sólo tenga conciencia de la realización de unas prácticas pero no saben nada más de ellas, dada la inexistencia de profesores-supervisores, así, esta tarea está concentrada en la persona única del coordinador de las prácticas que es el que lleva, al mismo tiempo, las clases de prácticas en la Escuela. Por tanto, es un tema asumido por la dirección del centro como preocupación propia sin que el resto del profesorado tenga noticias más explícitas sobre el tema ni acceso a que se pueda poner en marcha algún tipo de conexión entre la asignatura que están impartiendo y lo que está viviendo mientras el alumnado en las aulas.

Por otra parte, la valoración que hace el profesorado de encargarse de las prácticas es muy negativa, pues según ellos supone un gran esfuerzo personal y profesional para después no verse reconocido por el resto de los compañeros y compañeras del centro. Por tanto, siempre se han encargado de ellas el último que ha llegado y no ha podido negarse o alguien que lo hace como "un favor personal" a la dirección del centro por su compromiso con ella.



- El planteamiento de las prácticas de las profesoras-tutoras de EGB: opiniones y exigencias.

Las dos únicas funciones del profesorado-colaborador (como aquí se llama a los y las tutores de EGB) establecidas por la Escuela de Magisterio son las de "supervisar" los trabajos que entrega el alumnado a lo largo de las prácticas y evaluar a este mismo alumnado.

Esta supervisión entre comillas significa que el profesorado de EGB no tiene que evaluar ni dar su opinión en ningún modo sobre el contenido de los trabajos, más bien su función es garantizar que el trabajo presentado responda a la realidad de su aula y no sea copiado o inventado, dando su visto bueno y su firma al final del mismo.

En el caso de la evaluación, la Escuela de Magisterio facilita al profesorado un documento específico para ello y en el Plan de Prácticas les ofrece unas orientaciones o posibles aspectos para evaluar al alumnado a título de sugerencias:

- " 1) Características personales:
    - es equilibrado y presenta ajuste personal.
    - posee capacidad de diálogo con el alumno.
    - es paciente con el niño.
    - colabora con interés en la clase.
    - asiste con puntualidad al centro.
  - 2) Actividad docente:
    - prepara con cuidado sus clases.
    - formula objetivos adaptados a los alumnos.
    - dosifica proporcionalmente los contenidos.
    - utiliza técnicas variadas de aprendizaje.
    - usa adecuadamente el material didáctico.
    - adecúa y da variedad a las actividades.
    - motiva adecuadamente a los alumnos.
    - expone con claridad las materias.
    - evita las distracciones de los alumnos.
    - controla las actividades de los alumnos.
    - programa y desarrolla las actividades de recuperación.
  - 3) Relación con el alumno:
    - estimula su confianza.
    - le conoce y le ayuda a resolver sus problemas.
  - 4) Colabora con el centro:
    - participa en actividades extraescolares.
    - colabora en servicios complementarios."
- (Plan de Practicas,p.3)

Como se puede fácilmente comprobar, las orientaciones van claramente dirigidas a "tasar" o calibrar en algún sentido la adecuación del alumnado en prácticas a lo que podría ser una situación de reproducción y de acoplamiento, con una visión

totalmente adaptativa a la vida del aula, y en ningún momento se piden habilidades que requieran espíritu crítico o tan siquiera capacidad de reflexión sobre la realidad en la cual se han sumergido. Las habilidades más valoradas pasan por ser paciente, equilibrado y tener capacidad de diálogo con los niños y niñas y colaborar con interés en las tareas desarrolladas habitualmente el o la tutora en clase.

En este documento de evaluación se pide al profesorado exponga una justificación de la nota dada al alumno o alumna en prácticas en base a estos criterios y el tipo de calificación se mueve en un intervalo entre "No-Apto" (que significa suspenso) y "Muy Bueno" (que viene a ser equivalente a un sobresaliente). La impresión general de todos los participantes en las prácticas es que esta nota suele estar muy inflada, aunque no sabemos el criterio de comparación implícito que se establece para ello, si es el esfuerzo que hay que emplear, si sólo se trata de tener una buena relación con los profesores-colaboradores o que el simple contacto con las aulas ya tiene una alta valoración positiva.

Ambas profesoras tutoras de EGB tienen muy definidas sus opiniones sobre la esencia de las prácticas y qué sentido tienen dentro de la formación inicial del profesorado de EGB, no en vano no podemos olvidar el hecho de que ambas pertenecen a la Comisión de Prácticas y su vinculación al tema es muy directa, si bien cada una de ellas expresa motivaciones diferentes para admitir alumnado en prácticas en sus aulas.

Para la primera profesora, Dolores, lo que pueden aprender los alumnos y alumnas cuando entran a clase es la posibilidad de ver cómo evolucionan los niños y niñas a lo largo de un periodo de tiempo y a tener un contacto con ellos, pero piensa que, en este caso, la metodología empleada por el profesor-tutor es lo menos importante, ya que eso se ve en un día y cuando la alumna o el alumno le corresponda llevar una clase habrá técnicas más modernas. El sentido de pasar tantas horas en una clase de EGB, para ella se centra en lo siguiente:

"...los alumnos/as en prácticas aprenden a ver cómo son los niños, su evolución psicológica y la madurez que van teniendo, a la vez que aprenden a relacionarse con ellos." (Diario Campo II, p. 106)

Es esta experiencia el mejor aval sobre la profesionalización de una maestra o maestro y es muy significativo, en este sentido, cuando el último día de prácticas las profesoras del primer centro afirman:

ya "eres" una profesora de preescolar, después de haber pasado por un aula y no antes con la formación de la Escuela de Magisterio.

En cambio, la segunda profesora centra su atención en posibilitar una buena tutorización de las prácticas por parte del profesorado de EGB que le permita al alumnado asistente a un aula ir tomando nota de los criterios que maneja ese profesor o profesora. Para ella, esta es la motivación fundamental de ser tutora de prácticas ya que, cuando ella las realizó, se encontró que no le daban ninguna indicación, lo cual la llevó a pensar que no sólo era una pérdida de tiempo sino, además, una gran oportunidad desaprovechada y no quiere que le vuelva a ocurrir algo similar a un alumno o alumna que pase en estos momentos por la Escuela de Magisterio.

El tema de la relación del profesorado-tutor y la Escuela de Magisterio también lo toca la primera profesora, pero para ella la clave de la solución estaría en una remuneración a estos profesores que se ofrecieran a ser tutores o tutoras, de esta forma le daría a la Escuela de Magisterio la clave de poder exigir y poner de acuerdo en unos contenidos mínimos en las prácticas a todos los profesores y profesoras de EGB participantes en el programa de prácticas. No obstante, tiene sus dudas acerca de cómo se podría organizar un sistema así y sobre el tipo de exigencias a proponer, ya que para ella es prioritaria la atención al alumnado de EGB y podría distraer de este objetivo. También expresa su temor sobre la posibilidad de ofrecer al alumnado en prácticas "modelos en escaparates" de las aulas.

Pilar, la profesora de tercero de EGB, detecta algunas deficiencias importantes en el transcurso de las prácticas durante este curso académico, centradas en lo dilatado del horario de la segunda parte de las prácticas, debido a la implantación de la jornada continua en los colegios de EGB, y que ha originado que se organice de tal forma que el alumnado sólo asiste dos días a la semana a las prácticas, con lo cual no pueden hacer un seguimiento a los niños y niñas ni a las actividades de clase.

A pesar de esta diferencia de opiniones con respecto sobre lo que constituye el núcleo central de las prácticas para el alumnado de Magisterio, ambas profesoras bombardean a la alumna en prácticas con sus opiniones en su estancia en sus aulas, que van desde la política educativa en general, pasando por la situación de los niños y niñas en esas aulas en particular, qué y cómo deben aprender las niñas y niños, cómo se organizan las tareas en clase o el siempre candente tema de la disciplina en el aula.

Para hacer estos comentarios, las situaciones en ambas aulas son muy semejantes: las dos profesoras van buscando "huecos" en su atención al alumnado y así permitir hacer este tipo de observaciones a la alumna de forma discreta y en una conversación en voz baja. En el caso de Dolores, se produce siempre cuando ambas se encuentran sentadas en la mesa de la profesora esperando que los niños y niñas acaben alguna tarea, mientras, en el caso de Pilar estas conversaciones se producen, normalmente, en el fondo del aula en una serie de mesas donde se sienta la alumna en prácticas cuando no es requerida para ningún trabajo por la profesora y donde también lo hace esta última cuando da clases la alumna. Igualmente aprovechan los ratos en los que el alumnado está realizando alguna tarea de forma individual o colectiva y no requiere, por tanto, su expresa atención.

En la primera profesora, abundan más los comentarios acerca de la situación y características de los niños y niñas del aula, de lo que pueden y deben aprender los niños y niñas en cada momento y cuáles son las tareas a organizar para ello, mientras que la segunda profesora combina este tipo de opiniones con algunas sobre política educativa general y algunos problemas más generales del colegio, debido a su cargo de jefa de estudios.

En realidad, lo que ambas tutoras valoran del sistema de prácticas es el poner en contacto a la alumna con la realidad de una escuela "de verdad", a la vez que va aprendiendo cómo son los niños y niñas y cuál es el funcionamiento de un aula y los problemas que ello tiene.

Ninguna de las dos profesoras habla exactamente de exigencias a la alumna en prácticas, pero, en cambio, ambas tienen claro que a la alumna le corresponde hacer una serie de tareas por el mero hecho de serlo, como, por ejemplo, debe encargarse de llevar adelante la clase en el caso de que la profesora deba salir del aula por algún motivo o el que tengan la obligación de dar una clase o llevar a cabo algún tipo de actividad (del tipo de repartir materiales o encargarse de uno solo niño o niña o un grupo pequeño) cuando ellas le indiquen y sobre un contenido que a ellas les parece interesante.

Otro de los temas que las profesoras dejan claro desde el principio y le exigen a la alumna en prácticas es el hecho de avisar cuando no vaya a poder asistir a las prácticas. Para ambas profesoras no es tan importante el hecho de faltar (cuando existe una causa justificada) como el que se puedan organizar sus actividades teniendo en cuenta si la alumna va a estar en clase o no. Este discurso nos parece una excusa para no exigir directamente la asistencia como una postura

que quedaría un poco antigua, pero exigirla de forma indirecta a través de la justificación académica de la organización de tareas en el aula. De hecho, éste va a ser un tema de preocupación constante de la alumna a lo largo de todo el periodo de realización de las prácticas, pues tuvo varios resfriados y, a consecuencia de ello se autoimpuso la recuperación de las horas perdidas como forma de demostrar a las tutoras su cumplimiento con el horario establecido.

Si hablamos de qué tipo de criterios manejan a la hora de evaluar, éstos se sitúan en una nebulosa difícilmente expresable como:

"...valorar la actitud de la alumna ante los niños y la relación e interés que tiene por ellos..." (Diario Campo II, p. 107)

Desde luego, uno de los criterios fundamentales que ambas profesoras expresan es el "interés" puesto por la alumna en las clases, pero ese criterio no tiene reflejo en saber cómo se califica el interés o hasta dónde hay que llegar para conseguir aprobar o una buena nota en las prácticas. Como hemos visto más arriba, esta confusión es también fomentada por la Escuela de Magisterio. El criterio manejado entre el alumnado en prácticas es la relación que se consigue establecer entre el/la tutora y el alumno/a en prácticas. Si consigues entenderte con ella y estás en sintonía, entonces la buena nota está garantizada, pero si la relación deviene problemática, entonces la nota empeorará sensiblemente. Aquí siempre se maneja como fundamental el factor "suerte" y no otro tipo de indicadores más objetivos que hagan que los criterios de evaluación puedan ser discutidos públicamente y cuestionados.

- Las relaciones entre la Escuela de Magisterio y los centros y profesorado de EGB.

No queríamos dejar pasar por alto en este capítulo algo que está en el trasfondo de lo que hemos relatado en los dos subapartados anteriores al hablar de la Escuela de Magisterio y el profesorado-colaborador de EGB y es el tipo de relación establecida entre ellos.

No podemos olvidar que el Plan de Practicas de esta Escuela fue remodelado a partir de la tensión en las relaciones entre ambos, lo cual acarreó como consecuencia que los colegios de EGB no admitieran al alumnado de Magisterio a hacer prácticas durante un curso.

A partir de aquí, el planteamiento desde la Escuela de Magisterio cambia totalmente y se piensa que la filosofía principal del programa de prácticas debe ser:

"...de mayor colaboración con los profesores de EGB y los centros a la vez que se busca limar reticencias, por lo que no se hacen visitas a los centros por parte del coordinador..." (Diario Campo I, p. 8)

Esta filosofía se traduce en que, a cambio de que el profesorado y los centros de EGB colaboren con la Escuela de Magisterio, ésta se compromete de forma tácita a interferir lo menos posible en la actividad que realizan cuando el alumnado de Magisterio está en sus aulas. Por eso no existe la famosa Memoria o los Diarios de Clase que lleva el alumnado en casi todos los programas de prácticas y que los trabajos estén tan explicitados y sin compromiso por parte del profesorado de corregirlos o tener alguna responsabilidad sobre ellos. En este sentido, no deja de ser curioso que en el propio Plan de Prácticas exprese de forma explícita lo siguiente:

"El profesor colaborador no debe sentirse implicado ni responsable en tales trabajos (refiriéndose a los del alumnado), sin embargo, se le ruega que firme los mismos tras la inscripción: 'Este trabajo corresponde a actividades realizadas por el alumno en clase.'" (Plan de Prácticas, p.2)

En la Escuela de Magisterio se tiene muy claro que no se puede poner en peligro esta relación que se mantiene en equilibrio dinámico y ello pasa por no preguntar nada e intentar no crear ningún tipo de susceptibilidades en el profesorado de EGB.

Un buen ejemplo de ello se produjo a lo largo de este curso cuando surgió una situación que generó bastante ansiedad entre el alumnado que realizaba sus prácticas a raíz de la implantación de la jornada continua en los colegios de EGB. Este cambio de horarios en los colegios de EGB se tuvieron que acoplar de forma automática sin poder salirse a mitad de mañana de las clases.

Ante el desconcierto del alumnado por una nueva situación que le implicaba más horas de prácticas y sus reiterados comentarios y quejas al coordinador de las mismas, la Escuela de Magisterio resolvió el asunto de una forma singular: les pidió que aguantasen como pudiesen durante el primer trimestre hasta su finalización, lo cual significó para los y las alumnas que asistían a las prácticas en un colegio que había cambiado su horario (todos menos dos), a realizar bastantes más horas de las previstas en el Plan de Prácticas al deber permanecer toda la mañana en el aula para evitar posibles susceptibilidades o conflictos con el profesorado, a la vez que la

responsabilidad de esta decisión y sus posibles consecuencias, quedaba, para el alumnado, en sus propias manos de forma individual, mientras que la Escuela de Magisterio no aparecía como responsable última de la misma.

Esta anécdota es significativa del tipo de relaciones y de la filosofía que hemos comentado anteriormente entre la Escuela de Magisterio y las escuelas de EGB en el mantenimiento de las prácticas, donde no se quieren hacer comentarios o tomar decisiones que no supondrían grandes complicaciones ni variaciones del estatus de esa relación, y sí mejorarían sustancialmente la situación del alumnado en prácticas. Tampoco se plantean en ningún momento el modificar la relación a través de un tipo de exigencias diferentes que implicasen, a la vez una mayor calidad en las prácticas, un compromiso mayor por parte de las escuelas de EGB y de los profesores-colaboradores que no fuese simplemente el dar el acceso a una realidad considerada como privada.

La filosofía de las prácticas, por tanto, se resume en que todo contacto con la realidad escolar vale, sin mirar la calidad de las prácticas que allí se desarrollan ni el carácter de las relaciones y roles que puede establecer el alumnado en prácticas.

*\* Relaciones y roles de la alumna en las prácticas: su permanencia en dos aulas de EGB.*

- En el aula de preescolar de 4 años: los primeros pasos.

Para tener una mejor comprensión de qué tipo de relaciones se establecen en las aulas donde permanece la alumna en prácticas y de los roles que va tomando a lo largo de los seis meses, nos parece más adecuado ir relatando cómo se han ido produciendo situaciones y hechos en el tiempo en la misma forma que han ocurrido.

Si comenzamos por el primer aula, el preescolar de 4 años, veremos cómo la situación y las actividades de la alumna en ella han ido cambiando y evolucionando, a la vez esto queda también reflejado en qué tipo de relaciones consigue mantener con los distintos miembros de la clase.

El status inicial en el aula, se lo concede la profesora al hacer las presentaciones el primer día: la presenta a las niñas y niños como una nueva "seño", aunque no dice su nombre.

A partir de aquí y, a falta de más indicaciones de la profesora, la alumna se dedica a estar presente en las actividades desarrolladas en el aula, intentando imitar los gestos y movimientos que realizan la profesora y los niños y niñas. Esta situación va a ser muy frecuente en la realización de actividades colectivas donde el alumnado permanece haciendo un círculo en mitad de la clase (ya sea sentados o de pie) realizando una sola tarea entre todos dirigida por la profesora y se va a mantener durante todo el periodo de permanencia de la alumna en esta aula.

En los primeros días de prácticas, la alumna se limitaba a imitar los movimientos y pasos de la profesora sin más cuando ésta no le hacía ninguna indicación para ayudarla en algún tema o para permanecer junto a ella.

Esta situación fue variando progresivamente, sobre todo cuando las tareas se realizaban de forma individual por los niños y niñas sentados en sus mesas. En este caso, la profesora, después de explicarles en qué consistía la tarea, se sentaba en su mesa y dejaba a la alumna dar paseos por entre las mesas del alumnado supervisando la realización de la misma o bien, la enviaba con un grupo de niños y niñas pequeño (siempre entre 4 y 6) para servir de apoyo en alguna tarea en la que iban más retrasados o más adelantados que el resto del grupo.

En este punto podríamos distinguir entre lo que son tareas de apoyo a la actividad que lleva la profesora y, otro tipo de tareas que incluyen una mayor responsabilidad por parte de la alumna en prácticas.

Entre las primeras se encuentran el repartir cuadernos y carpetas al alumnado cuando se comienza con una tarea, el sacar punta a los lápices de colores que tienen en colectivo entre todos los niños y niñas, repartir plastilina, hacer fotocopias en la dirección del centro para una actividad del alumnado, buscar retroproyectores o revisar las carpetas de material del alumnado.

El otro tipo de tareas que realiza la alumna a lo largo de este trimestre de prácticas, se producen a raíz de hacer de sustituta de la profesora cuando ésta tiene que abandonar la clase o el patio del recreo por algún motivo, generalmente el ir ha hacer gestiones a la dirección del centro en otro edificio, preparar reuniones del profesorado, atender a alguien que venga por el aula (miembros de EPOE, alguna madre o el director) o llamar por teléfono.



Podemos distinguir entre las tareas que realiza la alumna por "encargo" de la profesora y las que ella realiza sin que exista una indicación explícita de la misma. Las tareas de encargo suelen ser las de trabajar con un grupo pequeño de niños y niñas, las que hemos denominado anteriormente como tareas de apoyo a la profesora y revisar de una manera concreta algún trabajo que esté realizando el alumnado de forma individual por las mesas. Algunas de estas tareas, con el tiempo, las realiza la alumna en prácticas sin que la profesora le tenga que indicar nada y sabe donde está el terreno en el que se puede mover: son las de repartir material, sacar punta a los lápices y dar paseos entre las mesas del alumnado revisando el trabajo que están realizando mientras la profesora permanece sentada en su mesa. Estas son su campo de actuación natural mientras permanece en esta aula con la profesora.

Comentario aparte merece la situación en que la alumna debe llevar sola una tarea con todos los niños y niñas. En este caso, este hecho puede venir producido por la situación circunstancial cuando la profesora deba de abandonar la clase por algo que ha surgido de forma imprevista y entonces ella no está en el aula en ese momento, o bien por expreso encargo de la profesora a la alumna para explicar algún tema y, en estas ocasiones, ella siempre permaneció en el aula.

Cuando son situaciones imprevistas, la alumna lo que intenta es reproducir fielmente cómo lleva las actividades la profesora, sin cambiar ni el contenido ni la forma de las mismas. Por contra, en las pocas ocasiones que tuvo el encargo de llevar ella la clase y además tuvo tiempo de prepararla con anterioridad, los contenidos los buscó en algunos libros y mantenía la estructura de ese tipo de tareas pero no el estilo en que la llevaba la profesora. Esto se ve muy claro en los cuentos que prepara la alumna para contarles, pues no los lee, realmente los relata, para lo que se apoya en láminas y dibujos diversos, al contrario, la profesora suele leerlos de libros directamente. También debemos tener en cuenta que las tareas que le encarga la profesora para llevar ella sola no son las de enseñanza de letras o de conceptos matemáticos en colectivo ni las que el alumnado realiza de forma individual, en todas las ocasiones en que se produjo la circunstancia, los contenidos eran pequeños relatos y canciones.

El hecho de que la alumna se hiciese cargo de explicar algo en clase en tan pocas ocasiones (sólo tenemos recogida una vez en el Diario de Campo y nos consta que no hubo más de esta naturaleza tan formalizada) viene determinado por varios factores: por un lado, en el Plan de Prácticas de la Escuela de Magisterio les obligaban a realizar, al menos, dos actuaciones directas en el periodo de tres

meses; por otra parte, el hecho de que la profesora no le empujase a ello hasta las últimas semanas del periodo de prácticas; y, por último, el que la alumna tuviese serias reticencias a enfrentarse ella sola con una clase con la profesora delante. Para ello, siempre encontraba alguna excusa a última hora, a pesar de haber recibido el encargo con anterioridad, del estilo de que no había encontrado el material necesario para prepararla, no había tenido tiempo de hacerlo debido a los exámenes o que no se encontraba bien de salud.

En cuanto al status de la alumna dentro del aula, hemos podido observar cómo ha ido cambiando a medida que las permanencias de la alumna en ella se hacían más habituales y numerosas: ya hemos comentado anteriormente el caso de las actividades que realiza y la capacidad de movimientos que se le permite cada vez con mayor naturalidad y frecuencia. En otro plano, esta evolución tiene también su reflejo en cómo percibe el alumnado ese status de la alumna en prácticas, ya que en las primeras semanas ellos le consultan cómo llevan la tarea pero saben que no es quien da el visto bueno definitivo de la misma, luego, más adelante, sí coje también esta función e, incluso, algunos niños y niñas reclaman su presencia para que sea ella quien les supervise el trabajo. Es en esta tarea de corrección de trabajos al alumnado donde se ve más claramente la evolución de la alumna en su función como profesora, constatándose su mayor soltura al paso del tiempo.

A la par de esta evolución en su papel profesional va la relación que la alumna en prácticas entabla con el alumnado de esta clase, siendo mucho más cercana a los niños y niñas que la mantenida por la profesora. Esto se refleja en que a la alumna ellos les cuentan cosas que no le cuentan a la profesora acerca de su vida en casa, sus amigos y sus padres, ella, a su vez, tiene una actitud menos adulta y menos formalizada como profesora que le permite el estar sentada con ellos y ellas en sus mesas corrigiéndoles los trabajos y el conversar con ellos sin tanta tensión.

La relación entre la alumna en prácticas y Dolores, la profesora, se centra en los comentarios que le va haciendo esta última. Cuando el tipo de tarea le permite permanecer sentada en su mesa, entonces le indica a la alumna que se siente a su lado y es cuando le hace algún tipo de comentarios profesionales, sobre todo centrados en las características de los niños y niñas de este aula: problemas derivados de la educación familiar, problemas en el aula para trabajar con ellos como grupo,.... Los comentarios sobre el tipo de relaciones que pueda mantener la alumna con el grupo de niñas y niños son bastante

más escasos, y se limitaron al comentario del día de llegada cuando la alumna se sentó junto con la profesora:

"la profesora nos ha indicado que nos sentáramos al lado de su mesa y que no hiciésemos demasiado caso a un solo/a niño/a ya que 'se las saben todas' y luego no se separan de ti..." (Diario Campo II, p. 9)

Otro de los comentarios repetidos por Dolores insistentemente a lo largo de las primeras semanas de las prácticas se refieren al tema de las disciplina y se producen cuando van ocurriendo hechos que ella estima oportuno comentar: cuando castiga a algún alumno o alumna o se produce algún hecho donde tiene que tomar la decisión de un castigo, justificando esa decisión en voz alta ante la alumna.

Por lo demás, las relaciones que se establecen entre ambas no dejan de estar mediatizadas y marcadas por la relación académica y la relación de poder que se establece en la situación de las prácticas. Un buen ejemplo de ello es que la alumna en las primeras semanas de prácticas realiza muchos comentarios fuera sobre las pocas indicaciones aportadas por la profesora o las cosas vistas y que no le gustan pero luego, en el aula, no es capaz de plantearse a ella, en parte por miedo a que sus opiniones no sean correctas :

"...Yo estoy cortada, porque lo mismo le digo algo y le sienta mal.." (Diario Campo II, p. 18)

y en parte porque las indicaciones desde la Escuela de Magisterio sobre el trato con el profesorado de EGB refuerzan este tipo de actitudes de "no decir nada porque les puede sentar mal" (p. 18, diario campo II).

Uno de los ámbitos donde la relación estuvo menos formalizada explícitamente por iniciativa de la profesora pero que, sin embargo, le generó más problemas a la alumna en prácticas es sobre la asistencia obligatoria a las prácticas. La profesora le advirtió en los primeros días de prácticas cómo a ella no le importaba si faltaba algún día a clase siempre que le avisase antes y que ella no pensaba controlar los días que faltase y, mucho menos, comunicarlo a la Escuela de Magisterio para su sanción, pero esta situación luego no era real para la alumna que, a cada vez falta a las prácticas por algún motivo, expresaba su preocupación y se autoimponía la obligación de recuperar las horas perdidas.

El tipo de relaciones que pudo llegar a establecer con la profesora-tutora de EGB está también determinado por la relación colectiva que mantiene el alumnado en prácticas cuando asiste a un centro de EGB y, en general, los que realizan prácticas ese curso con el

profesorado, ya al generarse opiniones colectivas que mediatizan las propias opiniones y posibilidades de relación del alumnado: en nuestro caso, la referencia constante de la alumna a lo que les ocurre a otras alumnas y alumnos en prácticas en sus centros, junto con la opinión generada entre el grupo de alumnas de prácticas en el ciclo de preescolar en el primer centro (cuatro en total), son determinantes a la hora del establecimiento de relaciones con la profesora. Por ejemplo, en el recreo, si ese curso salía antes que el resto al patio, la alumna se quedaba charlando con ella, pero esta situación no se podía mantener cuando salían el resto de profesoras y alumnas en prácticas, ya que las alumnas se juntan para pasear o quedarse por el patio y ninguna de ellas se queda descolgada hablando con alguna profesora, lo cual sería generar una situación especial dentro del status mantenido por las alumnas en prácticas en el centro.

- Un colegio "conflictivo": en un aula de tercero de EGB.

Sin lugar a dudas, las prácticas de nuestra alumna Marina en este segundo periodo estuvieron marcadas por las características del colegio y el aula dentro de él, tanto por cómo percibía la alumna esta realidad como por cómo la percibían los actores de la misma: es lo que en el argot escolar se denomina como un "colegio conflictivo", es decir, un colegio situado en un barrio antiguo, social, económica y culturalmente deprimido, de una capital andaluza, donde predominan las familias paradas o con financiaciones "dudosas", con gran número de hijas e hijos. La mitad del alumnado son payos y la otra mitad gitanos (aunque el conflicto se centra siempre en el alumnado gitano) y con graves problemas de escolarización, tanto en lo referente a número de niños y niñas escolarizadas como a la calidad de la misma.

En medio de este panorama y a través de una elección un tanto forzada (ver el apartado "La entrada a los centros de EGB"), la alumna comienza su segundo trimestre de prácticas un jueves 5 de marzo de 1992.

Al igual que en el anterior caso, Pilar, la profesora, presenta a la alumna en prácticas como una nueva seño, pero les especifica su status en clase diciendo que hay que hacerle caso exactamente igual que a ella. A partir de aquí, la alumna comienza a observar lo que ocurre en el aula desde una de las filas de mesas vacías en el fondo de la clase como forma de tomar contacto con la nueva realidad e indicado directamente por la profesora.

La actividad de la alumna en este segundo periodo va a ser mucho más movida que en el primero y ello, a pesar de que, en teoría, el status en una y otra aula ha sido el mismo: de ayudante de la profesora cuando están las dos en el aula y de cubrir a la profesora cuando ésta tiene que salir a hacer algún tipo de gestión por el centro. También debemos de tener en cuenta el tipo de tareas realizadas en este aula y el alumnado y nivel, al conllevar dinámicas en la clase diferentes de un aula a otra.

Dentro del rol de ayudante, la alumna en prácticas se dedica, sobre todo, a tareas de apoyo a la profesora dentro del marco de las actividades de clase, del tipo de ir corrigiendo y supervisando por las mesas lo realizado por el alumnado. Mientras, la profesora permanece en su mesa atendiendo las demandas de algunos niños y niñas o preparando material para otra actividad posterior. Esta actividad la realiza la alumna por iniciativa propia y, normalmente, no necesita que la profesora se lo indique. La profesora hizo un comentario al respecto de este tema dándole carta blanca a la alumna para que hiciese todo lo que a ella se le ocurriera hacer en las situaciones normales de clase sin esperar a que ella le indique siempre lo que cree que puede hacer.

Otra de las actividades llevada a cabo por la alumna en prácticas con asiduidad es la de atender a algunos de los niños y niñas que están en programas de compensatoria o de integración dentro del aula, mientras que el resto del alumnado realiza tareas por escrito en sus mesas. En este caso, la profesora sí que le indica a la alumna la tarea a realizar y con quién, aunque la profesora prefiere darle prioridad a las actuaciones de la alumna con toda la clase en vez de atender a una sola niña o niño. Por ello, en varias ocasiones en que la alumna vio que no tenía nada que hacer y le preguntó a la profesora si podía atender a uno de estos niños y niñas, la reacción de ella fue decirle que se esperase un poco que iba a hacer alguna tarea con toda la clase y mientras, ella aprovechaba para hacer eso.

En el caso de que la profesora deba salir del aula por algún motivo (casi siempre solía ser por atención de la jefatura de estudios) es la alumna en prácticas la que se queda encargada de la clase, tomando el relevo en la actividad que se estuviese realizando en esos momentos, sin pasar a hacer otra cosa. No hay un salto en la marcha normal de la clase entre la toma de la dirección de la profesora y la alumna. Lo normal es que cuando vuelve la profesora a la clase espere a que la alumna finalice la tarea empezada para volver ella a coger la dirección de la actividad y no la interrumpa.

En este contexto, la actividad de la alumna como profesora encargada de la clase es mucho mayor que en el primer centro al producirse las salidas de la profesora con bastante frecuencia, uniéndose a ello el que la profesora ve normal que la alumna se encargue de la clase aún estando ella en el aula. En estas ocasiones, la profesora aprovecha para corregir trabajos, preparar materiales o para observar a la alumna en sus actuaciones.

Al final de la realización de una actividad por parte de la alumna, la profesora le comenta lo que ella ha visto que podría haber hecho de otra forma, dónde debería haber puesto más énfasis, o el criterio seguido por ella en ocasiones similares.

La alumna adquiere con bastante rapidez el rol de profesora cuando es la encargada de llevar una tarea, sobre todo, en lo que respecta a la mecánica de cómo llevar esa actividad y cuáles son los resortes habituales de relación en el aula con al alumnado (amenazas, órdenes, formas de mantener silencio,...).

Una de las actividades que en el anterior colegio no había hecho la alumna y hace ahora son las de la Secretaría del centro, ya que el único día de prácticas por la tarde a su profesora le toca Secretaría. En este caso le encarga que ayude a completar y ordenar papeles del alumnado del centro: datos familiares, académicos, ordenación por cursos,...

Las relaciones mantenidas por la alumna con esta profesora suelen tener siempre una marcada vertiente académica: se establecen en torno a los comentarios realizados por la profesora sobre diversos temas: características del alumnado del aula, consejos metodológicos variados de cómo realizar actividades, qué materiales usar, los métodos de lectura más adecuados, por qué organiza las tareas así, criterios de corrección de ejercicios, características y problemas del centro, le proporciona materiales y algunas indicaciones sobre los mismos,... Este tipo de comentarios son bastante abundantes a lo largo de la estancia de la alumna en este aula y suelen predominar sobre los de tipo más personal, aunque la relación establecida entre ambas podríamos calificarla de cordial e, incluso, en algunas ocasiones, cercana, por el carácter extrovertido y afable de la profesora.

En el caso de las relaciones de la alumna con el alumnado de este aula de tercero de EGB, igual que en el caso de preescolar, es más cercana que la mantenida por la profesora con ellos, aunque esta relación se materializó muy al final de las prácticas, al asistir las

primeras semanas sólo un día a la semana, acusando mucho la alumna esta situación esta situación: se quejaba de no conocer prácticamente a los niños y niñas de la clase. A pesar de ello, su actitud habitual era de charlar con ellos y ellas tranquilamente, llamándolos por su nombre, e, incluso, con algunos de ellos mantuvo algún tipo de conversación más personal, sobre todo, con dos de las niñas del aula.

- Aspectos comunes acerca del rol y las relaciones de la alumna durante las prácticas.

Como hemos podido ir observando a lo largo de esta extensa descripción de las actividades y tareas desarrolladas por la alumna en las dos aulas y la diferente índole de cada una de ellas, el tipo de rol al que inducen a la alumna está marcado por la reproducción de lo existente en el aula: son tareas de apoyo o de imitación y repetición de lo que normalmente hace la profesora-tutora en ambos casos y éste se convierte en el criterio fundamental de valoración de cómo se lleva a cabo la actividad: la adecuación a la norma y, principalmente, al ritmo ya existente en el aula: la forma de organizar las tareas, el tipo de reacción del alumnado ante ellas, el tipo de relaciones permitidas y aceptadas en cada momento,...

A pesar de ello, no podemos hablar de una reproducción total so pena de caer en un peligroso determinismo social y, aunque en este caso no podamos hablar claramente de estrategias conscientes de resistencia, sí podemos plantear algunos comportamientos y actitudes diferentes de la alumna con respecto a sus modelos. La relación que mantiene tanto con el alumnado de preescolar como con el de 3º de EGB es mucho más cercana y afable que la de las dos profesoras-tutoras y su actitud hacia ellos también está menos forzada por el papel de profesora, lo cual le permite ponerse a su altura (física) para hablar con ellos, con conversaciones en torno a temas diferentes no centradas tanto en temas académicos y más en temas personales. La alumna pone un gran interés en conocer al alumnado de sus dos aulas y se esfuerza en irles preguntando poco a poco.

Por contra, la relación con las dos profesoras-tutoras está marcada por la estructura de poder académica dentro de las prácticas. En ninguno de los dos casos se produce un acercamiento personal entre la alumna en prácticas y ellas, centrándose todo en la relación académica, es decir, la alumna sabe que el aprobar y, sobre todo, el suspender las prácticas depende exclusivamente de la nota puesta por las tutoras y esto no le permite opinar con libertad acerca de las aulas

y lo que ocurre en ellas y, por tanto, la posible relación queda determinada por este aspecto.

El tipo de actividades al que *no* tiene acceso la alumna en prácticas, son, en su inmensa mayoría, las relacionadas con el control de las tareas en el aula: decidir acerca del tiempo y duración de una actividad, dar el visto bueno final o establecer cuáles son los criterios de realización de la misma. Por tanto, el papel que tiene la alumna en ambas aulas es un papel marcado por la dependencia y la poca capacidad de maniobra.

*\* Principales acontecimientos en el desarrollo de las prácticas.*

En este apartado del informe quisiéramos dar cuenta de los acontecimientos ocurridos a lo largo de la realización de las prácticas por parte de la alumna considerados como relevantes, tanto por constituirse en una situación especial dentro de la actividad diaria de las prácticas, como por la importancia concedida por la alumna a los mismos o el trabajo o preocupación que le ocasionaron, convirtiéndose en algunos de los ejes centrales de las prácticas para ella.

Sin lugar a dudas, uno de los acontecimientos principales en las prácticas, tanto por su singularidad dentro de las actividades ordinarias como por el carácter concedido por parte de las profesoras de Preescolar del centro y de las alumnas en prácticas, fue la única actividad extraescolar realizada en el primer periodo de prácticas, la función de Navidad.

Se trataba de realizar una función para los últimos días de clases antes de vacaciones de Navidad con todo el alumnado de Preescolar del centro (tres aulas de 4 años y otras tres de 5 años) y que las profesoras habían decidido que les valiese a las alumnas como una de las actividades de las prácticas exigidas por la Escuela de Magisterio. Ellas expresaron el deseo de que fuesen las alumnas las responsables últimas de la realización de la misma. En total, había tres alumnas realizando sus prácticas en este ciclo.

La forma en que se desarrolló la actividad marcó la singularidad de la misma: en primer lugar, el hecho de que las profesoras verbalizaran a las alumnas la total responsabilidad de éstas en la marcha de la actividad, lo cual las dejaba un poco perplejas al no poseer toda la información necesaria para desarrollarla, no parando de hacerse preguntas entre ellas y de inquietarse a medida que



llegaba la fecha de la actividad y aún no tenían claro en qué consistía exactamente, ni cómo se iba a desarrollar. Otro de los factores determinantes en la situación fue que, a pesar de lo dicho anteriormente, las grandes decisiones sobre la función (qué niños y niñas iban a participar, cómo se estructuraba, qué canciones se iban a cantar,....) no las tomaron las alumnas en prácticas sino las profesoras, pero a través de un procedimiento nada claro para las alumnas, al no expresarlo de forma explícita sino que cada profesora le daba la opinión de cómo debían hacerse las cosas a su alumna en prácticas. Sólo hubo una ocasión en que todo el grupo de profesoras y alumnas estuvo reunido hablando del tema, pero sin tomar decisiones explícitas.

Esta dinámica generó algunos roces entre las profesoras con diferentes criterios sobre para qué público se realizaba la función, si para los padres y madres de los niños y niñas o para el propio alumnado, pero que no se sacaron a la luz de forma clara, utilizando el vehículo de las alumnas en prácticas para comunicarse opiniones que no estaban dispuestas a discutir cara a cara.

Como consecuencia de todo ello, las alumnas en prácticas se encontraban en el ojo del huracán de toda la polémica y, además, con una situación nada favorable en cuanto que debían llevar la actividad hacia adelante, manteniendo en lo posible su buen status con cada una de sus profesoras para que les firmasen la actividad como valedera para las prácticas y sin implicarse demasiado a fondo en los vaivenes de dimes y diretes entre las profesoras.

Otro de los hechos a destacar en el desarrollo de esta actividad es el que tuviesen que trabajar juntas las tres alumnas en prácticas que estaban en preescolar, lo cual les llevó a tener que tomar decisiones conjuntas a lo largo del último día de preparación de la actividad y a aprender una dinámica de trabajo entre ellas de manera muy forzada por la presión a que estaban sometidas. Este hecho también generó malestar entre las alumnas que, aunque menos explicitado entre ellas, nuestra alumna también acusó.

El segundo de los ejes sobre el cual se desarrollan las prácticas durante este primer periodo son las actuaciones de la alumna en clase con el rol de profesora. Este hecho se convierte en algo muy importante para la alumna desde el momento en que ella entiende que puede echar una mano cuando la profesora sale del aula por cualquier motivo, siguiendo con la actividad puesta en marcha, pero le produce miedo pensar en preparar una clase y luego llevarla a cabo por encargo explícito de la profesora. Así, en las últimas

semanas de prácticas en este primer periodo, este tema se convierte en el central, ya que la profesora le encarga la preparación de una clase y ella al día siguiente pone alguna excusa para no hacerlo, del tipo de no tenerla preparada o no estar en condiciones físicas por alguna enfermedad. Para la alumna, el llevar una clase le supone una ruptura con un rol más cómodo como ayudante de la profesora donde ella no tiene que demostrar directamente su pericia a la hora de dar una clase ni tener la responsabilidad de la misma, desenvolviéndose mejor en un segundo plano que le permite relaciones más informales en el aula.

En el segundo periodo de prácticas, a pesar de que sigue siendo uno de los temas centrales, la cuestión toma un giro diferente, quizás por el hecho de que se normalizara más el que la alumna se encargase de llevar la clase en las salidas de la profesora, haciéndolos desde los primeros días de las prácticas o que existiesen menos encargos por parte de la profesora, al no ver ésta la necesidad de preparar tanto una actuación. De hecho, ya al final de este segundo periodo, la profesora sí que le encargó un par de clases con unos contenidos específicos pero en el resto del tiempo fueron actuaciones sin preparación previa y éstas eran bastante frecuentes (casi todos los días llevaba alguna actividad de las realizadas a lo largo de la mañana).

### **1.3. La evolución de la alumna a lo largo del periodo de prácticas.**

Vamos a intentar analizar la evolución sufrida por la alumna en prácticas a lo largo de sus seis meses de estancia en los dos colegios a partir de algunos de los temas considerados como los ejes de su percepción y de su pensamiento.

*\* El punto de partida de la alumna en prácticas: características de su pensamiento pedagógico y su acción.*

Una de las dificultades con las que nos hemos encontrado para establecer cuál es el punto de partida de la alumna de Magisterio antes de comenzar las prácticas es lo poco explícito de su pensamiento pedagógico y de cómo ve ella la educación. Ante preguntas directas realizadas por la investigadora, las respuestas de la alumna son tan vagas que no nos permiten reestructurar un esquema de pensamiento completo, sino sólo algunas pinceladas del mismo.

Nos parece que este hecho es tan significativo como si se hubiese producido al contrario.

La primera referencia que tiene la alumna de qué es una escuela y una clase de párvulos como la que ella va a empezar a asistir en las prácticas es la de su propio paso por el preescolar, la de su propia experiencia en el sistema educativo. Su punto de referencia a la hora de analizar un aula no son los libros o lo que le han contado en la Escuela de Magisterio a lo largo de la carrera, cosa que no se le ocurre conectar con lo visto en el aula.

Ya antes de comenzar a ir al aula de preescolar, la alumna estaba contenta porque su recuerdo de su paso por ese nivel lo tenía muy fresco y lo recordaba con la sensación de habérselo pasado muy bien, aunque no pudo evitar el mezclar esta sensación con la definida por ella como de miedo ante el hecho de tener que enfrentarse con una clase formal de un colegio por primera vez en su vida. Su experiencia anterior con niños y niñas en un aula se reducía a unas clases particulares a un grupo pequeño de ellos durante el último verano y que ella las tomó como una preparación a las prácticas a realizar este año.

Cuando más opiniones empezó a expresar la alumna fue después de estar los tres primeros días en la primera de las aulas, fundamentalmente por el hecho de tener una realidad con la cual contrastar lo su visión de un aula de preescolar y el choque de estar en un entorno nuevo cargado de expectativas por su parte en cuanto a su situación como alumna en prácticas.

De este torbellino de opiniones expresadas por la alumna, vamos a recoger en este apartado tan solo las referidas a sus expectativas sobre lo que espera, ya que al resto de elementos le vamos a hacer un seguimiento temporal desglosado por temas que nos permita percibir los cambios producidos.

Una de las convicciones que tiene más clara la alumna al inicio de su prácticas es que se aprende a ser profesora a través de la práctica, "haciendo":

" si no lo haces no sabes si lo podrías hacer bien o mal." (Diario Campo II, entrevista 1, p. 17)

A partir de aquí, la alumna reclama como aspiración lógica dentro de las prácticas el aprender a manejarse en una clase a partir de las indicaciones realizadas por la profesora-tutora y a saber hacer materiales propios para el aula. También expresa su deseo de sentirse

más implicada en la dinámica normal de clase de lo que ha estado en estos primeros días, sobre todo a través de una dedicación a un grupo del alumnado de una forma intensiva.

Por tanto, la alumna cree que donde va a aprender a ser profesora realmente es en estas prácticas. ¿Cambiará de opinión a lo largo de seis meses de prácticas?

*\* La evolución de la alumna a lo largo de las prácticas.*

En este apartado pretendemos ver los cambios producidos en la alumna a lo largo de las prácticas, y cómo son de diferente naturaleza: de actividades en el aula, las relaciones entabladas con los diferentes actores de las aulas, de actitudes y opiniones pedagógicas, su valoración del propio sistema de prácticas,... Todo ello lo vamos a ir viendo de una forma desglosada por amplios grupos de temas, aunque es difícil no mezclarlos o superponerlos en ciertos aspectos.

- El rol de la alumna como alumna en prácticas.

Ya hemos descrito anteriormente de forma detallada qué actividades realiza la alumna en las dos aulas durante las prácticas y los roles adquiridos a lo largo de las mismas. De aquí podemos significar varias líneas de evolución claras.

Por una parte, a través del paso del tiempo y del conocimiento de los contextos escolares donde se mueve, lo primero que va cambiando es la forma de relacionarse con los diversos actores de las aulas, tanto con las dos profesoras-tutoras de EGB, como con el alumnado de esas clases. Esto se muestra en que cada vez son mayores sus contactos con el alumnado, consigue unas relaciones más fluidas con ellos y un mayor acercamiento que las profesoras. Esta situación se da, principalmente, en el caso del aula de preescolar, dado el mayor número de horas pasadas en ella y la mayor distancia en las relaciones entre la profesora y el alumnado.

Una segunda línea de evolución se establece en el rol conseguido en el aula como profesora. Esta evolución depende también, en gran parte, de las características de las dos profesoras-tutoras y sus exigencias y opiniones sobre las prácticas y lo que debe hacer una alumna en prácticas en sus aulas, como vimos anteriormente. Otro factor a tener en cuenta es la diferencia de nivel entre las dos aulas y

lo que esto significa en cuanto estructuración de tareas: en el aula de preescolar, a pesar del alto grado de estructuración de las mismas, esta situación no se corresponde con una alta estructuración del temario y de los contenidos del currículum, mientras que en el aula de tercero de EGB ambas cosas están muy interrelacionadas y son casi inseparables, con lo cual ofrece menores posibilidades de movimiento y de creatividad a la alumna en prácticas que tiene claro que debe seguir un libro de texto o dar la lección que toque.

A la alumna no se le ve una evolución clara hacia el dominio de algunas de las destrezas de una profesora con un grupo de alumnas y alumnos hasta que no llega al aula de tercero de EGB, y ello, porque es en este momento cuando cambia de estrategia a la hora de desarrollar sola un tema o una tarea: en el aula de preescolar solo tuvo dos ocasiones de desarrollar una tarea de forma autónoma y ella decidió, cuando la profesora le ofreció la oportunidad de hacerlo, lo que iba a hacer por contraste con lo realizado por la profesora en el aula. Sus primeras actuaciones como profesora estuvieron marcadas por el desconcierto del alumnado, que no entendía el tipo de actividad propuesta y la poca coincidencia entre lo que la alumna había preparado y lo que en realidad había hecho, según sus propias palabras. Por contra, al llegar al aula de tercero de EGB, la profesora le indica a la alumna exactamente cual es el contenido de la tarea a desarrollar y la alumna se limita a imitar lo que hace la profesora en el aula, con lo cual consigue reproducir la misma tarea, que el alumnado no se sienta incomodo ante situaciones nuevas y una mayor sensación de control por su parte porque sabe lo que esta ocurriendo en ese momento y lo ha visto hacer otras veces a la profesora.

Por tanto, podemos decir que el éxito alcanzado por la alumna en la adquisición de habilidades profesionales se centra en las actividades desarrolladas por imitación y no en su habilidad para llevar a cabo ideas o proyectos que ella piensa que son interesantes.

Una tercera línea de evolución la podríamos establecer en el tema del conocimiento del currículum en ambos niveles. Al llegar al aula de preescolar, la alumna no tenía claro el tipo de actividades establecidas a hacer y enseñar en este nivel y, lo mismo ocurrió en el aula de tercero de EGB. La alumna se fue formando, a lo largo de estos seis meses, una idea más o menos clara de lo que un profesor o profesora cualquiera sí tiene claro: los contenidos a cubrir en cada curso y cada nivel escolar y los diferentes libros de texto y otros materiales curriculares disponibles para ello.

- Opiniones pedagógicas.

Sin duda, ha sido uno de los cambios más significativos producidos en la alumna a lo largo de las prácticas (aunque hay que tener cautela ya que, como hemos visto, su pensamiento pedagógico antes de iniciarlas estaba muy poco estructurado). Ahora es cuando empieza a fabricar un entramado de opiniones educativas y a verbalizarlas con mayor frecuencia. En realidad, no podemos hablar de un "choque con la realidad", tal cual lo definen Zeichner y Tabachnick (1985), como un choque entre posiciones educativas liberales que lleva el alumnado desde la Universidad y lo que en realidad ocurre en el aula, sino de un cambio de perspectiva espectacular en la alumna: su prisma de visión de lo que ocurría en un aula de preescolar estaba en la situación de alumna de preescolar y va pasando a la situación de profesora de preescolar.

De ahí, el gran choque producido en la alumna durante la primera semana de sus prácticas en este nivel, que la lleva al punto más crítico de sus opiniones sobre lo que ve en el aula y que, a lo largo del tiempo, se irá suavizando lentamente.

Las principales áreas o temáticas en cuanto a opiniones pedagógicas las podemos desglosar en los siguiente grupos:

A) *El alumnado*: en principio podríamos hablar de lo que la alumna entiende que es un niño o una niña de preescolar de 4 años. Para ella, el alumnado de esta edad tiene como característica principal el que les encanta tirarse al suelo y revolcarse. La capacidad de una niña o niño de esta edad es la de aprender habilidades y no los contenidos académicos típicos, que piensa que se les olvidan de un año para otro. Es difícil explicarles cosas abstractas porque no las entienden y este hecho dificulta aun más la labor de enseñanza con ellos. Para la alumna, todos los niños y niñas de preescolar llegan al aula en unas condiciones parecidas y, la única diferencia detectada por ella es el ambiente familiar y cultural de procedencia: si tienen buen ambiente cultural y, encima, los padres les obligan a hacer algún tipo de tareas académicas en casa, se les nota en el aula un avance más rápido que los que no tienen ayudas o estímulos en la familia. Ello no significa, para la alumna, que a una alumna o alumno se le pueda calificar de torpe o dilucidar que no va a ser "nada en la vida" ya en preescolar, como pasó en el aula en la que ella estuvo asistiendo con uno de los niños:

"... a mi me sentaban mal los comentarios de que si la madre iba borracha, que si el niño no tenia futuro, que si iba a ser un delincuente,

sobre todo, si es en preescolar,...." (Diario Campo II, entrevista 4, p. 101).

Al principio de su permanencia en el aula de preescolar, percibía al alumnado como un grupo, mientras que al final los distinguía uno a uno o una a una, comentaba las características de cada cual y, sobre todo, si ella había notado algún cambio o alguna evolución en ellos a lo largo de estos tres meses. También percibe diferencias individuales que los hace tener diferentes niveles de aprendizaje.

La comparación realizada posteriormente de estos alumnas y alumnas con los de tercero de EGB en el segundo colegio siempre es ventajosa para los del primero. Como vimos anteriormente, el alumnado del segundo colegio se caracteriza por pertenecer a círculos social, cultural y económicamente marginales dentro de una pequeña capital de provincias. Para la alumna, los niños y niñas del primer colegio eran "normales" mientras que los del segundo colegio no:

" Eran niños normales (refiriéndose a los de preescolar del primer colegio)... estos niños cuanto más les gritas y peor te portas con ellos más, y entonces es al revés que todo el mundo..." (Diario Campo III, entrevista 2, p. 43)

Para ella, la inteligencia y el nivel socio-cultural de los niños y niñas están relacionados, desde el momento en que se sorprende de que un niño de este aula con unas condiciones familiares muy precarias sea el más listo de la clase. Para ella este es un hecho inexplicable. En este tema podemos detectar cómo la situación social tiende a "naturalizarse" de forma que se hace inevitable e irremediable la procedencia social de un niño o niña y sus consecuencias en su paso por la escuela.

A partir de esta opinión, piensa que es un derroche el que este colegio tenga tantos medios personales y materiales por tratarse de este tipo de los niños y niñas, al no servir para nada porque no avanzan, siguen igual con apoyos que sin ellos, mientras que si otro colegio "normal" tuviese estos mismos medios, se aprovecharían mucho más. Los materiales curriculares condicionan tanto las posibilidades de poner en marcha diferentes actividades en clase como la rapidez de aprendizaje de las niñas y niños.

Lo que sí tiene el alumnado de entre 9 y 10 años como los de esta aula, es capacidad de raciocinio, y ello facilita las cosas a la hora de dar clases con ellos, porque implica poder llevar dinámicas distintas en el aula e imponer disciplina de forma más contundente que en un

preescolar de 4 años, donde si castigas a un niño o niña, le da exactamente igual.

*B) Las aulas de preescolar de 4 años y de tercero de EGB y sus centros.* El mayor cambio producido en la alumna en este área es en sus opiniones de qué es un aula de preescolar y el contraste con lo visto. Para ella, lo normal hubiese sido encontrar en la clase de preescolar a los niños y niñas chillando y todo manga por hombro, literalmente:

"... la clase es muy bonita y más manejable de lo que parecía al principio, que yo no sabía como los podía tener así, no chillan. Yo creía que esto iba a ser un desbarajuste total..." (Diario Campo II, entrevista 2, p.32)

Pero, a partir de ver una clase de estas características su manejo, empieza a pensar que no es la manera en que ella la organizaría: cambiaría la disposición espacial de la clase poniendo la moqueta en medio del aula y las mesas de forma diferente, para que no se produjese la separación por sexos como se habían agrupado de forma natural niños y niñas; les daría más posibilidades de autonomía al alumnado, de forma que pudiesen elegir las actividades a realizar o lo que quieren hacer cuando se acaban algunas tareas colectivas; cambiaría el tipo de tareas a desarrollar: en vez de rellenar los libros de texto, les podría hojas sueltas de diversas procedencias; pondría menos tareas académicas de las que realizaba el alumnado en esta clase y se dedicaría más a juegos de psicomotricidad, tanto en el aula como en el patio. También cambiaría más a menudo la decoración de la clase, sin mantenerla igual durante todo el curso.

En cuanto a los contenidos curriculares de un aula de 4 años, la alumna es defensora de que el alumnado no empiece a leer hasta los 5 años y no en este nivel, ya que eso haría que no existieran tantos desfases entre unos pocos niños y niñas que se enteran y el resto de la clase que no se entera de nada. También cambiaría el método de lectura desarrollado por esta profesora, ya que es partidaria de que, antes de empezar a conocer las letras, el alumnado debería saber pronunciar bien, como base para lo demás.

Sus opiniones en aspectos curriculares y organizativos en el aula se centraron, sobre todo, en el caso de la clase de 4 años, siendo mucho más raros y esporádicos los comentarios sobre el aula de tercero de EGB. Se podría aventurar que es como si el encorsetamiento del currículum, en el más amplio sentido de la palabra, en este nivel no le diera a la alumna opciones a pensar que las cosas se pueden hacer de otra manera. El único punto donde se centra es en el problema de



los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas de esta clase, junto con los niveles muy desiguales, lo que, según ella, hace que los y las niñas que van más adelantados se aburran al llevar el ritmo de los más atrasados. Para ella, la profesora no hacía nada porque el nivel de la clase subiese, ya que si la profesora lo hubiese puesto más alto hubiese sido un incentivo para el alumnado que hubiese conseguido subir algo más.

Estas opiniones diferenciadas sobre las dos aulas se producen mientras la alumna permanece en ellas, pero las valoraciones cambian cuando la alumna ha finalizado sus prácticas y consigue una visión de conjunto de ambos colegios y aulas. Ahora le parece que el aula de preescolar, a pesar del excesivo trabajo, estaba más organizada y todo esto más controlado: el indicativo de esta situación, para ella, es que los niños y niñas de 4 años no se movían. Por contra, en el segundo colegio todo estaba más descontrolado: el profesorado iba y venía cuando le daba la gana, la profesora no seguía una programación, el nivel era muy bajo,... en definitiva, en el segundo colegio, para la alumna lo que había es "mucho desbarajuste", mientras que del primero valoraba mucho el acuerdo entre las profesoras del mismo nivel en preescolar para ver el tipo de actividades a realizar y los materiales empleados, sin intentar entrar en competencia entre ellas, al menos explícitamente.

Uno de los ejes de su atención y que la alumna utiliza como indicador de calidad pedagógica, es el tema de los materiales curriculares. En el primer colegio, el que le llamase la atención la falta de materiales no dejó de ser un poco anecdótico, dado que eran un elemento más a tener en cuenta sobre la situación de esa aula en particular, pero, cuando llegó al segundo colegio, se quedó totalmente deslumbrada por la cantidad de material didáctico poseído y manejado, sobre todo en las aulas de preescolar, en las que estuvo de visita con su profesora-tutora para ver como funcionaban, por ser su especialidad.

Para nosotros es relevante el hecho de que la alumna piense que con un buen material tiene la mayor parte del problema educativo solucionado, mientras que si le faltan estos materiales, es muy difícil llevar a cabo una labor de enseñanza completa o con soltura. Por ello, cree que es mejor que todos los colegios estén equipados con los mismos materiales, sin tener en cuenta el tipo de centros y el tipo de alumnado en cada uno de ellos. Debajo de esta opinión se encuentra el tema de la compensación, en el que la alumna no cree: si se tiene muy buen material para pocos niños y niñas en un aula, por las características particulares de ese alumnado, cree que ese material no

debería estar ahí sino en otro colegio donde hubiese más alumnado que lo aprovecharse y que lo utilizase mejor, dado que el alumnado del segundo colegio destroza todo lo que toca. Es decir, a pesar de que ella detecta que el alumnado de este colegio avanza más con buenos materiales didácticos, en su visión pesa más el que otros niños y niñas "normales" no puedan contar con ellos en sus escuelas.

Otra de sus opiniones se centra en cómo ve el sistema público/privado de enseñanza. Para ella, en un colegio público no tienes tanta libertad como profesora como en uno privado, tienes que atenerte a unas normas:

"... además, también lo que pasa es que es un colegio publico y tampoco tienes tanta libertad, te tienes que atener a unas normas (...) ahora te encuentras que todo se rige por las leyes, que no hay material..." (Diario Campo II, entrevista 4, p. 101)

A lo que añade su visión de que los colegios privados tienen muchos medios y materiales curriculares y una buena organización interna que es lo que puede, en última instancia, ayudar más a sacar adelante a un niño o niña.

*C) El profesorado de EGB.* Es muy significativo comprobar la opinión e imagen de la alumna de que es ser un o una profesional de la enseñanza, con la cual valora a las dos profesoras-tutoras de EGB. Su visión de la profesión es de corte absolutamente vocacional:

"... lo que si pienso es que la primera profesora estaba dedicada a su profesión, será también porque era soltera, pero con la segunda profesora he tenido suerte, porque ha habido cada profesor (refiriéndose a otros tutores de prácticas)" (Diario Campo III, entrevista 4, p. 79).

Esta visión es acorde con la que tiene de cómo se aprende a ser profesora o profesor: según ella, una aprende su profesión por sí misma, sin que tenga mucho valor la tutorización realizada a lo largo de las prácticas las dos profesoras de EGB o lo aprendido en la Escuela de Magisterio:

"... tampoco te daban tanta orientación, pienso yo, vamos es mi opinión, no pienso que den tanta orientación porque te dejaban, por ejemplo, con la primera profesora, al principio me dejaba sentada en la silla o me daba yo vueltas por mi propia iniciativa y tampoco,.. era aprender por ti misma" (Diario Campo III, entrevista 4, p. 79)

Este es uno de los rasgos más significativos de la mentalidad de esta futura profesora y uno de las creencias más arraigadas en el contexto general de los actores implicados en las prácticas. Si este discurso ya es predominante en el profesorado (tal y como lo explica

Britzman (1986) se cree que un profesor/a "se hace a sí mismo", es decir, un profesor/a posee habilidades e intuición naturales que sólo hay que desarrollar de forma individual) se refuerza mucho más en la situación de las prácticas, siendo la única fuente de convertirse en profesor la propia experiencia personal a través de la práctica y devaluando la formación teórica recibida en la Escuela de Magisterio. Esta explicación tiene un fuerte componente de individualismo y anti-intelectualismo que impide analizar el aprendizaje producido durante las prácticas desde ángulos no sean estrictamente personales, dejando de lado otros de tipo más social y político que están funcionando al mismo tiempo y que podrían dar claves interesantes del proceso.

Otra de las opiniones expresadas al respecto del tema de la profesionalidad, esta vez de forma colectiva por las alumnas que están en prácticas en el primer colegio, es el bajo status profesional de los maestros, que, para ellas, se centra en la comparación del sueldo de un maestro con el de otras profesiones que necesitan de menores estudios y son de más fácil acceso. En eso están de acuerdo todas: cuando consigues sacar las oposiciones te mandan al último pueblo del mundo y cobrando una miseria. En este caso, se ve claramente la influencia de la cultura colectiva de la profesión y cómo las futuras profesoras van tomando el discurso desde su propia realidad y asumiéndolo de forma casi mimética.

- Actitudes y opiniones de la alumna ante las prácticas.

En este apartado de opiniones y actitudes pretendemos que queden reflejadas las opiniones desglosadas por la alumna a lo largo de las prácticas de como las veía ella en todos los aspectos: en cuanto a organización, los problemas detectados como importantes para su propia actividad, las sensaciones y las vivencias personales vividas a raíz de ellas, cómo influyeron en su vida cotidiana,... Realmente es importante saber hasta qué punto a ella les fueron útiles, le agradaron o no, las vivió de forma significativa, etc, para tener una visión más completa de lo ocurrido a lo largo de 6 meses.

A) *La organización de las prácticas: problemas y disonancias.* Durante el primer periodo de las prácticas, los mayores problemas percibidos por la alumna fueron los referidos a sus dificultades a la hora de llevar a cabo las prácticas: la dificultad en realizar los trabajos de prácticas que tenía que ir presentando periódicamente, las lagunas en el plan de estudios de la Escuela de Magisterio sobre áreas

que ella consideraba fundamentales para ser una profesora de preescolar (manualidades, psicomotricidad,..) o la percepción del doble papel del alumnado en prácticas: si por un lado, ellos y ellas están asistiendo a una escuela de EGB para aprender, a ellos también se les "usa" por parte del profesorado al cual le quitan mucho trabajo en el aula.

Pero, sin duda, el tema estrella en esta primera parte, tanto por la cantidad de comentarios como por la percepción de conflictividad por parte de la alumna, es el del horario de las prácticas. El horario en este primer trimestre consiste en permanecer todas las mañanas en los centros de EGB y asistir por las tardes a las clases en la Escuela de Magisterio. Para la alumna este sistema es descabellado al no dejarles tiempo para estudiar y, dependiendo de los horarios de las escuelas, tampoco para comer almediodía.

Esta situación se agrava cuando los colegios de EGB deciden, en el mes de enero, cambiar sus horarios y pasarse a la jornada continua, con lo cual, el alumnado de la Escuela de Magisterio permanece hasta 5 horas seguidas por las mañanas en estos centros. Ante esta situación el alumnado reclamó a la coordinación de las prácticas de la Escuela de Magisterio, la cual no quiso tomar otra medida que no fuese el que el alumnado aguantase el tirón como pudiese hasta la finalización este periodo de las prácticas, como ya se comentó anteriormente.

El asunto de los horarios se intenta mejorar en el segundo trimestre de prácticas, estableciéndolos sólo de mañana para todo el mundo (no olvidemos que el Plan de Estudios sobre prácticas en esta Escuela es diferenciado entre Preescolar y el resto de las especialidades, como apuntábamos en otra parte de este informe) en el cual al alumnado de Preescolar le toca asistir durante dos mañanas (jueves y viernes) y la tarde de los jueves a los centros para completar las horas de prácticas del primer trimestre y llegar a las 300 prescritas en el Plan de Prácticas. Esta solución la alumna la valora como buena, en tanto parece aliviar el problema de tener todo el día ocupado, pero no ve bien que el alumnado de esta especialidad permanezca 15 días más en los centros que el resto del alumnado (hasta el 30 de mayo, en vez de hasta el 15), principalmente por ser la época cuando empiezan los exámenes finales de curso.

De aquí va a surgir el mayor problema, para la alumna, de las prácticas en el segundo trimestre, ya que la propia Escuela de Magisterio organizó, a la par que las prácticas, un cursillo para el alumnado de tercero de Preescolar los viernes por la mañana, con lo cual les dio permiso para faltar a las prácticas (siempre que luego se

recuperasen las horas perdidas) y asistir al mismo. Esto llevó a que nuestra alumna sólo fuese a su colegio de prácticas un día a la semana durante las cuatro primeras semanas de este periodo, lo cual ella acusó mucho, al no lograr enterarse de cómo estaba organizada el aula y lo que allí ocurría, por su asistencia discontinua y casi esporádica. Para ella, éste va a ser el problema principal en estos tres meses y el que le lleva a percibir que no logra encauzar bien sus prácticas en este colegio.

Este tema tiene un segundo problema añadido que es el de la recuperación de las horas del cursillo de los viernes, quedando totalmente en manos de la voluntad de cada profesor o profesora-tutora de las prácticas y que conlleva, por supuesto, diferentes criterios que descompensadores de la situación entre el alumnado en prácticas, incluso entre los que están asistiendo a un mismo centro. Para la alumna, no es justo que haya compañeros recuperando sus horas estrictamente (como es su caso), mientras que otros y otras pueden no recuperarlas y no pasa nada, sus profesores-tutores no se lo toman en cuenta y para ellos este hecho no tiene mayor importancia.

Todo ello repercute, de forma directa, en la evaluación realizada por el profesorado de EGB de su alumnado en prácticas y de los diferentes criterios empleados por éstos, a pesar de las indicaciones desde la Escuela de Magisterio. Para la alumna, el elemento relevante en esta evaluación es cómo le caes al profesor o profesora-tutora, así que si tú has estado agusto, has tenido buen ambiente en el aula y has sabido encontrar una buena relación con tu tutor o tutora, eso es garantía de una buena nota, mientras que si esta relación ha estado dificultada por tener diferentes perspectivas, esto te lleva irremediabilmente a una nota más mediana. En el caso de nuestra alumna, esto se tradujo en que consiguió mejor nota en la primera parte de las prácticas que en la segunda, de la cual ella no estaba excesivamente contenta.

Otro de los problemas detectados por la alumna, han sido las irregularidades producidas en las prácticas de otros compañeros y compañeras, como, por ejemplo, el que les dejaran solos sus profesores-tutores con la clase de forma habitual o el tener que adoptar responsabilidades que ella creía que no le correspondían a una alumna o alumno en prácticas, del estilo de corregir exámenes o hacerse cargo realmente de un aula por una baja de algún profesor o profesora.

*B) Como ha vivido las prácticas: vivencias, sensaciones y actitudes.*

La sensación fundamental predominante en la alumna en prácticas a lo largo de los dos periodos de las mismas fue la de agobio personal, teniendo su reflejo en el agobio colectivo en el que estaban metidos todos y todas sus compañeras en ese mismo momento. Este agobio viene fundamentando, sobre todo, por el extenso horario de prácticas a compatibilizar con la asistencia a las clases en la Escuela de Magisterio y el tener que estar entregando trabajos continuamente a la misma vez. La alumna siente que no le queda tiempo para su vida personal y que va a trote de aquí para allá.

Esta es la sensación predominante, pero, desde luego, no la única sentida por la alumna, al mezclar ésta con otras que dependían más de otras circunstancias que iban apareciendo en esos momentos: al comienzo de la prácticas, la alumna estaba totalmente desasosegada por el hecho de entrar a una escuela, al ser su primera vez. La primera mañana iba comida de nervios y casi sin dormir por su causa.

A partir de este primer choque, la alumna empieza a elaborar opiniones, poco a poco, de lo que esta viendo en el aula: de lo llevado a cabo por la profesora que no le gusta y de lo que le deja hacer a ella que tampoco le gusta, al opinar que una alumna en prácticas debe tener un rol más activo que el suyo en el aula de preescolar de 4 años, y que la profesora-tutora le debería ir dando más indicaciones sobre su papel como profesora:

"... La profesora es muy agradable pero no me deja hacer nada (...) tampoco nos ha dicho exactamente cómo esta cada niño (...) ella no nos dice nada. Cuando los niños vienen a entregarnos las fichas yo no sé si están bien o están mal, porque nosotras les decimos una cosas y ella les dice otra" (Diario Campo II, entrevista 2, p. 16)

El punto más crítico de su visión acerca de lo que ocurre en este primer periodo se produce en la primera semana de prácticas y, a partir de aquí, no cambiará sus opiniones sobre cuál es el papel que le toca hacer en un aula como alumna en prácticas, pero sí que asumirá su falta de poder de negociación real con la profesora-tutora y que debe acatar su forma de tutorizar sin otro remedio que el aguantar el chaparrón. Así, llega a convencerse de que a pesar de que no le gusta el papel asignado por la tutora, en realidad, a ella le va a venir mejor, personalmente, que no le encargue llevar sola las clases, por el esfuerzo de preparación anterior que ello le supone, lo cual le va a dejar un poco más de tiempo para poder ir haciendo los trabajos a entregar en la Escuela de Magisterio y llevar más al día las asignaturas. En este caso, podríamos hablar de lo que Lacey (1975)

denomino "conformidad estratégica", como una estrategia de adaptación social por parte de la alumna en prácticas consistente en no cambiar su forma de ver las cosas, pero en adaptarse a la situación que le ha tocado y sobrevivir a ella.

Esta situación genera el que la alumna, al final del primer periodo de prácticas tenga opiniones del estilo siguiente:

"...Yo estoy hasta las narices ya y eso que me gustan (refiriéndose, por supuesto, a las prácticas)" (Diario Campo II, entrevista 4, p. 103)

Durante el segundo periodo de prácticas, sus sensaciones y opiniones no mejoran, es más, diríamos, que si la primera sensación de entrada en la segunda aula fue buena, porque le gustaba más la forma de tutorizar de esta profesora, ésto es lo que menos pesa en sus opiniones en las cuales, a la larga, lo que más va a contar son los problemas aparecidos en esta segunda parte de las prácticas, ya comentados anteriormente (problemas de horarios, recuperación de horas, tipo de colegio...), junto con otros sobre el contenido de sus prácticas, al no estar de acuerdo la alumna en que la manden todas las tardes de los jueves a la secretaría del centro a hacer papeleo diverso que a su profesora no le da tiempo hacer. Así que mantendrá la estrategia de conformidad ante la situación y en ningún momento se deja vencer por la presión de la situación y cambia de opiniones acerca de la realidad vivida.

Los comentarios realizados por la alumna durante la última semana de prácticas es que se le han hecho demasiado largas y que tiene ganas de acabarlas para dedicarse a preparar los exámenes.

*C) Que ha aprendido en las prácticas?* La percepción de la alumna a lo largo de las prácticas es de mejoría, de que va aprendiendo cosas, aunque lentamente. Esta mejoría, se centra, sobre todo, en los aspectos referidos a la relación con el alumnado de las escuelas, y su conocimiento sobre los mismos y cómo se organiza un aula.

Por contra, esta percepción no es tan optimista cuando se refiere a sus propias actuaciones en clase como profesora. Normalmente, mientras las hace o en ese mismo momento, sus comentarios son siempre los mismos: lo mal que se le da y la diferencia entre lo pensado y programado para esa clase y lo que en realidad ha ocurrido. A ella esta situación le produce la sensación de aprender, pero no lo suficiente como para poder encargarse ella sola de llevar una clase. A pesar de ello, como vimos anteriormente, la alumna cada vez adquiere con mayor soltura la destreza de llevar adelante una actividad sola en clase, sobre todo, en el segundo periodo de

prácticas, aún a costa de que estas habilidades tengan un marcado carácter reproductivo.

Otro problema detectado por ella como importante en sus actuaciones es el mantener el orden en la clase. La disciplina se configura como uno de los temas estrella de las preocupaciones de los profesores noveles, confirmando el estudio que realizó Veeman (1984) acerca de los problemas percibidos por este tipo de enseñante.

Su valoración final de lo aprendido en las prácticas sigue estando en esta misma línea: valora que ha tenido un avance, al considerar que llegó a las prácticas con los ojos cerrados sin saber qué era un aula, pero piensa que tampoco ha aprendido tanto. Lo más valorado es la posibilidad del contacto con la realidad de las aulas y los centros de EGB.

Ella percibe que ha aprendido acerca del trato con el alumnado de EGB, cómo es un colegio, y, fundamentalmente, a convencerse de que, cuando te asignan un aula, tú te haces totalmente responsable de ella y tienes que trabajar con ella como sea:

"... sobre todo, tener una organización, organizarte tu clase y pensar que es tu clase y que para adelante" (Diario Campo III, entrevista 4, p. 76)

En cuanto a otro tipo de contenidos o conocimientos, piensa que cada profesora o profesor tiene su truco, no siendo ésto materia de aprendizaje propiamente dicha, ya que lo que vale es ver cómo funcionan los niños y niñas en un aula.

*D) Que cambiaría del sistema de prácticas.* Ante el cúmulo de problemas que van apareciendo a lo largo de las prácticas, la alumna no sólo va expresando su disconformidad con lo que no le gusta, sino que también va elaborando alternativas y propuestas a los mismos.

Lo primero que ella modificaría sería el horario actual de las prácticas. Una primera propuesta que hace es que se hagan en dos periodos, uno en primer curso y otro en tercero para evitar los atracones en un solo año. Una segunda propuesta, a raíz del cambio que se propuso para el curso 92/93 de juntar todas prácticas de la especialidad de Preescolar en un solo trimestre en horario de mañana y tarde, fue el que esta alternativa era mejor que la anterior, ya que le permitiría al alumnado tener una visión total de lo que ocurre en su aula de prácticas, de todas las asignaturas y de cómo está el alumnado en cada una de ellas, pero le parecía que era mejor realizar las prácticas en dos colegios, como el año en el que ella las hizo, a



hacerlas en un solo como implicaba esta propuesta para el siguiente curso.

A pesar de ello, cree que sería mejor que las prácticas durasen más de lo que duran ahora, introduciendo una parte de obligatoriedad y otra parte en la que la gente podría asistir libremente si le interesaba seguir en un colegio.

Para ella, uno de los cambios fundamentales que habría que introducir en las prácticas sería el que el coordinador en la Escuela de Magisterio supervisara las prácticas por los colegios de EGB como única forma de controlar qué es lo que pasa realmente en las aulas, ya que ahora las diferencias entre las prácticas que pueden hacer los diferentes alumnos y alumnas son muy grandes dependiendo el tipo de profesor o profesora-tutora que te toque.

Otra de sus propuestas consistiría en introducir la remuneración en las prácticas, tanto para el profesorado de EGB como para el alumnado en prácticas, como forma de incentivar un mayor compromiso y seriedad por todas las partes, aunque no especificó en que términos se debería producir.

*\* Fuentes de presión y factores de cambio.*

En este apartado quisiéramos ofrecer algunas pistas o ideas de cuáles han sido los factores que han llevado a la alumna a que sus opiniones sean las que son al final de las prácticas o, dicho de otro modo, qué es lo que ha hecho que su visión de las prácticas y de la escuela sea la que es. Como dijimos más arriba, el pensamiento pedagógico de la alumna estaba muy poco estructurado antes de comenzar las prácticas, y, por tanto, vamos a hablar más de fuentes de presión que recibe la alumna y que le llevan a que se produzcan algunos cambios relevantes, como hemos ido viendo anteriormente.

Estas presiones las hemos agrupados en tres grandes núcleos temáticos: la organización de las aulas de EGB y los colegios donde estas se hayan enclavadas, el sistema de organización de las prácticas en la Escuela de Magisterio y el grupo de iguales de la alumna en prácticas, es decir, sus propios compañeros y compañeras que realizan las prácticas a la vez que ella. Nos parece que estas fuentes de presión se encuentran en la línea de lo que Zeichner y Tabachnick (1985) definieron como de carácter técnico, es decir, no es un control que se produzca de forma directa o explícita sino a través del

tiempo de instrucción, el currículum y las materias escolares, tanto de las escuelas de EGB como de la Escuela de Magisterio.

- Las profesoras-tutoras de EGB y los contextos escolares.

El primer factor de presión y, para nosotros, el más directo, que recibe la alumna en prácticas, es cómo se encuentra organizadas las aulas de EGB a las que asiste. Este factor es muy fuerte dado que es algo que la alumna se encuentra hecho cuando ella aparece en el escenario. Como planteaba Contreras (1987, p. 208) la realidad del aula está ya establecida previamente a la aparición de la alumna en el escenario y ella se tiene/debe acoplar como sea a ella: los currículums ya están decididos, las dinámicas de clase se pusieron en marcha a principios de curso y ahora parece que el mecanismo funciona solo sin más ayuda y el alumnado tiene claro qué hace allí y cuáles son sus posibilidades.

Además de esta estructura tan cerrada, la principal presión que recibe la alumna es la visión y opiniones de las propias profesoras-tutoras de EGB de qué es lo que debe y no debe hacer una alumna en prácticas en sus aulas, cuáles son los comportamientos correctos, qué debe ver, decir y cómo reaccionar ante el torbellino de acontecimientos que ocurren diariamente en un aula.

En el caso de nuestra alumna, esta situación tiene su fiel reflejo en las situaciones que ella detectaba como incorrectas por parte de las profesoras, tanto sobre las actuaciones de las profesoras, como sobre los roles que a ella se le asignaban, y de las que no podía ni siquiera charlar con sus profesoras:

"... Yo estoy cortada, porque lo mismo le digo algo y le sienta mal" (Diario Campo II, entrevista 2, p.18)

"... Algunas veces intento decirle algo, pero tampoco puedo decirle eso (hacer otras actividades en clase) porque vaya ser que me diga 'mira esta que lista'..." (Diario Campo II, entrevista 4, p. 103)

Esta situación nos muestra, por supuesto, la relación de poder entre las profesoras-tutoras y la alumna en prácticas, ya que las primeras tienen en sus manos la decisión última sobre las prácticas de la alumna y todos los implicados e implicadas lo saben perfectamente.

El tipo de quejas que tuvo la alumna en prácticas acerca de sus tutoras estaban centradas, en el caso de la primera tutora, en que la

alumna sentía que no se acoplaba a la dinámica de la clase, pero ella no sabía explicitar o encontrar qué era lo que estaba fallando, sólo veía una actitud "rara" en la profesora hacia ella que le llevaba a pensar que a la profesora le hubiese gustado tener otro tipo de alumna en prácticas:

"...ella (refiriéndose a la primera tutora) hubiese querido una niña más seria, más responsable" (Diario Campo II, entrevista 4, p. 103)

o que hubiese realizado otro tipo de actividades o hubiese tenido otras actitudes en clase que a la profesora le gustaban más:

"... yo no se si mi actitud es buena o mala, yo hago todo lo que me dice (...) Yo la veo conmigo muy rara... como si alomejor ella quiere que haga otras cosas que no hago o que vea que me muevo más por la clase..." (Diario Campo II, entrevista 4, p. 103)

En cuando a la segunda profesora, la situación parece que se relajó algo más, en este sentido, ya que fue la propia tutora la que, al comienzo de las prácticas, animó a la alumna a que le diese sus opiniones sobre las cosas que veía ella en el aula. Este hecho no llegó a producirse nunca, pero, en cambio la profesora sí que le hacía muchos comentarios sobre las actuaciones que había tenido la alumna con posterioridad a éstas, y eso hacía la relación un poco más fluida y menos encorsetada. No obstante, la alumna sigue sin manifestar su disconformidad, sobre todo, en este caso, con las tareas que le encarga la profesora (las de la Secretaria del centro, fundamentalmente) y con el cumplimiento estricto de los horarios que le impone esta. La sensación última que le queda a la alumna de esta segunda profesora es que era muy amable, le daba muchas indicaciones, pero la ponía a hacer tareas que no le tocaban o no paraba de entrar y salir del aula mientras ella daba clase.

- La organización de las prácticas desde la Escuela de Magisterio.

Un segundo factor de presión muy importante fue cómo organiza las prácticas la Escuela de Magisterio, ya que si, directamente, la sartén la tienen cogida por el mango las profesoras-tutoras, la única referencia que tiene el alumnado para saber cómo van las cosas son las indicaciones que le van haciendo desde la coordinación de las prácticas.

Estas indicaciones están basadas en la filosofía del Plan de Prácticas en este centro, que tiene por principal lema que a las escuelas de EGB no se las puede supervisar ni tocar y que demasiado

hacen con aceptar alumnado en prácticas. A partir de aquí, la indefensión del alumnado en prácticas ante los conflictos surgidos en las escuelas de EGB es enorme. De hecho, nuestra alumna comentó en una de las tutorías de prácticas su situación durante las primeras semanas de prácticas en las que no hacía nada en el aula, y la respuesta del coordinador fue:

"... En principio lo que nos dijo el profesor de prácticas de la Escuela de Magisterio es que no dijésemos nada, ni si nos gustaba la clase, porque a ellos (los profesores-tutores) les puede sentar mal" (Diario Campo II, entrevista 2, p.18)

Ello también conlleva que el alumnado en prácticas, a pesar de pertenecer a la Comisión de Prácticas como miembros de pleno derecho, no pueda usar estos canales establecidos para denunciar situaciones incorrectas o que se saben, a través de los redes informales del alumnado, que se están produciendo, como es el caso de alumnado que hace las prácticas con algún familiar o del que le dejan absolutamente solo en clase mientras el tutor o tutora se dedica a otros asuntos fuera del aula, e incluso, del centro.

Un segundo aspecto de esta presión ejercida por la Escuela de Magisterio es la propia estructura de las prácticas, con sus horarios, la asistencia a las tutorías y la enorme cantidad de trabajos que debe entregar el alumnado a lo largo del curso sólo para poder aprobar esta asignatura. Si al alumnado se le ocurriese hacer otras propuestas, realmente no les daría tiempo ni ocasión a ponerlas en marcha porque lo único que pueden hacer es intentar seguir el ritmo frenético de las prácticas y perderse lo menos posible en este torbellino para lograr acabar el curso.

- La organización informal del alumnado en prácticas.

Una tercera fuente de presión es la ejercida por los propios compañeros y compañeras sobre sí mismos como grupo de iguales al que perteneces y del que no te puedes desligar fácilmente.

Este grupo genera opiniones sobre cuáles son los colegios buenos y malos de los ofertados en las prácticas, cuándo se puede hablar de que un o una profesora-tutora se está portando bien o mal, tiene fama de buen o mal profesor, qué es lo que les sirve de lo estudiado en la Escuela de Magisterio para las prácticas y les ayuda a llevar un control sobre los trabajos a entregar y no despistarse.

Por tanto, es una presión que el alumnado recibe en una doble dirección: por un lado, les sirve para autoapoyarse y generar solidaridad entre ellos, mientras que, por otro lado, esto mismo les lleva a no poder desligarse o salirse fácilmente de las opiniones establecidas por el grupo, so pena de quedar totalmente aislado/a entre tus propios compañeras/os.

#### **1.4. Algunas conclusiones y temas de reflexión.**

Quisiéramos ofrecer una valoración final de lo que ha sacado en claro a lo largo de las prácticas, la alumna, y de lo que nosotros concluimos a partir de aquí, como forma de aportar algunas reflexiones útiles para mejorar el sistema de prácticas de enseñanza en la formación de los futuros profesores y profesoras.

En primer lugar, justificar el título de este informe: "como sobrevivir a las prácticas". La impresión final ofrecida por la alumna en prácticas, una vez que éstas han finalizado, es que a ella no le han servido de mucho y, fundamentalmente, lo que recuerda es el agobio personal que a ella le supuso, con un gran esfuerzo organizativo, para no obtener los resultados esperados. La actitud predominante de la alumna a lo largo de este curso escolar ha sido la de la supervivencia, tanto en sus opiniones y visiones como en las exigencias que tenía que ir cubriendo para poder superar el listón de las prácticas.

El tipo de aprendizaje realizado por la alumna a lo largo de las prácticas ha sido, fundamentalmente, un aprendizaje por repetición e imitación de los modelos de profesoras-tutoras que le han tocado, sin que en ningún momento se le ofreciese la oportunidad de reflexionar o criticar la situación, ni por parte de la Escuela de Magisterio ni por parte de las de EGB. Por ello, el mayor valor en sus actuaciones como profesora se le concede a las que van dirigidas a mantener el control y la disciplina en clase o a la realización de las tareas como normalmente las lleva a cabo la profesora y salen "de forma natural" en el contexto de ese aula.

Creemos que para lo que sirve este contacto con las aulas es para que la alumna explicita de forma más clara su pensamiento pedagógico, que hasta entonces ha estado poco explicitado y poco definido en muchos de sus puntos. Esta explicitación tiene varios matices interesantes: por un lado, cambia su ángulo de visión desde alumna a profesora y, por otra parte, esto conlleva el que cambien

sus preocupaciones, centradas ahora en mantener el orden y la disciplina en clase.

El mayor valor concedido por la alumna al periodo de prácticas se sitúa en la posibilidad del contacto con la realidad escolar en general y, más concretamente, el contacto con el funcionamiento cotidiano de un aula y el conocimiento directo del alumnado de EGB. Bajo esta opinión subyace la idea de que una profesora se hace en la práctica y no a través de la teoría. Así, el proceso de convertirse en profesora pasa a tener un marcado carácter individual y experiencial sin considerar otros factores de tipo más social.

La distorsión en la relación entre la teoría de la Escuela de Magisterio y la práctica en las aulas de EGB se hace presente como algo más que una pura entelequia cuando la alumna detecta que no puede tener sus referentes en lo que ha aprendido en la Escuela de Magisterio para poder moverse en un aula y, ni tan siquiera se le ocurre conectarlos en ningún momento.

A pesar de ello, el modelo de prácticas fomentado por la Escuela de Magisterio es esencialmente el mismo que el de las profesoras-tutoras de EGB, no existiendo desencaje o distorsión entre ellos. Lo fundamental para ambas instituciones es que el futuro profesorado tenga un contacto con la escuela, conozca a los niños y niñas y tenga un papel de ayudante del tutor.

Las relaciones establecidas por la alumna con los diferentes actores en las prácticas son diferenciadas: en el caso del alumnado de EGB tiene una relación más cercana que las tutoras, posiblemente por su papel poco definido en la dinámica del aula que la hace estar a medio camino entre la profesora y la amiga. La relación con las dos tutoras está marcada por la relación de poder que supone el depender totalmente de ellas en el aula y en el aprobado o suspenso final de las prácticas.

A pesar de ello, el tipo de presiones a que está sometida la alumna son más de carácter técnico que directas o burocráticas, es decir, la alumna no es presionada directamente a realizar lo que tiene que hacer, pero no le queda más remedio por la organización del currículum, el tiempo asignado a las tareas, etc.

La estrategia social adoptada por la alumna pasa desde un primer momento donde la alumna no está en absoluto de acuerdo con lo que ocurre en sus prácticas a una conformidad estratégica útil para sobrevivir en el aula pero sin cambiar su forma de ver las cosas.

La valoración final de la alumna acerca de las dos aulas donde ha realizado sus prácticas cambia sustancialmente mientras las realiza y al final cuando consigue una visión de conjunto de todo el periodo. Al principio valoraba más la posibilidad de desarrollo personal y de las propias ideas en la segunda aula mientras que al final valora más el tipo de organización más cerrada y estructurada de la primera.

La no existencia de la figura del supervisor en la Escuela de Magisterio y el hecho de que ésta no quisiese ejercer ningún control externo sobre este tema, lleva a que el alumnado en prácticas sufra las situaciones más variadas y variopintas dependiendo del factor "suerte" en el profesor o profesora de EGB que le haya tocado.

Se observa una evolución hacia la adquisición de un mayor conocimiento práctico de las aulas por parte de la alumna, tanto en lo referente a ciertas habilidades como profesora, como al conocimiento del currículum y organización del aula y del alumnado.

Por todo ello, no podemos hablar de que las prácticas, tal y como están planteadas en esta Escuela de Magisterio, tengan realmente un sentido educativo para el futuro profesorado, sino, que más bien, lo que les fomenta es el sentido de huida o de rechazo si las cosas no salen muy bien o de "suerte" si las cosas salen bien y no hay excesivos conflictos.

### **1.5. Metaevaluación del proceso de investigación.**

En este apartado de metaevaluación solo quisiéramos ofrecer algunas reflexiones realizadas a medida que ha avanzado la investigación sobre problemas y dificultades surgidas en el proceso de estudio de casos, que no deberíamos perder de vista, dada su incidencia real en los datos con los que hemos trabajado para elaborar este informe, haciendo más entendible el proceso de investigación en su conjunto.

En principio, podríamos decir que se han cometido varios errores de bulto en la recogida de los datos: el primero de ellos, no combinar la recogida de los mismos con el análisis al mismo tiempo. Este hecho ha llevado a la pérdida de multitud de ocasiones de hacer observaciones o preguntar asuntos a la alumna en prácticas que nos hubiesen sido muy útiles para tener una mejor visión de algunos temas. Así, este informe tiene varias deficiencias derivadas de este problema: tenemos "huecos" en las opiniones pedagógicas iniciales y

durante las prácticas de la alumna y nos faltan datos más consistentes sobre las diferentes actuaciones de la alumna en las clases.

Una segunda ramificación de este mismo problema fue el que, llegado un tiempo (a los dos meses de estar realizando observaciones) el aburrimiento hizo su presencia y todos los días "se veía lo mismo"; era como si la investigadora supiese, en todo momento lo que iba a ocurrir cada mañana en el aula y lo que iba a hacer la alumna en prácticas.

Este hecho, junto con el cansancio originado por la dedicación de tres mañanas a la semana a hacer observaciones y sus tres tardes correspondientes a escribir el diario de campo, determinó que, en varias ocasiones, las notas en este diario parecieran casi "copiadas" del día anterior, sin que los datos recogidos ese día aportasen nada nuevo o interesante a una situación suficientemente conocida pero poco interrogada desde otras perspectivas.

Algunos problemas de corte más metodológico surgidos fueron, por ejemplo, el no poder tomar notas, directamente en el aula, en la clase de preescolar de 4 años, lo cual generaba una dinámica de hacerlo rápidamente al final de las sesiones de observación para luego redactar estas notas, pero donde hubo muchos datos que se perdieron o no fueron suficientemente explicitados y el hecho, por supuesto, de no poder hacer grabaciones directas en el aula. Esta situación creemos que es consecuencia de una mala estrategia de negociación en la que la investigadora, ante la posibilidad de generar más reticencias en la primera profesora-tutora, decidió ceder en el rol que iba a llevar en el aula y en vez de negociar un rol de investigadora, casi se negoció un rol de alumna en prácticas. En la segunda parte de las prácticas, se intentó remediar este hecho, negociándose un rol mixto entre alumna en prácticas e investigadora que hace observaciones, según fuesen las situaciones en el aula y que dio mejores resultados para la recogida de los datos.

Otro problema fue que, en algunas entrevistas, no se logró que la alumna explicitara todo lo que nos interesaba saber de sus opiniones. También debemos de tener en cuenta, en este caso, que la relación entre la alumna y la investigadora fue bastante cercana y las entrevistas se producían en contextos muy informales, lo cual, al principio podría haber sido una ventaja, pero, a la larga, fue un inconveniente.

Un último factor a tener en cuenta es que era la primera vez que la investigadora realizaba trabajo de campo y, como hemos ido viendo,



las novatadas se pagan y se pagan con los datos que se logran recoger: insuficientes en algunos temas o con escasa calidad en otros.

## **2. La prueba de fuego: informe de dos casos de alumnado de Magisterio en prácticas.**

Este informe responde a la segunda parte de la investigación sobre la socialización del futuro profesorado de EGB durante el periodo de prácticas. Ante las lagunas que quedaron sin cubrir en la realización del estudio de casos, creímos conveniente hacer una segunda indagación que nos permitiera comprobar algunos datos y algunas intuiciones surgidas en el primer estudio de casos pero de las cuales no teníamos evidencias suficientes.

Por tanto, este informe es el fruto de la investigación realizada con un alumno y una alumna en prácticas, que conoceremos como Pablo y Cristina respectivamente, durante el curso 1993/94 en un periodo comprendido entre octubre y diciembre de 1993, que es el tiempo asignado en esta Escuela de Magisterio a la realización de las prácticas.

El tipo de indagación realizada fue cualitativa. Aunque no podemos hablar que constituyan un estudio de casos completo por lo puntual de las observaciones y entrevistas, sí que forman dos casos por la rigurosidad empleada y la focalización sobre las preguntas que guiaban nuestra investigación. En este caso, planteamos un proceso de investigación compuesto de cuatro entrevistas a cada uno de los dos alumnos en los momentos que creíamos claves en la construcción de su profesionalidad a lo largo de las prácticas: antes de iniciarlas, después de la primera semana de prácticas, a los dos meses de estar en el aula de EGB y al finalizarlas, y un grupo de observaciones en el aula antes de la tercera entrevista como fuentes de contraste y triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas.

Los dos colegios donde se realiza la investigación son un aula de preescolar de 3 años enclavada en un colegio de religiosas concertado en el caso de Cristina y un colegio público de un pequeño pueblo del cinturón de una capital de provincia de Andalucía en el caso de Pablo. Esta asignación de centros está de acuerdo con la especialidad que están estudiando cada uno, ya que Cristina es de Preescolar mientras que Pablo es de Educación Física.

El informe que presentamos está dividido en varias partes: en primer lugar, se habla del proceso general de esta parte de la

investigación tocando las dos claves fundamentales para entender el resto: el proceso de negociación con los diferentes actores implicados y el acceso de los dos centros de EGB. A continuación se presentan por separado los datos de los dos alumnos en prácticas y en cada uno de ellos se incluye el análisis de relaciones y roles, actividades, conocimientos adquiridos, evolución del pensamiento pedagógico, opiniones sobre las prácticas,... En un último capítulo, ofrecemos una visión de conjunto de los principales temas aparecidos en ambas situaciones, analizando contrastes y similitudes y algunas líneas de reflexión sobre ellos.

## **2.1. Proceso de la investigación.**

### *\* La negociación.*

El proceso de negociación de esta parte de la investigación fue bastante particular, ya que nuestro mayor interés se centraba en el alumnado en prácticas y eso nos llevó a que dejásemos un poco más de lado a la Escuela de Magisterio. A esta primera razón se añade el hecho de que el ritual de las prácticas esté bastante instituido en la Escuela, con lo cual el proceso era excesivamente largo y tortuoso por los diferentes coordinadores de prácticas según especialidades y los supervisores para llegar al alumnado sin que aquellos y aquellas tuvieran excesiva implicación en la investigación.

Por todo ello se decidió buscar alumnado que estuviese en tercero de Magisterio empezando a realizar sus prácticas en el mes de octubre y dispuesto a colaborar en la investigación, de forma que la negociación con los y las profesoras-tutoras fuese posterior al consentimiento del alumnado en prácticas. Nos pareció que este procedimiento nos permitiría hacerlo de forma más sencilla y con menos escollos y así fue.

El alumno y la alumna que han colaborado fueron presentados por un contacto en la Escuela compañero y amigo de ellos y no hubo un proceso de selección como tal, ya que fueron los dos primeros con los que tuvimos relación y que accedieron a colaborar sin problemas desde el comienzo, siempre dependiendo de la autorización posterior de sus respectivos tutores.

En la primera toma de contacto con ellos (por separado con cada uno) se les explicó el tipo de colaboración pedida, garantizando la confidencialidad y el anonimato, y, una vez dada su aprobación, se realizó la primera entrevista. También se recabaron datos acerca de

sus respectivos colegios y tutores de EGB para ir a negociar la entrada en ambos centros para realizar las observaciones previstas.

La negociación con los centros se planteó con una carta de presentación de la dirección de la investigación en la provincia y, en el caso del colegio de religiosas, con la charla y autorización previa de la tutora para que sólo se tratase de una autorización formal por parte de la dirección y no le supusiese un compromiso superior. A pesar de ello, la negociación con la dirección fue tortuosa y llena de formalidad porque la directora quiso consultarlo con una especie de Consejo de Dirección del centro y, al olvidársele hacerlo antes de la siguiente cita concertada, en ésta puso muchas pegas del estilo de entorpecer el desarrollo normal de la clase. Al final y, dado que el número de observaciones a lo largo del trimestre iba a ser pequeño, dio su autorización no sin alguna reticencia.

El caso del colegio público fue absolutamente diferente, al anunciar el alumno en prácticas al director mi visita para hablar con él y, al ir a verle, apenas si hizo falta explicarle qué era lo que iba a hacer. Dio su autorización de forma automática y sin mirar la carta de presentación.

Una vez resuelto este paso, el acceso a las aulas de los dos tutores fue tan fácil como entrar y decir aquí estamos. Ninguno de los dos puso ningún tipo de pegas en la conversación mantenida con ellos acerca de la investigación y nuestros propósitos en sus aulas, mostrándose altamente interesados en el tema, ofreciendo su opinión al respecto.

*\* La entrada a los centros de EGB*

En esta Escuela de Magisterio se sigue un procedimiento singular para asignar a todo el alumnado en prácticas a los centros disponibles para ello. Así, el alumnado puede pedir según sus preferencias el centro de prácticas o bien puede buscar una carta de recomendación en un centro de su admisión en el mismo y se le asigna automáticamente.

En nuestro caso, la alumna tenía una de esas cartas para ir a hacer las prácticas al colegio de religiosas y, concretamente, con su tutora, ya que fue alumna de ese colegio y la conocía personalmente. Por tanto, no tuvo más que decir que quería hacerlas allí.

En el caso de Pablo, no tenía carta de recomendación pero pidió el centro de su pueblo y no hubo tampoco problema en asignárselo al haberse ofrecido para hacer prácticas y haber algún tutor de su especialidad.

El resto del alumnado que no tiene carta de recomendación ni tiene sitio allí donde han pedido realizar las prácticas, realiza una reunión previa con el coordinador de las prácticas de su especialidad y allí se ve cuántas plazas y colegios quedan por cubrir y se intenta que el alumnado se vaya asignando a lo que menos peor le viene.

El criterio utilizado por los dos alumnos de nuestro estudio fue, en el primer caso, el haber sido antigua alumna y conocer el centro y la tutora, lo cual le daba garantías de cómo iban a ir las prácticas. En cambio, en el caso de Pablo, el criterio fundamental fue la cercanía a su domicilio y la comodidad que ello le reportaba. Como vemos, siguen primando criterios que poco tiene que ver con la calidad de la oferta pedagógica de los centros y más con otro tipo de variables que el alumnado en prácticas cree que le va a reportar algunas ventajas interesantes: conocer previamente el medio donde va a estar, la cercanía a casa, ....

En ambos casos, se conserva el ritual de presentarse a la dirección del centro el primer día con una carta de la Escuela de Magisterio en la cual se detalla cómo se van a realizar las prácticas.

Como hemos reseñado anteriormente, los dos centros elegidos son de muy diversa naturaleza: en el caso del centro de Cristina se trata de un centro de religiosas en régimen de concertación, inicialmente sólo de niñas y ahora mixto en los primeros cursos, que abarca desde preescolar de 3 años hasta COU. El profesorado es mitad religioso y mitad seglar y el tema religioso tiene una fuerte presencia en la vida cotidiana del centro. El colegio se haya enclavado en un barrio de solera antiguo de la ciudad de clase media-baja con algunos núcleos de clases medias acomodadas. Esta situación no se corresponde con el tipo de alumnado que recibe el centro, ya que sólo una parte proviene del barrio (los de clase media alta) y el resto proviene de toda la ciudad a través del transporte escolar del centro. Un hecho que no hemos de pasar de largo por su repercusión en la vida cotidiana de este nivel, es el de que, al ser un centro tan grande, el nivel de preescolar se encuentra poco considerado en la vida de conjunto del centro y lo tienen casi como si no perteneciese a él. Un buen ejemplo de ello es su no inclusión en las actividades normales organizadas para todo el alumnado o el que no haya dinero para el material de utilización en el aula de forma conjunta (fotocopias de

fichas, etc.). Esta sensación de abandono la perciben las profesoras de este nivel y es un comentario habitual entre ellas.

El colegio de Pablo, por contra, es un colegio público pequeño de un pueblo de las afueras de la capital que tiene desde preescolar hasta octavo y con una media de alumnado por aula bastante reducida, sobre todo en los niveles más bajos, no llegando a los 25 alumnos y alumnas. El colegio es de reciente construcción y el profesorado suele estar entre los 40 y los 50 años. El alumnado que asiste a él es el correspondiente al área donde está enclavado el centro y suele ser de clase media baja.

## **2.2. Las prácticas en las nuevas titulaciones: el caso de Pablo.**

Para situarnos, vamos a empezar comentando algunos datos biográficos y académicos del alumno que nos hagan tener una visión general acerca de quién vamos a hablar.

El alumno Pablo tiene 21 años y es el mayor de 4 hermanos (2 chicos y dos chicas) y su familia es de extracción de clase media-baja. Los padres poseen estudios primarios y sólo el padre trabaja remuneradamente como policía. La madre es ama de casa y la familia posee una casa en uno de los pueblos pequeños del cinturón de una capital de provincias y un par de coches, el de toda la vida de la familia y uno nuevo que sólo se utiliza en las grandes ocasiones. No poseen ni una segunda vivienda ni tienen calefacción en la actual.

Académicamente Pablo es un alumno medio que aprobó la selectividad con un cinco y medio, al igual que la nota media de la carrera, aunque tiene algunas pendientes de otros cursos. Algo que nos llama la atención es la autodefinición del alumno como sin ninguna ideología política.

La motivación que le ha llevado a convertirse en profesor es el interés por los deportes. Ante la imposibilidad de entrar en INEF, se planteó el que otra buena forma de estar en contacto con ellos sería haciendo la especialidad de Educación Física en la Escuela de Magisterio. Esta decisión tiene también un componente utilitarista, al querer desde pequeño estudiar Medicina, pero abandonó la idea porque era una carrera muy larga y con muchas dificultades para encontrar trabajo. Un factor no mencionado explícitamente es el de la nota de selectividad, que es lo que le impidió, junto con las pruebas de acceso, entrar en INEF. Por tanto, la enseñanza no le atraía mucho, pero piensa dedicarse a ser profesor en el futuro.

Una característica a tener en cuenta es que este alumno no realiza sus prácticas solo en el centro en la especialidad de Educación Física, sino que, junto con él, va otra compañera suya de la misma especialidad, lo cual les obliga a realizar las prácticas juntos, es decir, los dos tienen el mismo profesor-tutor y el mismo horario de clases y asisten en los mismos cursos. Esta situación va a condicionar, en parte, todo el periodo de las prácticas en este colegio, al estar siempre acompañado de la otra alumna.

Una vez hemos revisado algunas características que nos sitúan en el contexto, vamos a adentrarnos en cuáles son las actividades, roles y relaciones del alumno a lo largo de la realización de sus prácticas en un centro de EGB, para pasar más adelante al análisis de la posible evolución sufrida en este periodo de tres meses de las prácticas.

*\* Tareas y actividades en las prácticas.*

Las tareas desarrolladas por el alumno en las prácticas varían a lo largo del tiempo. Durante las dos primeras semanas la única tarea que se le permite y se le obliga a hacer en las clases de los cursos de 6º, 7º y 8º es la de observar al tutor llevar a cabo sus clases y tomar notas en un block. Esta es una decisión tomada por el tutor y que al alumno le parece un tiempo desmedido para lo que consigue:

"....Pero si es que no podemos observar, con ese hombre no podemos observar, si este hombre es de la época de María Castaña ( ...) la verdad es que el hombre le hecha mucha gana y.. le hecha mucho entusiasmo, lo que pasa es que no tiene no idea" (Entrevista alumno 2, pág. 1)

El alumno cree que no se puede observar a un profesor desfasado en sus métodos y que ni siquiera es de la especialidad, con lo cual se aburre de ver todos los días lo mismo y no saca nada interesante.

Por contra, las clases de 1º a 5º les permite darlas junto con su compañera de prácticas y sin la presencia del tutor desde el comienzo de las prácticas, ya que esas horas no las cubre él en su horario, pero sí lo han de hacer los prácticos para tener un horario de 18 horas semanales.

El tipo de actividades desarrolladas con el alumnado más joven son, fundamentalmente, juegos de distinto tipo: para conocer al grupo, de habilidades, de lateralidad, .... Estas clases se llevan a cabo

en el patio y bajo la discreta mirada y atención de las profesoras habituales de esos grupos.

A partir de los primeros 15 días de prácticas, el tutor les permite dar clases a los más mayores y la inmersión en el papel de profesor se produce de una forma total: en este momento ellos se empiezan a encargar de dar clases completamente, sin la intervención del tutor en ningún momento. En principio, la actitud de éste es llegar al patio a la hora de cada clase con cada grupo y allí el alumno y la alumna en prácticas le informan de lo que han pensado hacer para ese día. El no suele poner pegas a todo lo propuesto por éstos y acto seguido permanece en un ala del patio, de pie o sentado, observando lo que hacen los prácticos y tomando nota de cómo hace el alumno de EGB los ejercicios para luego poner las calificaciones. También hay veces que sólo está un rato en el patio y luego se va a la sala de profesores a preparar cosas para otra clase.

El dar clase conjuntamente con otra alumna en prácticas hace que se tengan que repartir el trabajo en cada ocasión, realizándose este reparto por tipos de tareas: alternativamente le toca a cada uno explicar qué es lo que se va a hacer al alumnado de EGB o en qué consiste un deporte determinado mientras que al otro debe estar atento e intentar mantener el orden. En el reparto también entra quién dirige la tarea cuando se está realizando. En este caso, los papeles son los mismos sólo que al que le toca controlar suele estar haciendo los ejercicios o jugando con el alumnado al mismo tiempo.

El tipo de tareas planteadas suele seguir la misma secuencia con el alumnado de los cursos superiores: al comienzo de la clase se realizan unos ejercicios de calentamiento, luego pasan a realizar o bien ejercicios de diferentes habilidades o bien a jugar un partido de diferentes deportes o juegos.

Sólo en ocasiones muy específicas se dividen los dos prácticos el grupo total de alumnado y trabajan por separado, como, por ejemplo, cuando los partidos a jugar tienen un número determinado de jugadores y éste es pequeño, entonces se forman cuatro equipos en vez de dos.

Este tipo de actividades varía sustancialmente de las realizadas habitualmente por el tutor y que eran denostadas por el alumno en prácticas por antiguas y desfasadas. También cambia el deporte estrella del colegio: hasta ese momento el tutor había introducido el voleibol y había conseguido que se crearan equipos masculinos y femeninos de todas las edades, centrándose toda la práctica deportiva

en él. El alumno en prácticas opina que hay que acabar con ese monopolio y pone al alumnado a aprender a jugar diferentes deportes: rugby, baloncesto, balonmano, fútbol,... Al principio, esta práctica choca un poco en las niñas y niños resistiéndose a cambiar de deporte o, al menos, a abandonarlo durante las horas de educación física, pero luego terminan acoplándose a la nueva situación sin mayores problemas.

Otra novedad introducida por ellos es proponer el mismo tipo de ejercicios y en la misma cantidad a niños y niñas, cosa que hasta ese momento el tutor tenía bien diferenciada: las niñas siempre hacían menos ejercicios y, si tenían la regla, ese día no hacían nada. Tanto el alumno como la alumna en prácticas piensan que hay que acabar con esas discriminaciones, a la vez que suelen intervenir para que todos los grupos y equipos a formar en clase sean mixtos y no sólo de chicos o de chicas, tal y como tiende a agruparse el alumnado por inercia.

*\* Relaciones y roles durante las prácticas.*

Como acabamos de ver, el tipo de roles desarrollados por el alumno durante sus prácticas son de diferente índole: en un primer momento sólo es un observador externo a la situación de clase y de ahí pasa a tener el papel de un profesor con gran parte de la responsabilidad de la dirección de la clase en sus manos, aunque no toda: siempre consulta con el tutor las tareas a realizar en cada clase y no se le permite poner nota al alumnado, cosa que queda reservada al tutor. Si no fuese por ésto, podríamos decir que adquiere el rol de un profesor completamente y, a pesar de la inexistencia de un modelo positivo que imitar, lo hace en los esquemas tradicionales de lo que debe hacer un profesor para actuar como tal. El alumno no recibe ningún tipo de presión explícita que le haga sentirse "obligado" a hacer cierto tipo de cosas, pero, no obstante, ello no quiere decir que en realidad haga lo que le da la gana. Sigue existiendo la presión técnica de cómo está organizada la escuela y el currículum y ello se hace patente porque el alumno imita a la perfección el rol de un profesor estándar cuando se encarga de dar clases: da órdenes, controla cómo se desarrolla la actividad, pone orden,... En definitiva, el indicador de excelencia pedagógica sigue siendo el mismo, el que los niños y niñas estén callados, en orden y desarrollando la actividad propuesta por el profesor.



El propio alumno percibe el tema de la disciplina en clase como su mayor problema en clase y generador de otro tipo de problemas de segunda orden:

- Por un lado, el que no le hagan caso le lleva a cuestionarse su propia profesionalidad como profesor y pensar que lo está haciendo muy mal:

"...yo en cualquier momento en que estoy haciendo un juego o veo que un niño lo hace mal o los niños se aburren yo ya me deprimó, digo, yo qué mal lo estás haciendo...." (Entrevista alumno 2, pág. 8)

- Por otro lado, detecta distorsión de la relación con el alumnado, ya que si quieres tener una relación cercana y amistosa con ellos entonces no puedes llegar imponiendo orden y dando voces para que todo el mundo esté callado y en su sitio en todo momento, pero si hace esto último, entonces los niños y niñas nunca podrán considerarle como alguien cercano. Al comienzo de las prácticas el alumno optó por tener una buena relación con ellos, y, según fue pasando el tiempo, se decantó por empezar a gritar y poner orden, aunque en las situaciones límites usaba la autoridad externa del director.

- En otro sentido, también es un indicador de si se ha alcanzado el status de profesor en el centro, ya que si el alumnado no te toma en serio en las tareas propuestas cuando no se atrevería a hacer lo mismo con cualquier profesor del centro, quiere decir que tú aún no eres profesor. Un buen ejemplo de esto fue lo ocurrido cuando los dos alumnos en prácticas hicieron un examen escrito para ver cómo iban de lo que ellos habían estado explicando durante todo el trimestre. El examen se lo pasaron a los cursos desde 3º a 8º y lo habían confeccionado ellos. Una parte del alumnado dio respuestas tomándose a broma y tuvo que intervenir la dirección del centro tomando la medida que de las notas de esos exámenes fuesen al boletín de notas y llamando la atención personalmente a algunos de esos alumnos y alumnas. Para el alumno este incidente no sólo le ha dado medida de que no es un profesor sino que, además, ha roto la buena relación conseguida con parte del alumnado:

" Y luego el problema es que estos niños me conocen a mí, porque yo soy de allí y me conocen, entonces parte del problema ha sido que al conocerme, que.... digamos que no se han sentido... dominados, entonces decían: 'va, este es del pueblo, no hay problema, es un amigo,...' " (Entrevista alumno 3, pág. 3)

No obstante, las relaciones mantenidas por el alumno en prácticas con el alumnado de EGB han sido bastante cercanas y cordiales: lo

normal era que tanto los pequeños como las niñas mayores le abrazasen al llegar al colegio y los propios niños y niñas lo considerasen más como un amigo que como un profesor. A esta cercanía también contribuye el conocimiento previo en el pueblo y la juventud de los prácticos, con lo cual la distancia en años es muy corta.

Sí hay que dejar apuntado que la relación de cercanía entre el alumnado de EGB y los dos prácticos tiene matices diferentes por tratarse de un chico y una chica: a la alumna le dan más voces y le controlan más su vida personal, haciéndole algunos comentarios de marcado carácter sexual que no le hacen al alumno. A la vez, esto repercute en que a la alumna le cuesta más trabajo establecer el orden en una clase y, en algunas ocasiones, tiene que pedir ayuda al alumno para que sea él el que lo haga.

La relación mantenida por el alumno con su compañera de realización de las prácticas está también marcada por la cercanía y la camaradería. El expresa en todo momento su alegría con que le haya tocado hacer las prácticas con ella y se siente muy apoyado y arropado cuando aparecen problemas en el desarrollo de las clases. No suelen tener roces entre ellos en el transcurso de las clases y apenas les cuesta trabajo ponerse de acuerdo sobre qué ejercicios realizar en cada momento. La toma de decisiones suele ser conjunta, aunque en algunas ocasiones donde la alumna la que dirigía la actividad, le consultaba la decisión al alumno y al final era él el que la tomaba en vez de ella.

La relación con el profesor-tutor es buena y por ello entendemos que el tutor no le pone pegas para hacer lo que quiera y él mantiene las formas informándole de la marcha de la clase y pidiéndole permiso para salir a tomar café en el recreo. La relación es mucho más cordial y cercana a nivel personal con las profesoras de primer ciclo, que también toman un papel de tutoras mientras les da clase a su alumnado. El alumno considera que el ambiente entre el profesorado es bueno y distendido y no siente ninguna distorsión o sensación desagradable por ello.

A pesar de esta aparente libertad de movimientos, para el alumno, la situación del alumnado durante las prácticas está condicionada por lo que el profesor-tutor le diga y le deje hacer, al ser el profesor es el que manda porque pone la nota al final. La imagen que utiliza es bien expresiva de este pensamiento:

".. es él el que manda, es él el que va a poner la nota, yo ahí soy un siervo" (Entrevista alumno 2, pág. 6)

Algo que nos llama la atención, por inusual en la realización de las prácticas, es el no mantenimiento, por parte del alumno, de un papel intermedio de ayudante del profesor-tutor y de reproducción de roles y actividades que él lleva normalmente en clase.

Otro problema planteado por el alumno, sobre todo, durante las primeras semanas se centran en la necesidad sentida de orientación externa, de alguien que le diga si lo realizado en clase cuando están solos con el alumnado está bien y si lo que les deja hacer el profesor-tutor es correcto. Para ello recurrió en varias ocasiones al supervisor en la Escuela de Magisterio con el cual tuvo problemas al no ser de la especialidad y no saber responder a sus dudas, sobre diferentes ejercicios a realizar a diversas edades. Al final, los dos prácticos buscaron a un profesor de la especialidad que conocían previamente y consultaron con él.

Podemos hablar de que la estrategia social adoptada por el alumno en prácticas varía desde las primeras semanas donde no le gustaba lo que veía pero no se atrevía a decir nada y estaba un poco a la espera de ver cómo se desarrollaban los acontecimientos, es decir, de conformidad estratégica, a la redefinición estratégica cuando la situación le permite ir introduciendo cambios que él cree interesantes, sobre todo, como hemos visto antes, en los contenidos curriculares.

*\* La evolución del alumno a lo largo de las prácticas.*

- Cómo ha vivido las prácticas: sensaciones y vivencias.

El alumno en prácticas ha sufrido los efectos del contacto con la realidad escolar y, a partir de la primera semana de estar en el colegio de EGB, expresa sus opiniones con mucha más extensión y detalle. La primera sensación global es que se siente muy agusto allí y está contento de cómo están llendo las cosas en términos generales.

El choque producido por la entrada el primer día al colegio consistió en no esperárselo tan grande y con tantos niños y niñas por todos lados. Dice que el primer día "le pilló de sopetón", pero no sabe explicar por qué. No cree que no estuviese preparado para hacer las prácticas, sino que algo lo sobrepasó en la situación, pero no explica qué fue. Esto tuvo como consecuencia el que ese primer día no entrase a clase y se fuese a casa:

"Yo qué sé, me pilló tan de sopetón... sí, es decir, hombre, yo estaba ya preparado para ir a clase, pero yo qué sé, que no había pasado

nunca por el colegio y ahora llego al colegio y qué grandes es y cuánto niño y cuánto revoltoso tiene que haber aquí,...." (Entrevista alumno 2, pág. 6)

La sensación más fuerte del alumno en la realización de las prácticas es que él solo en clase se hundiría y se siente muy apoyado por la otra alumna en prácticas, sobre todo, cuando los niños y niñas no le hacen caso. Cuando está cansado, se agobia y piensa que no quiere volver más al colegio, pero cuando se le pasa el cansancio dice estar deseando volver otra vez allí, aunque también reconoce la necesidad de las vacaciones:

"Yo sinceramente he estado los tres meses y ya se me notaba que necesitaba unos días de vacaciones, de relajación, de tranquilizar, para, por lo menos, volver otra vez de nuevo (...) La verdad es que sí, se nota, se produce una saturación y se nota". (Entrevista alumno 3, pág. 6)

En conjunto, el alumno ha tenido momentos más o menos tensos o de cansancio, pero la sensación general predominante durante estos tres meses al hablar de las prácticas es que se ha sentido muy agusto y contento en el colegio y con los niños y niñas.

- Qué ha aprendido en las prácticas: conocimientos prácticos y la relación teoría-práctica.

El conocimiento práctico generado por el alumno por su contacto con la realidad escolar se puede detectar a través de algunos comentarios realizados sobre el alumnado o algunos aspectos concretos de la realidad escolar y también cuando está en la escuela. Si seguimos la clasificación de Benner (1984) para analizarlo encontramos que en las distinciones cualitativas graduales expresadas se refieren a varios aspectos: ha empezado a comprender la existencia de diferentes niños y niñas con diversas problemáticas, no todas tratables de la misma forma y que en el aula existen dinámicas sociales diferentes: movimientos del alumnado de unos grupos a otros, relación entre esos grupos,...

Los significados comunes los genera a través de la estrecha relación mantenida con su compañera de prácticas que es con quien comenta todo lo ocurrido durante las clases y los criterios para realizar una actividad u otra. Con ella genera un código de entendimiento mucho más estrecho que con el resto del profesorado, además, encontrándose en su misma posición de alumna en prácticas y siendo, por tanto, los puntos en común muy fuertes. Una segunda fuente de significados comunes proviene de un círculo un poco más

amplio, del profesorado del centro, más que su propio tutor, al contar en las clases con el alumnado de 1º a 5º de EGB con la "supervisión" del profesorado de esos niveles y tiene una relación mucho más cercana con ellas (son todas profesoras). Fundamentalmente, estos significados comunes se refieren a opiniones sobre la profesión (a menudo le preguntan al alumno en prácticas por qué quiere ser profesor siendo tan apañado o le comentan que se dedique a otra cosa) y sobre los niños y niñas de las aulas: características académicas, personales, etc.

El tipo de expectativas y asunciones varían a lo largo de la realización de las prácticas, ya que, al comienzo el alumno no quería más que los tres meses de prácticas fuesen adelante con los menos quebrantos posibles, mientras que, según va teniendo más autonomía, ésto le genera expectativas diferentes respecto a su papel como alumno en prácticas y la posibilidad de mantenerse allí durante más tiempo, a la vez que se va sintiendo progresivamente como un profesor más del centro.

Su experiencia personal se convierte en caso paradigmático de qué es lo que debe ser y hacer un profesor en el aula, dada la falta de referentes en el conocimiento teórico del alumno. Así, su propia experiencia pasa a un primer plano y todo es visto con los ojos de lo que él ha visto en sus prácticas.

El alumno tiene la percepción de haber aprendido cosas en las prácticas cuando ya ha finalizado éstas, aunque no las suficientes como para poder llevar él solo un aula como profesor, porque el periodo de prácticas ha sido muy corto y no le ha dado tiempo a conocer a los niños y niñas y poder evaluarles. Sí le llama la atención el que se haya dado cuenta de que un profesor no está aislado en un centro sino cuáles tiene compañeros con los que se puede relacionar.

La conexión entre la teoría y la práctica para el alumno consiste, fundamentalmente, en tener buenos conocimientos previos antes de ir a las prácticas, de forma que esos conocimientos te la facilitan, pero en un sentido bastante instrumental, ya que él se refiere siempre a "aplicar" conocimientos a la práctica y, sobre todo, a escoger ejercicios que han visto en alguna asignatura sobre iniciación deportiva:

"...y luego llega un momento en que tienes que explicar algún juego, algún tipo de entrenamiento, llegabas ya y aplicabas juegos de iniciación deportiva o de teoría del entrenamiento, entonces pues sí, la verdad es que se nota... supongo yo que si no hubiésemos tenido los juegos esos, la cosas hubiesen sido más complicada, si no hubiéramos

tenido los juegos que hemos hecho de iniciación deportiva, hubiera costado más trabajo, no hubiéramos tenido tanta claridad de ideas..." (Entrevista alumno 4, pág. 3)

En ningún momento se detecta la existencia de algún tipo de reflexión ni análisis de carácter más teórico o formal acerca de la práctica que se está realizando y ello porque no entra en los planes de nadie: ni la Escuela de Magisterio ni el profesor-tutor están en esa labor y al alumno ni se le ocurre.

- Opiniones pedagógicas

Otro tipo de opiniones acerca de la escuela donde desarrolla sus prácticas en particular y el sistema educativo, en general, van siendo expuestas a lo largo de las prácticas y, la evolución a lo largo del tiempo parece dirigirse a confirmar lo que él ya pensaba con anterioridad a las prácticas.

Con respecto a los/as niños/as piensa que no todo lo que aprenden depende exclusivamente de su inteligencia sino que hay otros factores determinantes en este proceso como son la infraestructura del colegio, la cualificación del profesor o profesora, aspectos familiares y sociales,... y, sobre todo, la motivación del profesorado para que aprendan, animarlos, pero nunca obligarlos. Según va pasando el tiempo piensa que a esta motivación hay que añadirle la repetición, si no, el niño o la niña no aprende. No obstante, para él, siempre es más difícil enseñar a un o una niño/a pequeño/a que a un o una joven.

Para este alumno en prácticas los contenidos que se enseñan en la escuela son los adecuados que hay que aprender, aunque duda un poco más de su utilidad en este momento concreto. Hace referencia de que prefiere dar clases de forma "práctica", y con ello se refiere en vez del modelo tradicional de clase magistral, ser partidario de explicar las cosas sobre el terreno (por ejemplo, para una clase de Ciencias Naturales irse al campo), centrándose en las dudas del alumnado y saber en la situación de partida para entender una materia. A pesar de esta convicción, cree que dar clases de una forma tradicional es mucho más cómodo para el profesor, teniendo sólo que llegar a clase, "soltar un rollo" y ya está, sin preocuparse de más nada. Esto le lleva a pensar que los libros de texto no son fundamentales, aunque reconoce que ayudan y facilitan la enseñanza y, también dependiendo de la materia (no especifica esta distinción en qué sentido se refiere). La evaluación del alumnado es mejor hacerla día a día que a través de exámenes, aunque esto depende del número

de alumnas/os existente en una clase. Para él, el ideal serían unos 18 alumnos.

Otro tipo de opiniones que expresó con el paso del tiempo se refieren al alumnado de EGB y al colegio de prácticas: en su opinión, los juegos son siempre buenos para los niños y es algo que se puede hacer siempre. Con respecto al colegio, piensa que es muy problemático porque ha detectado que los niños de 3º y 4º tienen problemas de lateralidad, siendo tan grandes y hay más niños con problemas. Piensa que en todos los colegios debe haber una situación parecida pero no esperaba encontrárselas así de claras.

- El modelo de profesor y la profesionalidad.

Antes de ir a las prácticas el alumno opina que un profesorado cualificado es aquel que controla los contenidos de la materia impartida. En la escuela es bueno tener conocimientos pedagógicos, pero no hace hincapié en su carácter básico y fundamental. La práctica y la experiencia son imprescindibles para llegar a ser buen profesor, pero con los conceptos previos claros y partiéndose de una base sólida. La visión de la profesión es la de ser en la que antes "te quemas", porque aguantar niños todos los días es muy duro y hay que estar siempre con mucho ánimo.

El sentido de la inmersión en la práctica para la construcción del modelo de profesionalidad es diferente a otros casos de alumnos en prácticas, al tener un modelo en negativo, es decir, un modelo de profesor que él no quiere ser y no le gusta, pero, al tener la oportunidad de hacerse totalmente responsable de las clases, construye su propio modelo por experiencia, no por observación o imitación, aunque no podemos hablar de una construcción totalmente personal y novedosa, ya que hemos de tener en cuenta la biografía del futuro profesor como alumno del sistema escolar a lo largo de toda su vida y el conocimiento vicario consecuente. Este hecho tiene su más claro reflejo en que no sólo tiene un modelo negativo en su profesor-tutor, sino que también lo tiene en cuanto al modelo de profesor ideal: para él, no existe un profesor ideal, ni en teoría ni en la práctica, pero sí diversos componentes elegidos de lo que ve.

- Sobre el sistema de prácticas

Para él, lo más positivo de las prácticas ha sido la oportunidad de sentirte como si fueses un profesor de verdad y, en segundo lugar, la relación establecida con los niños y con el profesorado del centro y el saber que al llegar a un aula esa clase no está aislada del resto del centro, sino todo lo contrario.

Cree que las prácticas sirven para saber si quieres o no quieres ser profesor en el futuro y, para él, este balance ha sido positivo. Opina que le sigue gustando dar clases y los niños y que le gustaría seguir haciéndolo cuando acabe la carrera.

Las quejas se centran en la labor del supervisor, por un lado, que no les dio orientación de ningún tipo ante las dudas surgidas por su falta de especialización en Educación Física. Por otro lado, piensa que el profesor-tutor en la escuela de EGB tenía las mismas lagunas de conocimientos acerca de la educación física y tampoco le daba otro tipo de indicaciones sobre la dinámica de la clase. El alumno cree que esta situación se produjo por la buena autopercepción del tutor, pero tampoco lo explicitó así en ningún momento. Por supuesto, un buen profesor debe tener un buen conocimiento de la materia impartida.

Lo único que cambiaría del sistema de prácticas es la masificación a la hora de ir a hacerlas, al haber tenido compañeros que han estado hasta siete personas de la misma especialidad en un solo colegio para dar educación física y les tocaba dar clase una o dos veces a la semana y así no se consigue sentirse un profesor de verdad.

### 2.3. Un modelo tipo: las prácticas de una alumna de preescolar.

La alumna de preescolar a la que vamos a seguir en sus prácticas tiene 20 años y es la mayor de 3 hermanos (un chico y una chica más). Sus padres tienen estudios secundarios y ambos trabajan en sanidad: la madre es matrona y el padre enfermero. La situación económica de la familia es mucho más desahogada que en el caso anterior: poseen varias casas, una en la capital, otra en el pueblo y un apartamento en la playa, dos coches, calefacción en la casa principal, vídeo, etc.

Su historial académico es de paso por un colegio de monjas (al que volverá a hacer las prácticas) y, al ser éste sólo femenino, luego se cambió a uno público mixto donde podía ir con su hermano menor.



El BUP lo hizo también en un instituto público y la nota media de selectividad rondaba el 6. La media en la carrera de Magisterio la tiene en notable. No se define personalmente como apolítica pero declara su falta de interés por la política.

Sus motivaciones para elegir la carrera de Magisterio son que desde pequeña ya le gustaba la enseñanza y, al ser la mayor de sus hermanas/os, siempre les enseñaba a éstos en casa. Además, piensa que la educación es muy "bonita e importante" porque de ella depende el futuro de los niños/as. Este hecho viene corroborado por su elección en primera opción en la Universidad, a pesar de que obtuvo buena nota en selectividad, fuese Magisterio.

Una vez tenemos algunos datos acerca de la alumna vamos a pasar a ver las actividades, roles y relaciones mantiene la alumna en el aula de preescolar de 3 años donde va a desarrollar sus prácticas.

*\* Actividades y tareas desarrolladas en las prácticas.*

Las actividades desarrolladas por la alumna en el aula son, en su gran mayoría, actividades de apoyo a la profesora-tutora en el desarrollo normal de la clase. Al comienzo de las prácticas sólo observaba y hacía lo que la tutora le encargaba expresamente: repartir material al alumnado, ordenar los ficheros de cada alumno o alumna o hacer fichas para trabajar con ellas los niños. Durante las primeras semanas apenas si se sentaba, se pasaba todo el tiempo de pie, pero más adelante ya conseguía tiempo para sentarse mientras el alumnado realizaba sus tareas.

A partir de este primer momento, la tutora le va encargando la explicación de algunas tareas al alumnado: normalmente consiste en explicarles cómo completar una ficha: de qué colores hay que rellenar o qué letras hay que bordear. Estas explicaciones no son preparadas previamente por la alumna.

También se empieza a hacer cargo de un grupo de niños y niñas que no se quedan al comedor al mediodía y con los cuales hay que esperar a que vengan a recoger mientras los demás se han ido a comer. Este es el único momento en que la alumna se encuentra normalmente sola con una parte del alumnado sin la presencia de la tutora. Como se trata de cubrir un espacio de entre 10 y 15 minutos, la alumna hace lo que el alumnado quiere: cantar una canción, contar un cuento, .... todas ellas actividades consideradas de rango menor, o

que exigen menor atención del alumnado y se pueden realizar en cualquier momento.

Sólo en casos excepcionales la alumna se hace cargo de la clase ella sola, como por ejemplo, si hay que atender a alguien que llega al aula o a algún niño o niña porque le ha pasado algún percance o por ir a llamar a algún padre o madre. En ese caso, si no está previsto, la alumna continúa con la actividad como si la llevase la profesora, exactamente igual y si la profesora prevee con antelación su salida del aula durante un tiempo, entonces le prepara una actividad a la alumna para que ella la lleve a cabo.

Siempre que la alumna ha tenido una actuación en clase como si fuese ella la profesora ha intentado imitar exactamente las actividades de la profesora, no sólo en los contenidos, sino también en la forma de llevar la clase. Para la alumna esta situación tiene una explicación clara:

"...lo que pasa que claro, como yo siempre lo intento siempre hacer más o menos como ella lo hace para seguir... como los niños ya están acostumbrados a esa forma de explicar, a esa forma de hacer las cosas pues ya , no sé, me parece un poco... malo explicarlo de otra forma porque alomejor no te escuchan a ti, o luego a lo mejor ella se tiene que acoplar a eso porque tú lo has hecho... no sé, que yo sigo el método que ella hace..." (Entrevista alumna 3, pág. 4)

Por tanto, el tipo de presión a que se vio sometida la alumna en prácticas a lo largo del periodo de realización de las mismas no se puede decir que fuese explícito o debido a una forma de control directa o burocrática, sino , tal y como explican Zeichner y Tabachnick (1985), a formas de control técnico, es decir, al control establecido a través del tiempo de instrucción, el currículum, las materias y la organización de la escuela como un centro. Esto implicó el sometimiento de la alumna a reproducir la dinámica que llevaba la tutora en las ocasiones cuando se le permitió llevar sola una actividad con el alumnado sin la presencia y supervisión de la tutora. Esta situación la lleva a considerar que la actividad a realizar en el aula es la única factible casi como un hecho natural e incuestionable.

Para la alumna en prácticas en esta situación no se le puede decir a un/una tutor/a lo que se puede o debe hacer en su aula y debiéndote adaptar a la forma de trabajar que tenga sin cuestionar ese orden, ya sea por críticas o por actuaciones de diferente naturaleza a las planteadas. Este hecho nos viene a confirmar el tipo de presión ejercida sobre la alumna en prácticas, ya que la alumna no siente presión o que se encuentre constreñida por la tutora de forma

consciente. En su opinión, ésa es la situación normal en la realización de las prácticas y así debe ser, ya que a las prácticas se va a "observar, ayudar y mirar" y no se puede hacer lo que quieras.

A esta afirmación, además, hay que añadirle un matiz interesante ya que, preguntada a la alumna si en un hipotético caso cree que la tutora le dejaría hacer cosas diferentes a las que ella hace en el aula, la alumna opina con mucha seguridad de su falta de duda y la inexistencia de problema en plantearle actividades diferentes que implicasen dinámicas diferentes en el aula. Al mismo tiempo, percibe que ella ha tenido posibilidad de proponer algunas actividades y la tutora las ha aceptado de buen grado. En este punto cabe preguntarnos por la naturaleza de esas propuestas, al tratarse, en la mayoría de los casos, de propuestas que no cuestionaban en ningún modo la actividad o la dinámica de la clase, sino dirigidas a complementarla o ampliarla de alguna forma: nuevas fichas para hacer en la misma línea propuesta o nuevos dibujos con los que trabajar.

Uno de los criterios de actuación de la alumna en el aula es conseguir que el alumnado esté callado, sentado y sin moverse, haciendo la actividad propuesta por la profesora, a la vez que intentar reproducir lo más fielmente posible la dinámica del aula llevada por la tutora. Este criterio de actuación no es único en la alumna en prácticas, sino que también es el fomentado por la profesora-tutora, si no de forma activa a través de indicaciones, sí de forma pasiva al no decirle o hacerle otro tipo de observaciones que la alejaran de ello.

*\* Relaciones y roles de la alumna durante las prácticas.*

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a intentar definir la estrategia social de la alumna a lo largo de las prácticas en el aula. Este tema no lo podemos plantear de forma estática como una única manera de actuación a lo largo de los tres meses de prácticas, pero sí podemos indicar el tipo de evolución y en qué sentido se ha ido produciendo a lo largo del tiempo y cuál ha sido la estrategia dominante. En el caso de esta alumna en prácticas creemos que la estrategia social dominante ha sido la del ajuste internalizado y ello porque la alumna en ningún momento muestra su disconformidad o crítica a la situación vivida y cree que es correcto el tener que adaptarse a la situación ya planteada en el aula cuando llega a realizar las prácticas, a la vez que cree que la tutora lleva un buen sistema de

enseñanza con buenos resultados, siendo éste el criterio fundamental de valoración de la actuación de una profesora. Si al comienzo de las prácticas esta opinión pudiera parecer normal, dado el mayor grado de desconocimiento y dependencia que se tiene, se ve confirmada a lo largo del tiempo, tanto por las opiniones expresadas de forma explícita la alumna, como por las actividades y roles desempeñados en el aula.

A pesar de que todo lo planteado no hace más que darnos indicios de una situación donde predomina la reproducción de roles y actividades por parte de la alumna en prácticas de lo ocurrido en el aula, esta visión sería falsa si no viésemos la otra cara de la moneda, es decir, el proceso de socialización durante las prácticas no es un proceso cerrado y unilateral al que el/la alumno/a en prácticas se ve sometido/a sin más remedio, tal y como plantea Contreras (1987), sino que existen estrategias y formas de resistencia y de solución de problemas planteados al alumnado durante las prácticas que debemos tener en cuenta si no queremos caer en un discurso determinista y sesgado.

En el caso de la alumna en prácticas, este hecho se detecta en una serie de comportamientos y actitudes diferentes a las de la tutora: mantiene una relación menos distante con el alumnado de preescolar del aula, tanto físicamente (se pone a su altura para hablar con ellos, es decir, se agacha) como en el tono en que mantiene las conversaciones (tono de voz más bajo y suave); un segundo aspecto es su rol de intermediaria entre el alumnado y la profesora concretándose en que va controlando el trabajo y le va dando indicaciones al alumnado de cómo hay que hacerlo y el momento en el cual se puede ir a entregar a la tutora.

Otra serie de aspectos no están tan relacionados con actitudes diferentes cuanto con diferentes status en el aula y, por tanto, diferentes posibilidades de actuación como, por ejemplo, el que la alumna nunca corrija los trabajos del alumnado o no tome decisiones sobre el tiempo asignado a cada tarea o haga una ocupación del espacio de clase diferente: ella siempre permanece de pie en el aula o dando vueltas alrededor de las mesas del alumnado, mientras que la profesora puede ocupar su sitio en la mesa de forma continuada. Es digno de destacar el hecho de que en una sola ocasión la alumna en prácticas ocupara el sillón de la profesora durante unos segundos y en un momento de gran confusión en el aula.

Como se ha visto, más se puede hablar de algunos comportamientos diferentes a los de la tutora que a estrategias

conscientes de resistencia por parte de la alumna en prácticas, pero no por el hecho de no ser explicitadas de esa forma debemos desecharlas como un componente interesante en la socialización del futuro profesorado durante las prácticas.

El tipo de ayuda ofrecida por la tutora a la alumna se centra en darle el papeleo diverso que maneja, por ejemplo, las fichas del alumnado del aula, la programación del año, su memoria de prácticas, la forma de evaluar al alumnado y de realizar informes de evaluación para madres y padres,... También le hace comentarios acerca de las actividades propuestas por la alumna en prácticas: si se pueden o no se pueden hacer o qué ve ella mejor en cada momento.

En otro orden de cosas, la alumna percibe la existencia de una relación de poder entre ella y la tutora, pero, curiosamente, esta relación no queda reflejada en la dinámica de trabajo establecidas entre ambas, sino en la dinámica del aula con el alumnado: ellos y ellas son los que perciben más claramente que una de las dos es la que manda, es la profesora de verdad y de la existencia, en un principio, de diferencias de criterio entre ambas por el desconocimiento de la alumna de la marcha de la clase, lo cual aprovechaban para preguntar cosas diferentes a una y otra. Para la alumna, la profesora-tutora siempre será el punto de referencia del alumnado en el aula.

El mayor problema que dice tener la alumna en prácticas es el de mantener la disciplina en clase, "que te escuechen y que te hagan caso". Para ella este aprendizaje está dificultado por su rol secundario como alumna en prácticas que le lleva a no tener el control directo sobre la clase y que el principal referente de los niños/as sea la profesora-tutora, "la de verdad". Esta opinión se ve avalada por el hecho de percibir que cuando se encuentra sola en el aula le es más fácil mantener el orden de la clase que con la tutora delante, así como el que desde un primer momento se ejerza como profesora del aula. Pero esta afirmación no se ve confirmada en las observaciones en el aula, ya que en las ocasiones en que la alumna se queda sola con la clase ocupa gran parte del tiempo en mantener el orden y le cuesta trabajo mantener la dinámica normal de la clase como cuando está la tutora.

Por tanto, podemos decir que la percepción de la alumna en prácticas de cuál es la clave para mantener la disciplina en clase no se adecua a lo que le ocurre en realidad y nos da pie a pensar que espera que en una situación ideal siendo totalmente responsable de la dirección de un aula se vaya a producir una dinámica diferente a la

actual, de forma que le facilite o resuelva el problema del orden en el aula. Es como si hubiese una fuerza o situación suprema que le permitiese encontrarse con la situación resuelta sin preocuparse de nada más.

*\* La evolución de la alumna en el periodo de las prácticas.*

- Sensaciones y percepciones personales.

Las expectativas de la alumna antes de la realización de las prácticas es de preocupación por cómo le va a caer a los/as niños/as del aula y si va a poder llevarlos y conectar con ellos, si la van a aceptar en la clase. La preocupa menos "cómo le va a caer" a la profesora, en parte porque ya la conoce y en parte porque piensa que es menos importante.

Su experiencia anterior en una guardería piensa que no le va a servir de mucho por las diferencias en las dinámicas entre este tipo de centros (menos niño/as por aula, actividades menos rutinizadas, más libertad de elección según intereses,...) con las escuelas normales, en que las/os niñas/os pasan muchas horas sentados, lo cual a ella le choca profundamente, al ser aún pequeños para hacerlo.

A partir de la primera semana de contacto con la escuela, la alumna se ha convertido en un torbellino hablando de su escuela de prácticas y da la sensación de que esa nueva realidad y su involucración en ella la tiene tan absorvida que no la deja verla con una perspectiva distanciada, sino sólo con los ojos de alguien que lo está viviendo intensamente en ese momento. Lo que hace dos semanas era duda ahora es entusiasmo y actividad desbordante.

La primera impresión producida el primer día al entrar al aula de preescolar de 3 años asignada para sus prácticas fue que ese día fue muy largo y terminó muy cansada, pero contenta. En su mente rondaba la pregunta: "¿Cómo voy a aguantar tantos días?", le parecía que era muy duro por su situación de debilidad en el aula al sentir que no podía con los niños/as y que de seguir así "se moriría". A pesar de ello, tenía ganas de hacer más cosas en el aula que estar de pie dando paseos y vueltas observando y ayudando a las/os niñas/os en sus tareas o ayudando a la profesora a repartir material y viendo lo que hacía.

Un segundo aspecto de este primer encuentro que le sorprendió fue el que las/os niñas/os estuviesen tan callados y sentados en el aula

y trabajando bien. Aquí el contraste se produjo con su visión de la dinámica de cómo funciona una guardería que era más relajada, donde los/as niños/as podían elegir actividades y moverse a su antojo. En la escuela el ambiente es distinto y todo está mucho más organizado. No obstante, ella asegura no haberse llevado ningún chasco al entrar en el aula, esperando encontrar lo que ha encontrado y sin suponerle ninguna desilusión. Por tanto, el "choque con la realidad" definido por Veeman (1984) como el colapso de los ideales misioneros al contacto con las aulas, en este caso, no se produce como tal, como un cambio de ideales, sino como un choque con alguna circunstancia o dinámica del aula con la que no contaba.

A pesar de todo, su actitud a lo largo de las prácticas es de estar abierta a lo que pueda ver y hacer en el aula, sin tener ideas preconcebidas:

"...yo creo que no me encabezono en una cosa, yo no digo esto es lo mejor y esto es lo mejor, no porque alomejor tú puedes tener unas ideas buenas pero alomejor no son todo lo buenas que tú crees, alomejor hay personas que están haciendo un trabajo, eso mismo y por qué no le vas a decir pues mira, esto está bien." (Entevista alumna 3, pág. 8)

A lo largo de la realización de las prácticas la alumna siempre expresa lo contenta que está por su estancia en el aula de preescolar y que no quiere abandonarla. su sentimiento es de tristeza al tener que dejar algo que a ella le llena mucho.

- Los conocimientos adquiridos a través de la práctica y la conexión con la teoría.

El tipo de conocimiento práctico generado por la alumna en su contacto con la práctica es complejo y difícilmente analizable, al hacerlo explícito en pocas ocasiones y, fundamentalmente, cuando se encuentra inmersa en la realidad del aula. A pesar de ello, podemos ir esbozando algunos conocimientos partiendo de la tipología sobre conocimiento práctico elaborada por Patricia Benner (1984). La autora propone 6 áreas de conocimiento práctico generadas a partir de las prácticas realizadas por las enfermeras en su proceso de formación: distinciones cualitativas graduales, significados comunes, asunciones y expectativas, casos paradigmáticos y conocimiento personal, máximas y prácticas no planificadas.

Dentro de las distinciones cualitativas graduales, una de las cosas que más llama la atención es el hecho de que la alumna vaya distinguiendo progresivamente a los/las diferentes componentes del

aula con el paso del tiempo y, fundamentalmente, a los niños y niñas en ella, no solo por sus nombres sino también por algunas de sus características personales: si son más o menos trabajadores, con quien se llevan bien, cómo se desenvuelven en el aula, etc.

Los significados comunes los genera por dos vías diferentes:

- Por un lado, a través del contacto que mantiene la alumna en prácticas con sus compañeras y compañeros de prácticas. Estos le dan referentes sobre qué es lo que pasa en las prácticas en otros centros para comparar con su propia situación: qué hacen los profesores-tutores, cuáles son las actividades que desempeñan sus compañeras/os, cómo son las aulas de EGB, si se ha tenido suerte o no con el colegio y la clase donde se realizan las prácticas,....

- Por otro, hay una segunda fuente generadora de conocimientos comunes, quizás incluso más cercana que la anterior. Se trata de la profesora-tutora y el resto del profesorado del centro donde se encuentra el aula de prácticas. La alumna en prácticas ha aprendido muchos de estos significados por la inmersión en este microsistema construido por el profesorado de un centro. En él, ella ha aprendido a saber acerca de qué tipo de cosas se habla al referirse al alumnado de EGB, qué puede o debe hacer una profesora o profesor en los ratos de vida común en el centro, como por ejemplo, en las horas de recreo o después de comer antes de volver a empezar las clases, las expresiones empleadas para referirse al alumnado, etc.

El tipo de asunciones y expectativas generadas por la vida en el aula son de diferente naturaleza, al producir expectativas a nivel colectivo acerca de qué puede ocurrir durante las prácticas (aquí nos referimos a cosas del estilo de dejarte solo en el aula porque el profesor/a se va o se pone enfermo, no permitirte dar clase ni una vez, corregir exámenes del alumnado en casa,...), generándose también expectativas a nivel estrictamente individual que tienen más que ver con la dinámica y las relaciones de un aula concreta con una alumna en prácticas y una tutora concreta. En nuestro caso, podemos hablar de que la alumna genera expectativas profesionales acerca de qué podría seguir haciendo en el aula si se quedase más tiempo, cómo irían evolucionando el alumnado a lo largo del curso,...

En cuanto a los casos paradigmáticos y el conocimiento personal, con ellos nos referimos al tipo de conocimiento surgido del cruce entre un sencillo conocimiento práctico y un conocimiento teórico no-refinado, según lo define la autora (Benner, 1984). En esta situación, la experiencia adquirida por la alumna a lo largo de las



prácticas le sirve para tener un referente concreto con el que ir reelaborando e insertando diferentes aspectos teóricos, pero las situaciones prácticas vividas se convierten para ella en un paradigma generalizable de cuál es la situación en las escuelas en general, tanto lo experimentado por ella misma dentro del aula como lo experimentado de "segunda mano" a través de la puesta en común de las experiencias con sus compañeras y compañeros.

El ensamblaje entre este tipo de conocimientos prácticos y los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la formación inicial no es nada fácil de detectar, y más en el caso de la alumna en prácticas que no ve que ella haga una conexión consciente entre ambos en ningún momento, aunque piensa que ésta se podría producir en el momento en que se viese obligada a reflexionar sobre lo realizado en el aula, sobre todo a través de la planificación previa de las clases, ya que reconoce que esto no se puede hacer sobre la marcha cuando se van haciendo las tareas en clase. Lo único que ella reconoce haber utilizado del conocimiento teórico adquirido en la Escuela de Magisterio son ejercicios de las asignaturas de Psicomotricidad y Música. Desde luego, este tipo de transferencia de aprendizajes tiene un marcado carácter tecnocrático, de "aplicación" o puesta en práctica de técnicas y ejercicios.

La autopercepción de la alumna es que sí ha aprendido cosas a lo largo de las prácticas y, fundamentalmente, a relacionarse con los niños:

"...cómo tienes que tratar a los niños, cómo tienes que hablarles, la forma de dirigirte a ellos, de explicarle las cosas, Yo es lo que más he aprendido, la relación, el contacto con los niños." (Entrevista alumna 4, pág.2)

- Las opiniones pedagógicas.

La alumna Cristina fue la que expresó más opiniones y de forma más extensa y articulada acerca de la educación antes de empezar a ir al colegio de prácticas. A pesar de ello, siempre lo hizo de una forma inducida directamente en la entrevista, no de manera que ella resaltara aspectos o incidiera en temas que le interesaban.

Sus opiniones sobre el sistema de enseñanza en general se centraron en varias direcciones: en torno a los contenidos del actual currículum en las escuelas, que cree adecuado y correcto, pero que debe abarcar un tipo de saberes que les permita a las personas manejarse en su vida diaria, tales como relacionarte con la gente que

te rodea, hacer la compra, ....En cuanto a la organización de esos contenidos, prefiere que se den de una forma globalizada, y ello porque aporta varias ventajas: se centra más la actividad en intereses de las/os niñas/os al poder hablar de cosas que han oído, y permite salirse de la dinámica de la clase magistral y trabajar en grupo, donde las relaciones son más fluidas entre el alumnado y el profesor/a los controla menos.

El tema de la disciplina sigue siendo percibido como problemático, ya que piensa que debe haber una barrera entre la libertad del alumnado para expresar sus opiniones en clase y lo que no debe estar permitido de ninguna manera, en sus propias palabras es que le "toman el brazo por la mano" al profesor. También piensa que es peligroso el extremo contrario, el tener al alumnado en un puño sin poder moverse. En otro orden de cosas, resalta como importante la planificación de los temas y actividades antes de entrar a clase ya que, en su opinión, sobre la marcha puedes hacer cosas pero dependen de cómo reaccionen los niños/as ante una situación o una actividad.

Respecto a la evaluación piensa que es más importante lo que un niño/a vaya aprendiendo todos los días que lo que pueda demostrar en un examen, aunque no deja claro que no piense en su utilidad.

Acerca de las niñas y niños cree que les influye más el esfuerzo realizado en una tarea que su inteligencia en su éxito en la escuela, pero otro factor de relevancia en este aspecto es el que el/la profesor/a haga que se interesen por los temas dados en clase para que así no les cueste trabajo estudiarlo. Si a un niño/a no le interesa un tema, no lo aprende.

Cuando pasa un tiempo en el aula, añade otro factor más de los influyentes en lo que aprenden los niños y niñas en el aula: la repetición, hay que repetirles una y otra vez las cosas para que "se les vayan quedando". A su vez, esto se debe aprovechar en el planteamiento de actividades en el aula, ya que si algo les gusta hay que repetirlo cuantas más veces mejor.

Con respecto a la dinámica del aula, cree que el alumnado es imprevisible y nunca sabes cómo te va a reaccionar ante la propuesta de una actividad. A pesar de lo cual cree que todas las actividades propuestas son buenas en sí mismas, aunque sea prematuro plantársela por el nivel o la edad que tienen, pero no les perjudica. El ritmo de aprendizaje del alumnado a lo largo del curso lo define la alumna en la siguiente secuencia:

"...los niños y niñas tienen una dinámica a lo largo del curso que hace que el primer trimestre aprendan a adaptarse a las situaciones de clase, durante el segundo es cuando rinden y aprenden más y en el tercero no rinden nada porque están ya muy cansados." (Entrevista alumna 2, pág. 8)

El criterio general de organizar actividades en el aula de forma diferenciada a niños y niñas con diferentes situaciones y ritmos debe ser el de igualar a todos y ella sólo se plantea la actuación individualizada en clase con las niñas y niños que van retrasados, nunca con los más adelantados.

Como hemos visto, las prácticas no cambian sustancialmente las opiniones poseídas por la alumna antes de iniciarlas pero sí hace que estas opiniones se llenen más de matices y se hagan más complejas y estructuradas.

- Qué es ser profesor.

La alumna cree que este tipo de prácticas de inmersión en un solo aula durante un periodo de tiempo no es lo que más le puede ayudar a componer un modelo propio de profesional de la enseñanza, al ser su único referente lo que dice y hace su tutora y no tener elementos de juicio suficientes como para plantear alternativas o intentar experimentar con otros modelos. A pesar de esto, opina que la dinámica llevada por la tutora es buena y que le gusta como marchan las cosas en esa clase.

Otro factor a tener en cuenta es el hecho de que la alumna no tenga tampoco un referente construido de "buen profesor" como resultado de su paso como alumna por el sistema educativo, aunque sí lo tiene construido en negativo, es decir, sabe qué cosas no va a hacer cuando sea profesora, pero no ha tenido un modelo que le haya marcado en sus aspiraciones o actitudes o le haya decidido a estudiar para convertirse en maestra.

- Algunas opiniones sobre el sistema de prácticas

La valoración final de las prácticas realizadas por la alumna, una vez acabadas y con distancia de la situación al haber pasado varias semanas, es que ha sido una experiencia positiva y ello por varias cuestiones: por un lado, piensa que las prácticas son el mejor momento para plantearte si quieres ser profesora en el futuro, es la

prueba de fuego para saber si ésta es tu profesión o no, al tener que estar durante un tiempo más o menos prolongado en contacto directo y permanente con las aulas. Para la alumna, este balance se ha saldado en positivo y piensa que le gustaría ser profesora y dedicarse a la enseñanza porque:

" yo creo que podría llevar una clase, porque me gustan mucho los niños, porque he visto que la relación con ellos ha sido positiva..."  
(Entrevista alumna 4, pág. 3)

Por otro lado, piensa que en el aula, aún teniendo un status secundario y a medio camino entre el de profesora y el de alumna, ha conseguido sentir "que era alguien", que hacía algo interesante en un ámbito donde era necesario y ello le ha llevado a salir del anonimato de los cientos de alumnos y alumnas en la Escuela de Magisterio.

El sentido otorgado a las prácticas por la alumna ha sido el observar una determinada dinámica de clase e intentar reproducirla con exactitud como forma de adquirir habilidades como profesora, no el tener un tipo de aprendizaje más significativo acerca de la vida en el aula o de diferentes alternativas posibles.

Además, tiene la percepción haber aprendido algo, sobre todo, a tratar a los niños y ser capaz de entablar una relación académica con ellos a través de un aprendizaje por observación. También ve que ha aprendido cómo solucionaba los problemas en el aula la tutora y, aunque no sabe si es la mejor forma, cree que la forma que tenía de hacerlo era buena.

Por tanto, lo más valorado al final es la posibilidad de tener un contacto con un centro de EGB y con un aula y el ver de cerca, día a día, cómo funciona y poder establecer una relación con el alumnado del aula y el profesorado del centro.

Las quejas o las lagunas que ella cree han existido en las prácticas se centran, en primer lugar, en la figura del supervisor, que, al ser novato, sólo se atrevía a opinar sobre lo que le contaba el alumnado pero, al parecer, no les solucionaba sus problemas y dudas. La orientación dada por la profesora-tutora cree que tampoco ha sido gran cosa, al limitarse a irle anunciando las diferentes actividades llevadas a cabo en el aula o preguntarle de forma retórica "¿qué te parece hacer esto ahora?", pero sin ninguna intención de que se le dijese algo diferente a lo pensado. También cree que el plan de estudios de la Escuela de Magisterio está mal organizado porque llegan a las escuelas sin saber planificar y hay cosas que no sabe por

qué se hacen o no se hacen, al desconocer si responde al cumplimiento de unos objetivos o qué. En este punto ella se ve con mucha impotencia al no tener criterios claros para juzgar lo que está viendo y no tener referentes, ni siquiera teóricos.

Esta última queja conecta con su opinión de considerar como muy importante ir a las prácticas con muchos conocimientos previos para entender lo que allí ocurre y éste es el motivo por el cual cree que no le ha visto mucha relación entre lo estudiado en la escuela de EGB y lo vivido en la Escuela de Magisterio durante los dos años anteriores.

#### **2.4. Similitudes entre los dos casos: algunas conclusiones.**

En este apartado pretendemos dejar apuntados algunos temas que han ido saliendo de igual forma en los dos casos analizados y que pueden darnos algunas de las claves sobre cómo se socializan en la profesión los futuros maestros y maestras durante las prácticas en nuestro país.

En primer lugar, destacar el hecho de que la secuencia de actividades de los prácticos a la entrada en los centros de EGB sea prácticamente igual: en los primeros momentos de contacto con las aulas se les obliga a observar la dinámica de la clase para luego pasar a realizar diferentes actividades, de apoyo o de actuación total con la clase, dependiendo de lo que piense el/la tutora es más conveniente.

La presión a que está sometido el alumnado durante las prácticas no es directa sino de tipo técnico, es decir, la organización de la escuela, del currículum y de los espacios les lleva a pensar que las dinámicas escolares son casi "naturales" e incuestionables y tiene como consecuencia que el tipo de tareas desarrolladas por el alumnado en prácticas cuando le dejan actuar como profesores es de marcado carácter reproductivo, existiendo sólo la posibilidad de plantear actividades diferentes si el o la tutora no está presente. En este caso, confirmamos los resultados del estudio realizado por Zeichner y Tabachnick (1985) sobre el tipo de control al que se ven sometidos los profesores principiantes en las escuelas en sus primeros años de enseñantes, pero, al igual que ellos plantean en esta misma investigación, esta visión reproductiva no nos ayuda a entender el proceso de socialización en toda su complejidad, al focalizarlo desde una perspectiva de conformidad y sin tener en cuenta los diferentes grados y formas de adecuación a las tradiciones y la cultura del centro escolar. Todo ello nos aboca a pensar que los y las futuros profesores y profesoras hacen contribuciones sustanciales a la calidad

de su introducción a la enseñanza y en nuestros dos casos, eso ha quedado apuntado en algunas cuestiones: o bien a través de un rechazo directo de algunas dinámicas y contenidos planteados por el tutor en el caso de Pablo, o bien a través del mantenimiento de relaciones y roles diferentes y menos encorsetados en el caso de Cristina. Esto implica la existencia de diferentes estrategias sociales del alumnado a la hora de la inmersión en la realidad de un centro y un aula de EGB.

Tal y como Veeman (1984) apuntaba, el mayor problema que dicen tener los dos futuros profesores durante sus prácticas en su papel de profesores es el de mantener el orden en clase e investirse de autoridad ante el alumnado, de forma que sólo si esto se consigue en la misma medida en que lo es el o la tutora, se considera que ya eres profesor. Este indicador se convierte en el termómetro de la adquisición de la profesionalidad y es lo que le da la medida al alumnado de hasta qué punto logran hacerse con el dominio de esa realidad y de las habilidades profesionales. Por supuesto, si arañamos debajo podemos ver cuál es el criterio de excelencia pedagógica dominante este tipo de visión: lo ideal es mantener la clase en orden, que los niños y niñas estén callados y sentados en su sitio sin moverse y realizando la tarea propuesta por el profesor.

El impacto producido por el contacto con la realidad escolar en los futuros profesores y profesoras tiene varias consecuencias en ellos: por un lado, la inmersión en la escuela genera la verbalización sus ideas en un grado mucho mayor acerca de la educación y la enseñanza, de forma más detallada y extensa y con un entusiasmo difícilmente calibrable si no es por contraste con lo que opinaban y hacían dos semanas antes de comenzar las prácticas. Por otro lado, este primer contacto les suscita una sensación de debilidad personal ante una realidad compleja que ellos no logran entender en toda su extensión y donde se ven obligatoriamente inmersos sin otra posibilidad: en el caso de la alumna le provoca un cuestionamiento de su capacidad personal de soportar una situación que no comprende en su totalidad ("¿cómo voy a ser capaz de aguantar aquí?") y en el caso del alumno un rechazo inicial que no sabe explicar pero que le lleva a ver el centro como una realidad compleja llena de niños y niñas y de la cual huye, como primera medida, el primer día.

A pesar del impacto producido por este contacto, **ambos alumnos** expresan, a lo largo de la realización de las prácticas, su **entusiasmo** por lo que están viviendo y su alegría por la **experiencia en la escuela**, a la vez que la tristeza por tener que dejar el centro después

de llevar tres meses, al ser en ese momento cuando empiezan a sentirse acoplados y agusto en esa realidad.

El conocimiento práctico que adquieren, según la clasificación que hemos seguido de Benner (1984), se centra en algunos aspectos:

- Dentro de las distinciones graduales cualitativas se observa la misma evolución en ambos casos: el contacto continuado con un aula les permite distinguir cada vez con más nitidez los diferentes componentes del aula y, fundamentalmente, empezar a percibir a los niños y niñas uno a uno y no como un grupo homogéneo. En el caso de Cristina, al permanecer siempre en el mismo aula, no sólo conoce a los niños y niñas por sus nombres sino también por algunas de sus características personales o académicas. Para Pablo, al tener muchos grupos de alumnado de diferentes edades, este mayor conocimiento se centra en ir reconociendo subgrupos en cada curso o grupo de clase y las dinámicas sociales generadas por éstos en el aula, además de algunos casos individuales relevantes del conjunto.

- Los significados comunes son provocados por el contacto con dos grupos fundamentales durante las prácticas: por un lado, con el profesorado del centro de EGB donde se realizan las prácticas y los respectivos profesores-tutores, de los que adquieren los hábitos y costumbres, horarios, tipo de comentarios a realizar acerca del alumnado, .... Por otro lado se encuentra el grupo de compañeros y compañeras del alumnado en prácticas, tanto en ese mismo centro como sus compañeros de clase, que crean el conocimiento que le permite al alumno y la alumna en prácticas valorar su experiencia y situación: en qué tipo de colegio estás, cómo es tu tutor, qué cosas te deja y no te deja hacer, cuáles son correctas o incorrectas, etc.

- El tipo de expectativas con las que acude el alumnado a realizar las prácticas suelen ser bajas, con pocas pretensiones sobre lo que le van a poder dejar hacer porque siempre depende del tutor con el que se encuentren. En cambio, a medida que van avanzando en ellas y empiezan a controlar la situación, esto varía hacia una mayor permanencia en el centro. Ambos prácticos piensan que les gustaría quedarse haciendo prácticas el resto del año y creen que se sentirían bien con ello.

- Su experiencia personal en las prácticas se convierte en caso paradigmático para analizar otras situaciones de enseñanza, pero de una forma que no les permite conectar esa experiencia con diferentes análisis o discursos teóricos, sino conviéndose en un referente estable y aplicable para comprender cualquier situación educativa.

El alumno y la alumna en prácticas tienen la autopercepción de haber aprendido cosas durante sus prácticas, fundamentalmente, a relacionarse con el alumnado y el resto de componentes de un colegio y tener un mayor conocimiento de cómo funcionan diariamente.

La conexión realizada entre la teoría estudiada en la Escuela de Magisterio y la práctica en la que están imbuidos suele ser de tipo técnico o instrumental: la teoría no les sirve como guía de análisis y reflexión sobre la prácticas y lo único que hacen es "aplicar" ejercicios de algunas asignaturas: psicomotricidad, iniciación deportiva, y otras del mismo estilo.

Otra de las consecuencias detectadas de este contacto con la realidad es que no genera un replanteamiento de las opiniones pedagógicas poseídas con anterioridad, sino todo lo contrario. En ambos casos, las opiniones iniciales se refuerzan en la misma línea. Lo que sí podemos constatar es que estas opiniones se hacen más estructuradas, se refinan y complejizan en una mayor medida de lo que estaban antes de iniciar las prácticas.

El modelo profesional es construido por negación, es decir, la alumna y el alumno saben cómo no quieren ser como profesores, pero no tienen un modelo construido de buen profesional o bien algún profesor o profesora que les haya servido de paradigma para saber cómo quieren ser. En cualquier caso, lo que sí explicitan son dos componentes fundamentales para convertirse en profesor: por un lado el tener un buen conocimiento de la materia a impartir y siempre previamente a ir a la práctica y, en segundo lugar, la práctica es la que hace que te hagas profesor. La alumna apunta una cuestión interesante sobre este tema: si se va a hacer prácticas y sólo se ve a un profesor o profesora no se tienen elementos de juicio suficientes para saber si se podrían hacer cosas diferentes en la misma realidad o ese profesor hace lo que está mejor. Ella siente la necesidad de ver más modelos profesionales funcionando para hacerse de un paradigma de profesor.

Por último, existe una coincidencia en la opinión de que las prácticas sirven, fundamentalmente, como prueba de fuego para saber si quieres o no quieres ser profesor o profesora, al suponer el primer contacto intensivo con la realidad escolar. En nuestro caso, tanto Pablo como Cristina creen que su balance ha sido positivo y que se lo han pasado muy bien en la escuela y que, en un futuro, quieren dedicarse a ser profesores. Esto tiene mucho que ver con la sensación experimentada por ambos de sentirse profesor o de estar



haciendo algo interesante y que merece la pena y sienten que los saca del anonimato del alumnado de Magisterio.

Las quejas sobre las prácticas se centran en la figura de los supervisores, de los que dicen no haber recibido la orientación que le piden así como de los tutores. En el caso de Pablo, porque cree que no tiene conocimientos suficientes en la materia y está desfasado y en el caso de Cristina porque no le dio muchas orientaciones acerca de qué es lo que hacía en clase y por qué.

Otra de las quejas es que no se puede ir a las prácticas sin haber visto cierto tipo de contenidos antes en la Escuela de Magisterio que permitan analizar con mayor claridad lo que ocurre en las aulas o el que en algunas especialidades las prácticas estén muy masificadas y haya muchos prácticos para una sola clase o tutor, con lo cual las posibilidades de dar clases disminuyen sustancialmente.

## CAPITULO VI

### Las prácticas como agente socializador del futuro profesorado

---

"....Aprender a enseñar no es un proceso unitario ni homogéneo" Kathy Carter, 1994, pág. 250.

En este capítulo trato de ofrecer un espectro de lo que considero son los elementos comunes de los procesos de convertirse en profesora o profesor presentados en el capítulo precedente. Para ello, he vuelto a retomar los datos de la investigación junto con la exposición teórica ofrecida en el capítulo primero sobre la socialización del profesorado y sus diferentes componentes, intentando detectar similitudes y diferencias entre ambas para ofrecer un cuadro de elementos del proceso de socialización lo más amplio y completo posible, dentro de la diversidad y complejidad de la vida en las aulas. No se trata de elaborar una teoría completa y cerrada, sino de avanzar sobre algunos elementos de análisis y la incidencia diversificada de los mismos en la socialización de los y las futuras maestras.

#### **1. Los engranajes de la socialización: la cotidianeidad del futuro profesorado en las aulas de prácticas.**

La experiencia de realizar las prácticas supone para el futuro profesorado adquirir todo un cúmulo de vivencias, sensaciones, conocimientos y habilidades entremezclados de forma poco clara. Los dos informes de investigación presentados ofrecen un primer intento de desenmarañar estas complejas situaciones. Ahora intentaré

avanzar un poco más en esa misma línea buscando los engranajes comunes y articuladores de las experiencias de socialización durante las prácticas enmarcadas en la vida cotidiana de las aulas y en tres categorías diferentes: el tipo de tareas y actividades desarrolladas por el futuro profesorado, las relaciones mantenidas con los diversos actores y los roles desarrollados por el futuro profesorado. A pesar de realizar un análisis pormenorizado de cada una de ellas, intentaré avanzar sobre las relaciones complejas entre las mismas y su significado en el proceso de convertirse en profesor o profesora durante las prácticas.

### **1.1. Lo permitido y lo prohibido en las prácticas: actividades y tareas del futuro profesorado dentro del marco de los procesos de aula.**

A pesar de la variedad de situaciones presentadas en el capítulo precedente, se detecta un catálogo de tareas y actividades comunes a realizar por el alumnado en sus aulas de prácticas, aunque adquieran algunos matices diferentes según casuísticas. He querido distinguir entre tareas y actividades por considerar que tienen matices diferenciadores interesantes. Las tareas tienen una estructura definida y una serie de componentes que funcionan como un organizador de la experiencia y comprensión de la misma (Martínez, 1992, p. 138). En este caso, la del futuro profesorado en prácticas, mientras que las actividades suponen tramos de las tareas más concretos y específicos que tienen su sentido dentro de la unidad más amplia de las tareas y no por separado. Por tanto, no quiero hablar de lo que hace el alumnado en prácticas en términos de actividades si no es en el marco de su comprensión más global de las tareas.

En el nivel de las tareas voy a hacer una doble distinción. Por un lado, voy a desglosar las principales tareas realizadas por el alumnado durante las prácticas (observación no-participante, observación participante, tareas de apoyo al profesorado tutor y tareas como docentes con plena responsabilidad en el aula) y, por otra parte, voy a intentar incardinar estas tareas en el marco de la vida de las aulas y las dinámicas de los procesos producidos en las mismas, es decir, en las estructuras de tareas de las aulas de primaria.

Dentro del grupo de tareas realizadas por el alumnado en prácticas, las más relevantes y definidas son las siguientes (ver Cuadro 6.1.):

**Cuadro 6.1.**  
Tareas y Actividades realizadas por el futuro profesorado durante las prácticas.

ACTIVIDADES	TAREAS			
	Observación no-participante	Observ. Participante	Apoyo	Docente con resp.
- Estar sentado en un extremo del aula observando	X			
- Mantener el orden de clase cuando dá clase el tutor/a		X	X	
- Repartir/revisar materiales		X	X	
- Supervisar el trabajo del alumnado			X	
- Elaborar materiales (fichas)			X	
- Trabajar con pequeños grupos de alumnado			X	
- Explicar parcialmente una tarea a todo el grupo de clase			X	
- Realizar trabajos burocráticos del centro			X	
- Dar clase con toda responsabilidad improvisadamente			X	X
- Dar clase con toda responsabilidad preparándola				X

\* Observación no-participante del aula de prácticas. Esta situación suele suceder durante los primeros momentos de presencia en el aula del futuro profesorado. Su duración varía entre algunos días (caso de Marina) y algunas semanas (caso de Pablo) y conlleva un sentimiento de desasosiego en el alumnado en prácticas al no recibir indicaciones de ningún tipo para realizar las observaciones ni por parte del profesorado supervisor ni por parte de los y las tutores de primaria. Una imagen muy gráfica de esta situación ha sido ver al alumnado en prácticas sentado en una silla en un lateral o al fondo de la clase mientras la vida en el aula proseguía como si allí no hubiese nadie, ni siquiera un ojo escrutador.

"...Durante la actividad de los cumpleaños, la alumna en prácticas se ha mantenido cerca de la mesa de la profesora, muy alejada de donde se desarrollaba la situación del resto de la clase..." (Diario Campo II, p. 48)

La intención inicial por parte del profesorado-tutor con esta tarea es posibilitar que el alumnado en prácticas recién llegado al aula vaya conociendo la dinámica y realidades de la misma sin que corran excesivos riesgos, al mismo tiempo, de este modo, ni interrumpen la vida cotidiana del aula, ni tampoco desvían con su presencia el centro de atención de los y las tutoras: el trabajo con su alumnado de primaria.

"...La profesora dice que ella no cambia nada en sus clases porque venga un alumno en prácticas, porque, para ella, lo más importante son los niños que tiene a su cargo" (Diario Campo III, p. 107)

Además, no sólo no requiere ningún cambio, más al contrario, los y las tutoras no suelen darle al alumnado en prácticas ningún tipo de indicación acerca de cuáles son las claves a observar o qué es lo más significativo de la vida en el aula, lo que puede ser realmente relevante para una mejor inmersión en ella. Desde una perspectiva bastante simplista, creen que el mero hecho de estar observando les va a conducir a un conocimiento de la realidad en ese aula sin la ayuda de otro tipo de herramientas analíticas, tales como estructuras de las tareas y del currículum, de la vida social del aula, etc.

Para el futuro profesorado esta actividad supone una inmersión pasiva en la vida del aula cuyas rutinas suelen conocer bastante bien y de las cuales no necesita mucha más información. Partiendo de su propio conocimiento biográfico del medio y, a falta de indicaciones para un análisis diferenciado de las realidades escolares, creen que todas las clases funcionan más o menos igual y no tiene mayor interés las anécdotas y casuística de cada una de ellas. En dos de los tres

casos el alumnado en prácticas se quejaba de la prolongación excesiva de este periodo y de su poca utilidad en la reconstrucción de sus conocimientos educativos, pues para ellos, el único sentido otorgado a observar en una clase y la actuación de un profesor es que sea un 'profesor ejemplar' que les permita conseguir un aprendizaje vicario en positivo, no en negativo como ocurre en realidad:

"Pero si es que no podemos observar [...] la verdad es que el hombre le hecha mucha gana y... le hecha mucho entusiasmo, lo que pasa es que no tiene ni idea" (Diario Campo IV, entrevista alumno 2, p. 1)

En definitiva, el sentido primigenio de la realización de observaciones sobre la dinámica de un aula como forma de conocer y analizar esa realidad queda relegado por la ausencia de formación en el alumnado en prácticas para ello y de indicaciones por parte del profesorado tutor y de los y las supervisores. Una idea en principio buena como primera estrategia de inmersión, se convierte en un periodo carente de importancia y relevancia para el alumnado en prácticas y percibido por éstos como una negativa a su colaboración activa en las aulas.

A pesar de no poseer más datos sobre el significado y condicionantes de esta tarea para el futuro profesorado, podría aventurar aquí algunas hipótesis de trabajo sobre los mismos. Creo que otros elementos no rastreados suficientemente podrían ser la extrañeza del alumnado en prácticas ante una situación no deseada y, en parte, no esperada por sus ganas de tener un papel activo en las aulas. Esta extrañeza puede convertirse en resistencia pasiva ante la tarea y, por ello, no considerarla valiosa o útil como un primer acercamiento al aula. Además, habría que ver el sentido de una tarea de este tipo cuando en las memorias ni siquiera les piden una descripción de carácter más cualitativo de la vida de la clase. Otro condicionante por el cual se sienten atrapados dentro de esta actividad podría ser su imposibilidad de negociación de este periodo con el profesorado tutor, al ser estos últimos los que deciden cómo y cuándo hay que realizarla, pero sin explicitar el sentido y utilidad clara de la misma al alumnado en prácticas.

\* Observación participante: en algunos casos, estos primeros momentos de inmersión en el aula de prácticas no tienen un carácter tan pasivo sino que suponen una situación de observación más participativa, consistente en la realización de tareas de apoyo al tutor/a en el aula, pero centradas exclusivamente en las tareas del grupo como colectivo. Ahora no se trata de estar sentado al final del aula mirando sino de moverse a la par del tutor/a e imitar sus gestos y actuaciones al mismo tiempo, así como empezar a realizar

pequeñas actividades tales como repartir materiales u ordenarlos en carpetas.

"...durante los primeros días me quedé mirando, bueno,... si ella me decía 'oye, reparte esto', pues yo cojía y lo repartía, o 'haz esto', pues yo lo hacía.... Pero al principio pues nada más que observando..." (Diario de Campo IV, entrevista alumna 2, p. 1)

En este caso, nadie plantea esta tarea como realmente observación participante tal y como es entendida etnográficamente, como la posibilidad de observar 'desde dentro'. En todo caso, se contempla como un primer paso para conseguir que el alumnado en prácticas realice tareas de apoyo al profesorado tutor a todos los niveles. Ahora sí se trata de una inmersión en las aulas de prácticas con carácter activo y desde una perspectiva de profesor/a de la misma, pero con grandes limitaciones a nivel de autonomía. El futuro profesorado se ciñe a la imitación de su tutor/a y aprovecha para establecer los primeros contactos con el alumnado de la clase.

Tampoco en este caso los y las tutoras suelen dar indicaciones al alumnado en prácticas acerca de las actividades a realizar, excepto en el encargo de trabajos que ellos/as no van a realizar tales como la ordenación de material y otro tipo de trabajos más rutinarios (repartir carpetas o fichas, adecentar los lápices y colores,...). Ante esta falta de orientación, la estrategia del alumnado en prácticas consiste en desentonar lo menos posible en ese ambiente desde el papel de profesor/a, pero sin ninguna posibilidad de poner en marcha iniciativas propias y con grandes dudas acerca de lo que hacen.

"Hoy ha llegado un niño y me ha preguntado '¿esto está bien?' y yo qué hago, no sé que decirle. Cada una le dice una cosa [...] no me dice nada de si lo hago bien o mal y como no sé cómo va el rollo..." (Diario Campo II, entrevista 2, p.18)

A pesar de ello, la percepción del alumnado en prácticas de esta tarea es bastante buena, al constituir su primera oportunidad de intervenir activamente en la vida del aula y desarrollar un papel de profesor/a, lo cual les supone un gran avance sobre la situación inicial y les imbuir la sensación de estar 'haciendo cosas' útiles y provechosas para el aula y estar empezando a aprender el oficio. Esta percepción se complica algo más si el futuro profesor/a no está de acuerdo con la dinámica de clase a imitar, al tener sentimientos ambivalentes de alegría por hacer algo y de desagrado por su no aceptación de la dinámica establecida en clase y su contribución a la misma.

Aventurando alguna explicación, me parece que otro valor central de esta tarea para del futuro profesorado sería la posibilidad de toma de contacto real con las niñas y niños de las aulas, al ser ésta una de las prioridades expresadas por todos ellos en la realización de las prácticas, aunque sólo se realice de forma colectiva y, a veces, vicaria a través de sus trabajos y fichas. Nuevamente, tendríamos que buscar el mayor condicionante en la imposibilidad por parte del futuro profesorado de negociar los requisitos de su realización de una forma abierta y clara con el profesorado tutor. De esta forma, su interés y utilidad se pierde en el momento que el alumnado en prácticas piensa que ya ha sacado todo el jugo de ella, al no avanzar en la adquisición de su papel como docente o en su autonomía en el aula.

\* Tareas de apoyo al tutor/a: se empiezan a producir como una prolongación natural de la situación anterior, y constituyen las principales y más frecuentes actividades del alumnado durante la realización de las prácticas. La variedad de las mismas es considerable y depende de diferentes factores, tales como la estructura de la tarea desarrollada en el aula, la forma de entender la tutorización por parte de cada tutor o tutora, o las posibilidades de poner en marcha algunas iniciativas por parte del alumnado en prácticas.

Si la tarea desarrollada en el aula de prácticas es de tipo colectivo, con todo el grupo de clase y el/la tutora dirigiéndola, entonces el tipo de actividades de apoyo del futuro profesorado se centran en ayudar y centrar la atención de las niñas y niños sobre la tarea: llamar la atención a los niños/as que no atienden o hablan y en imitar a la tutora en sus movimientos y gestos desarrollando la clase.

Por contra, en las tareas de aula que los niños y niñas deben desarrollar individualmente, la movilidad y capacidad de iniciativa del futuro profesorado aumentan considerablemente respecto a la situación anterior, pero de forma limitada. Ahora pueden hacer actividades tales como repartir material al alumnado, supervisar las tareas o materiales, elaborar alguno de ellos (como fichas, dibujos,...), trabajar con grupos pequeños de niños y niñas dentro del aula necesitados de apoyo especial (algunos de integración, los que van más retrasados, los más pequeños de grupo,...) y explicar parcialmente la realización de alguna tarea al alumnado bajo expreso encargo del tutor/a.

Las iniciativas del alumnado en este tipo de tareas se reducen a moverse por el aula con cierta familiaridad y sin indicación expresa



del tutor/a para supervisar y corregir el trabajo del alumnado y a ampliar algunos materiales utilizados en el aula en la misma línea de lo ya puesto en marcha como fichas o dibujos.

"La profesora tenía especial interés en que esta tarea saliese bien y ha puesto a un grupo de niños que la estaban haciendo en la mesa que ha quedado en el centro geográfico del círculo formado por el resto de mesas. Se ha sentado allí y ha estado supervisando el trabajo... (mientras) la alumna en prácticas ha estado dando vueltas por la clase viendo al resto de los niños" (Diario Campo II, p. 54)

Las tareas de trabajar como apoyo de un grupo reducido de alumnas/os sobre un tópico en concreto, realizar parte de la explicación o indicaciones generales para llevar a cabo una actividad y la sustitución del profesor/a cuando éste/a tiene que abandonar el aula por cualquier motivo sólo las emprenden por encargo de los tutores/as. Cuando el futuro profesorado intenta tomar la iniciativa en alguna de ellas, es necesario el visto bueno expreso de su tutora o tutor.

"Hoy la profesora le hace una indicación a la alumna para que explique ella la ficha que van a hacer los niños y niñas y la profesora lo anuncia en voz alta.." (Diario Campo IV, p. 5)

En el caso de que el profesorado tutor tenga previsto con anterioridad su ausencia del aula por algún motivo, se ocupa de dejar una tarea decidida (tanto el contenido como los materiales, tiempos y formas de realización) para que la realice el futuro profesor o profesora en la línea de lo desarrollado habitualmente en clase. Cuando se trata de una situación imprevista ocurre algo bastante parecido, en este caso el alumnado sigue con la actividad del aula ya puesta en marcha con anterioridad por el tutor o tutora y su única posibilidad es proseguirla tal cual estaba planteada para poder finalizarla sin indidentes.

En general, este tipo de tareas de apoyo son las entendidas comúnmente como las más características en la realización de las prácticas, tanto por los y las tutoras como por el alumnado y son a las que más tiempo se dedica. A pesar de ello, el futuro profesorado tiene percepciones contradictoras acerca de su utilidad, al creer que les proporciona indicadores interesantes sobre la vida cotidiana en las aulas al comienzo de su inmersión sin los cuales les sería difícil comprender lo que allí ocurre, pero, con el paso de tiempo y la rutinización y el encasillamiento en ellas, pasa a percibir las como una tela de araña de la cual es difícil escapar e impide desarrollar, tan siquiera, pequeños cambios o poner en marcha algunas de sus ideas.

"A mí no me gustaría que en la clase estuviesen tan callados, tampoco chillando, pero que hubiese más movimiento, me gustaría, por ejemplo, yo jugar con ellos en la alfombra.... hacer otro tipo de cosas, no tan rollillo, no tanto lápiz, .... es mi forma de pensar" (Diario Campo II, entrevista 4, p. 99)

"Sí tengo ideas, pero no es el caso de ponerlas aquí, ni... tampoco he visto yo la necesidad de ponerlas en práctica, ni nada de esto. Yo prefiero observar, que es mi misión, y luego ya, cuando tenga mi propia clase pues ya...." (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p. 8)

Para los y las tutoras, esta situación es entendida como una compensación natural por abrir su aula a un profesor que todavía no lo es. Lo menos que puede hacer ante su generosidad es ayudarle a mantener la dinámica en el aula que el tutor/a ha creado sin que ésta pueda ser analizada o reelaborada por la entrada de alguien que está aprendiendo a ser profesor, y, por tanto, sin capacidad para desarrollar este tipo de tareas. Esta idea de compensación también está muy arraigada en el alumnado en prácticas, teniendo bastante claro que no es exactamente una de sus funciones, pero sí el pago necesario por acceder a una realidad considerada por todos como privada y en posesión del tutor/a:

"... Y le estoy quitando muchas cosas de encima, si tenemos que hacer fichas, pues yo le hago fichas [...] si tenemos que poner los nombres en las fichas, mientras una lo explica, otra le pone los nombres,.. yo que sé, que quieras o no quieras está más desahogada" (Diario Campo IV, entrevista alumna 2, p. 1)

\* Un último tipo de tareas realizadas por el futuro profesorado durante las prácticas es la de dar clase con toda la responsabilidad. La naturaleza de esta actividad cambia si se trata de un hecho habitual a lo largo de la realización de las prácticas o si se produce como una situación anormal y esporádica.

En el primer caso, el alumnado tiene la posibilidad de tomar algunas decisiones sobre las tareas a realizar y la oportunidad de poner en marcha sus propias ideas. En general, el referente suele ser lo que ha visto anteriormente hacer a la profesor/a tutor/a y que no le ha gustado. A pesar de ello, los cambios logrados introducir son pequeños y se centran en los contenidos curriculares, sin llegar a modificar otros aspectos más escabrosos como son las relaciones con el alumnado de primaria, sus roles como profesores/as o el currículum oculto establecido por el/la tutora con anterioridad (disciplina, sistemas de control,...):

"La primera clase que le toca dar al alumno en prácticas es con el alumnado de 8º de EGB. La dan en el patio donde está la pista polideportiva y el alumno se hace cargo totalmente de la tarea... El alumno en prácticas permanece en el centro de la pista o del alumnado y va dando órdenes en voz alta...Mientras corren alrededor de la pista, él se queda en medio del patio y controla cómo se hacen los ejercicios, llama la atención si no lo hacen bien y hace repetirlo otra vez si considera que está mal hecho" (Diario Campo IV, p. 10).

Si se trata de situaciones esporádicas en clase, tales como el abandono momentáneo del aula por parte del tutor/a o del encargo explícito por parte de éste/a de llevar adelante una tarea concreta, su carácter extraordinario, junto con la improvisación con que se suele hacer (aunque sea por encargo en días anteriores), impide al alumnado en prácticas salir de la más pura y rígida imitación de las actuaciones de sus tutoras/es. La única preparación por parte del futuro profesorado de estas clases, en el caso de producirse, se centra exclusivamente en los contenidos de la misma. El riesgo para el futuro profesorado en estas ocasiones es mínimo, al tener todo el mundo claro en el aula cómo van a suceder las cosas y la estructura de la tarea. La única habilidad requerida es la de la 'transfiguración' en la persona y papel de su respectivo tutor/a, para que los niños y niñas del aula noten el menor cambio posible entre ambas personas. Esta situación genera en el alumnado en prácticas sensación de seguridad y de avanzar en el aprendizaje:

"...La alumna comentaba que todavía ve que no maneja muy bien la clase, pero que está contenta porque aquí [...] la profesora la va orientando sobre las cosas que ella cree que va haciendo mal o tiene que mejorar" (Diario Campo III, p. 49)

En cualquiera de los dos casos, el sentido percibido por el alumnado en prácticas el ejercer totalmente como profesores en las aulas no deja de ser coyuntural y sin una orientación expresamente educativa. En unos casos se trata de salir al paso en una situación de abandono, sin otro propósito explicitado por parte de los y las tutoras que el de cubrirles las espaldas, en otros se suele tratar de una imposición, desde el Plan de Prácticas de la Escuela de Magisterio, de un mínimo de sesiones a desarrollar autónomamente por el alumnado en prácticas, pero sin mayor control u orientación de nadie acerca de cómo programar estas sesiones o cuáles son las posibilidades más allá de las visualizadas en el aula.

Como planteé anteriormente, estas tareas realizadas por el alumnado en prácticas se enmarcan dentro de los procesos de acción de las aulas de primaria donde se encuentran. En los Cuadros 6.2.,

**Cuadro 6.2.**  
Tareas desarrolladas en el aula de preescolar de 4 años y tareas de la alumna en prácticas (Marina)

TAREA	DIMENSION ORGANIZATIVO/PARTICIPATIVA			DIMENSION DIDACTICO-CURRICULAR		
	TIEMPO	AGRUPAMIENTO	MATERIAL	CONTENIDO	TAREAS TUTOR/A	TAREAS PRACTICOS
Tareas colectivas	20/25 m.	Gran grupo (toda la clase)	Bloques lógicos Aros, pelotas Calendarios	Canciones Ritmo y psicomotricidad Partes del cuerpo Lateralización, expresión corporal Celebraciones cumpleaños Precálculo: figuras El tiempo que hace	Dirige y controla Explica contenidos	Observación no-participante Observación participante
Preescritura	35/40 m.	Trabajo individual	Libros de texto Materiales propios: fichas	Líneas, rallados, cuadrícula Colorear siluetas	Asesora y controla Explica su realización	Ayudante: repartir y recoger cuadernos y asesorar y apoyar a niños y niñas.
Otras tareas	15/30 m.	Individual  Pequeño grupo (4 ó 5)	Plastilina Juegos Punzones y tijeras Papel y pegamento	Hacer plastilina Jugar Manipulación de materiales	Asesora y controla Explica contenidos	Observación no-participante  Ayudante: en ese pequeño grupo

**Cuadro 6.3.**  
Secuenciación interna y externa de las tareas en el aula de preescolar de 4 años

TAREA	SECUENCIACION
Tareas colectivas	Explicación profesora* Realización individual o respuesta a pregunta* Corrección
Preescritura	Explicación profesora* Realización* Preguntas* Corrección
Otras tareas	Explicación profesora* Realización* Control
Tareas durante la mañana	Transición de entrada* Tarea colectiva* Preescritura* Recreo* Tarea colectiva* Preescritura* Juego* Transición de salida.

**Cuadro 6.4.**  
**Tareas desarrolladas en el aula de tercero de EGB y tareas de la alumna en prácticas (Marina)**

TAREA	DIMENSION ORGANIZATIVO/PARTICIPATIVA			DIMENSION DIDACTICO-CURRICULAR		
	TIEMPO	AGRUPAMIENTO	MATERIAL	CONTENIDO	TAREAS TUTOR/A	TAREAS PRACTICOS
<b>Cálculo</b>	15/20 m.	Gran grupo (toda la clase)	Pizarra	Rectas con números mayores arriba	Dirige y controla Explica contenidos	Observación no participante
		Individual	Libretas de cálculo	Rectas y multiplicaciones	Orienta y controla	Apoyo: asesorar y controlar
<b>Las medidas</b>	40/60 m.	Pequeños grupos (4 ó 5)	Reglas/libretas	Medir diversos objetos con diferentes escalas	Orienta y controla Explica contenidos	Apoyo: se hace cargo de un grupo de niños/as
		Individual	Libro de texto	Medidas de masa, capacidad y superficie	Dirige y controla	Apoyo: va corrigiendo por las mesas
<b>Lectura y comprensión</b>	20/30 m.	Gran grupo (toda la clase)	Pizarra	Medidas de longitud	Orienta	Actuación total.
		Individual	Libro de texto	Leer y comprender un texto	Dirige y controla Orienta	Observación no-participante Actuación total
<b>Gramática</b>	15/20 m.	Gran grupo (toda la clase)	Libretas	Ejercicio de comprensión por escrito	Orienta y controla	Apoyante: va corrigiendo por las mesas.
		Individual	Libro de texto y libretas	Clasificación de adjetivos	Dirige y controla	Observación no-participante
<b>Dictado</b>	15/20 m.	Gran grupo (toda la clase)	Libro de texto y libretas	Lectura	Dirige y controla	Observación no-participante Apoyo: corrección por mesas
		"	"	"	Orienta	Actuación total.
<b>Apoyo individual</b>	15/20 m.	Individual	Cartilla, ábaco	Cálculo, lectura	Orientaciones generales y de procedimiento	Apoyo

**Cuadro 6.5.**  
**Secuenciación interna y externa de las tareas en el aula de tercero de EGB**

TAREA	SECUENCIACION
Las medidas	Explicación* Realización en grupos pequeños* Explicación* Corrección
Cálculo	Realización individual en pizarra* Pregunta/respuesta* Explicación* Corrección* Copia correcta Realización individual en libreta* Corrección colectiva en pizarra (pregunta/respuesta)* Copia
Lectura y Comprensión	Realización individual por llamamiento* Corrección* Segunda lectura* Preguntas de comprensión
Gramática	Explica* Pregunta/respuesta* Explica
Dictado	Dictar* Explicación* Realización individual* Corrección
Apoyo individual	Explicar* Realización* Seguimiento* Corrección.
Tareas durante la mañana	Transición de entrada* Lectura* Lengua y comprensión* Cálculo* Recreo* Matemáticas* Salida

6.3., 6.4. y 6.5. aparecen las estructuras de tareas de las dos aulas donde la futura profesora Marina realizó sus prácticas, una de educación infantil de 4 años y otra de tercero de EGB, así como la secuencia interna de cada una de las tareas y la secuencia de las tareas a lo largo de una mañana normal de clase. He elegido estas dos aulas por ser de las que contamos con una información más extensa y rica para ejemplificar este tipo de análisis.

Como se puede observar, las estructuras de las tareas en las dos aulas está bastante determinada y fijada. En el aula de preescolar, existen tres tareas fundamentales que organizan la vida en el aula, una de las cuales está centrada en un solo contenido, la **preescritura**, las otras dos tareas tienen un carácter más flexible en este ámbito, aunque siguen una línea clara: las tareas colectivas se dedican a contenidos de **psicomotricidad y expresión corporal y artísticas**, así como a tratar algunos asuntos colectivos del aula, tales como cumpleaños de algunos niños/as, participación de los niños y niñas en el gran grupo, etc. La denominada como "otras tareas" tiene que ver más con las actividades de manipulación (recortar, bordear, **pegar**), por un lado, y con las de juego y diversión por otro (**plastilina, juegos de construcción,....**).

En el aula de tercero de EGB, en contraste, existe un número mayor de tareas diferentes, aunque también se caracterizan por tener una estructura muy marcada de antemano, al estar determinada su definición por las áreas de contenido trabajadas en ellas: tareas

referentes a la de Lengua, tales como Dictado, Lectura y Comprensión y Gramática o a la de Matemáticas como el Cálculo y las Medidas.

En los Cuadros 6.3. y 6.5. aparecen las estructuras de estas tareas en la acción (González Sanmamed, 1995), es decir, qué tipo de actividades y su secuenciación implica cada una de ellas. Llama la atención comprobar el hecho de que en las dos aulas distintas tareas tengan una misma estructura interna, es decir, si una profesora considera que primero hay que explicar y luego viene la realización y el control o corrección de la actividad, esa estructura la aplica a todas las tareas por igual. Al mismo tiempo, éstas cuentan con una organización de conjunto en periodos de tiempo determinados, como, por ejemplo, las sesiones de mañana o de tarde. En ambos casos, la vida en las dos aulas se caracterizaba por tener una estructura fija de aparición y duración de las diversas tareas en una secuencia invariable todos los días.

El tipo de actividades llevadas a cabo por las profesoras tutoras también suele tener un carácter repetitivo y constante. La primera y más frecuente modalidad es la denominada 'dirigir y controlar'. En ella, las profesoras llevan todo el peso del desarrollo de las clases, decidiendo cómo y cuándo se realizan las actividades, las estructuras de participación del alumnado y los criterios de finalización de las mismas. Esta tarea suele ir ligada a la de explicación de contenidos, referente tanto a las materias como a los procedimientos a seguir por el alumnado para completar las tareas. Otra modalidad diferente de tarea es la definida como 'orientar y controlar'. Se distingue de la anterior en que, en este caso, las profesoras explican las condiciones iniciales de realización de las tareas, pero no las están dirigiendo completamente en su desarrollo, simplemente supervisan su realización y correcta finalización. Una variante interesante de esta modalidad es la función restringida de orientar realizada por las profesoras tutoras cuando la alumna en prácticas lleva la actividad de clase como profesora. Entonces sus funciones quedan restringidas a controlar desde un segundo plano la actividad de clase y ofrecer orientaciones y consejos a la alumna en prácticas. Como se puede observar, cuanto más cerrada y definida es la tarea de las tutoras en el desarrollo de las actividades del aula, más restringidas son las posibilidades del alumnado en prácticas, tanto en diversidad de actividades a desarrollar como en su autonomía.

El valor de la introducción del análisis de tareas de las aulas para los estudios de socialización del futuro profesorado creo que es alto, al permitirnos contextualizarlos en las dinámicas de acción de las

aulas y entender en mayor profundidad en qué condiciones y circunstancias concretas se producen estos procesos a través del análisis de las estructuras internas de la vida de las aulas y el papel que pueden jugar en ella el alumnado en prácticas.

En este análisis de las tareas de los y las futuras profesoras faltan aún algunos elementos como son las relaciones y roles desarrollados por los diferentes actores en las aulas que voy a intentar desgranar con mayor detalle a continuación.

### **1.2. Roles desarrollados por el futuro profesorado a lo largo de las prácticas.**

Como consecuencia de las diferentes actividades desarrolladas por el futuro profesorado en sus aulas de prácticas, éstos van adoptando diferentes papeles profesionales en cada situación. Los fundamentales detectados en los tres casos han sido los de imitación, ayudante del tutor/a, intermediario y el de docente autónomo. Veamos en qué condiciones se ha desarrollado cada uno de ellos.

Dada la predominancia de situaciones y actividades repetitivas, la imitación del tutor/a se convierte en el rol fundamental en los periodos de prácticas. Esta imitación viene fomentada por la no preparación con anterioridad por parte del futuro profesorado de las actividades de las que se va a encargar, o bien por tratarse de situaciones imprevistas en el aula, tales como el abandono momentáneo de la misma por parte del tutor/a. Un segundo factor apoya la imitación del profesorado tutor es la presión ejercida por éstos cuando se encuentran presentes en las aulas mientras el alumnado en prácticas desarrolla una actividad parcial o totalmente. La presencia de su mirada atenta a las tareas y acciones del alumnado en prácticas genera una coacción implícita en éstos que les impide desarrollar otro tipo de actividades no tradicionales o de uso poco frecuente en ese contexto.

"...Durante esta tarea la profesora ha permanecido observando a la alumna y haciendo un poco de apoyo: por un lado, regañando a los niños y niñas que no estaban atendiendo y, por otro, le corrige la terminología a la alumna cuando utiliza una que no es exacta [...] En el momento de acabar la explicación, la profesora le recomienda a la alumna que haga un resumen de todo lo que ha explicado indicándoles los conceptos fundamentales que ha manejado" (Diario Campo III, p. 47)

El tercer elemento a considerar en el fomento de papeles imitativos por parte del futuro profesorado en sus aulas de prácticas



es el hecho de que cuando las tareas a desarrollar por éstos no se producen de forma imprevista, suelen ser encargadas por el profesorado tutor con antelación, al menos en su contenido. Esto es, el alumnado en prácticas se prepara la materia a desarrollar en una clase y las dinámicas a seguir en las mismas son las habituales desplegadas por su tutora o tutor en parecidas circunstancias. El alumnado en prácticas utiliza diversas retóricas para justificar estas situaciones en las cuales su única salida es la imitación y su capacidad de negociación está anulada. Para Cristina, se trata de que:

"... yo no quiero quitarle a ella (profesora tutora) su orden de clase, porque si ella tiene un sistema y le va muy bien, yo no soy quién para meterme ahí y decir 'ahora vamos a hacer esto'" (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p. 7)

Pareciera como si la tradición tuviese más predominancia que otros factores educativos más lógicos o justificados. Se trata de no cuestionar la labor del tutor/a y, de paso, de que el alumnado de primaria siga con su marcha normal, sin romper la dinámica de trabajo habitual por la inclusión de una segunda persona con un papel de profesora/o aún sin consolidar.

El segundo papel del futuro profesorado durante las prácticas es el de ayudante del tutor/a, en parte como consecuencia de la predominancia de la imitación y, en parte, por la prevalencia de actividades de apoyo en los periodos de prácticas. Este rol de ayudante obliga al futuro profesorado a permanecer en un segundo plano en la actividad del aula, siendo sus principales funciones las de mantener el orden y asegurar la continuidad de la tarea desarrollada por el tutor o tutora a través del control y la disciplina de las niñas y niños.

"Durante esta tarea la profesora se ha sentado en su mesa y está corrigiendo ejercicios de los niños y, mientras, la alumna se ha puesto a dar paseos por la clase regañando a los niños que se mueven de sus sitios y ayudando a los que le piden que lo haga..." (Diario Campo III, p. 16)

Los criterios sobre las actividades a realizar por el futuro profesorado y su desarrollo suelen establecerse de forma implícita entre los tutores/as y alumnado en prácticas, con los únicos comentarios explícitos por parte de los tutores cuando quieren hacer hincapié en un tema concreto.

Un tercer papel ejercido por el futuro profesorado en sus aulas de prácticas es el de intermediario entre el alumnado de primaria y sus profesoras/es. En este caso, se trata de una labor de interlocución

entre ambos, sobre todo en lo referente a la corrección de trabajos y finalización de una tarea a realizar individualmente por las niñas y niños del aula. Para ello, éstos suelen preguntar al alumnado en prácticas para conseguir de éstos una primera indicación y guía de la tarea, antes de pasar la revisión del tutor/a considerada como definitiva. La única problemática presentada por la adquisición de este rol en las aulas por parte del futuro profesorado suele producirse al comienzo de las prácticas, al no conocer éstos exactamente los criterios de corrección y finalización de las tareas. Esta situación les lleva, en este primer momento, a tener menos intervenciones de este tipo y a derivar los casos no muy claros al profesor/a tutor/a.

"A pesar de que esta actividad la hacía la alumna en prácticas sola con los alumnos, muchas veces les decía que el trabajo ya lo habían acabado, iban a enseñárselo a la profesora y ésta decía que no era así y se los volvía a mandar para que lo acabasen bien" (Diario Campo II, p. 12)

El último papel docente desempeñado por el futuro profesorado en la realización de las prácticas es el de profesor/a como tal y con un estilo propio y diferenciado del tutor/a. En los casos en los cuales el alumnado en prácticas pudo desarrollar una clase con total autonomía y responsabilidad, sus actuaciones docentes se caracterizaron por una marcada inseguridad para llevar a la práctica sus ideas educativas, logrando sólo cambiar algunos de los contenidos, pero no las dinámicas de trabajo del aula, ni la organización de las tareas como tal.

Esta pintura nos lleva a confirmar la idea defendida por Contreras (1987) de la indefinición del papel del futuro profesorado en las aulas de prácticas, mostrada a través de una serie de indicadores tales como la paralización al querer poner en práctica sus ideas educativas cuando tienen la oportunidad (situación mucho más acentuada en el caso de encontrarse el tutor o tutora delante, como vimos anteriormente), el miedo a expresar sus opiniones acerca del aula de prácticas y educativas en general a los tutores/as, o la no asunción total del papel de docente con toda la responsabilidad y autonomía cuando los tutores/as se encuentran en el aula, a menos que se trate de una situación forzada por éstos. A pesar de ello, se detecta un lento afianzamiento en los papeles de profesores/as al ir asumiendo la cultura escolar del centro y del aula a medida que transcurre su permanencia en ellos, pero siempre en un segundo plano y de una forma residual con respecto a la organización educativa como tal.

### 1.3. El cambio en la perspectiva: las relaciones del alumnado en prácticas con tutores/as y alumnado de primaria.

Sin ningún lugar a dudas, existe un proceso importante que marca las relaciones entre el futuro profesorado y el resto de actores del aula de prácticas. Esta transformación consiste en el cambio progresivo en las formas de ver y pensar del alumnado en prácticas acerca de la vida en las aulas desde una visión como alumnas/os hacia una perspectiva como profesoras/es. Veamos cómo se muestra.

Las relaciones con el profesorado tutor tienen un carácter predominantemente académico, donde los intercambios están relacionados, en un elevado tanto por ciento, con comentarios de los y las profesoras sobre los niños y niñas del aula, el funcionamiento de la misma, normas de disciplina, criterios para realizar las tareas, etc. A pesar de ello, el futuro profesorado se queja de la vaguedad de estas indicaciones y de la poca explicitación y justificación de las tareas realizadas en clase para llegar ellos a entenderlas.

"Yo esperaba que la profesora me iba a decir algo sobre el trabajo que le pone a los niños [...] Ella hoy nos ha enseñado el proyecto, pero no es para decirnos nada, como no lo sigue,.... ella improvisa lo que se le ocurre y lo hace...." (Diario Campo II, entrevista 2, p. 17)

Se trata pues de una relación desigual en la cual queda clara la dirección de la transmisión de conocimientos entre el/la que sabe (los tutores) y las/los que no saben (el alumnado en prácticas). En este sentido, el alumnado en prácticas sigue siendo tratado por sus tutores como 'alumnos/as' y nunca como un igual en fase de aprendizaje, lo cual les refuerza en esa visión y les imposibilita ir comprendiendo la vida del aula como profesores/as. A este aspecto hemos de sumar el fuerte poder evaluador de tutores y tutoras sobre la realización y superación de las prácticas, lo cual refuerza su figura de autoridad y conocimiento, así como actitudes de sumisión y acatamiento del alumnado en prácticas.

Las actitudes y habilidades que los y las tutoras exigen al alumnado en prácticas son ambivalentes y contradictorias. Por un lado, creen que el alumnado en prácticas debe tener la capacidad de llevar adelante tareas con toda la responsabilidad y de mantener la disciplina en clase como si fuesen profesores de pleno derecho y experimentados. También esperan de ellos que funcionen como sus profesores sustitutos cuando lo necesitan y así lo exigen como una función natural del alumnado durante las prácticas. En contraste, por otro lado, los indicadores usados para evaluarlos difieren de estos aspectos centrándose en la relación lograda mantener con el

alumnado del aula y con ellos personalmente, actitudes, interés, cordialidad, etc.

"... Ella (la tutora) prefiere valorar la actitud de la alumna ante los niños y la relación e intereses que tiene por ellos [...] Lo importante es que la alumna se interese por el trabajo y por los niños" (Diario Campo II, p. 107)

En esta situación tan rígida, el alumnado sabe que debe mantener esas relaciones de entendimiento y cordialidad con su profesorado tutor como forma de amortiguar, en lo posible, las consecuencias de la evaluación de sus incipientes habilidades como profesores en el aula.

En otro plano, las relaciones entabladas por el futuro profesorado con el alumnado de primaria también contienen la doble vertiente coincidente con las dos caras de la moneda del papel de alumnado/profesorado de los y las alumnas en prácticas. Ello se refleja en una relación ambigua y ambivalente, en la cual se mezclan las actuaciones del futuro profesorado como profesores/as y las relaciones como amigos/as.

Las relaciones como amigas/os de los niños y niñas están marcadas por la camaradería y la cercanía. En ninguno de los tres casos el alumnado de primaria llamaba de 'don' o trataba de 'usted' al futuro profesorado, cosa que sí hacían con otros profesores/as del centro. En el caso de las dos alumnas, ni siquiera les llamaban 'seño', simplemente les decían su nombre en diminutivo. Las actitudes maternas/paternales son las dominantes en la relación con los niños y niñas de las aulas de primaria, hay besos, abrazos, caricias, ...

"La alumna en prácticas se va comportando con más naturalidad con los niños y les empieza a hacer caricias y mimos cuando se le acercan..." (Diario Campo II, p.34)

"Hoy comenzaba a las 10 de la mañana y cuando llega el alumno en prácticas al colegio, el alumnado de 8º le está esperando en el patio a ver si llega. Ellos saben qué tipo de coche tiene y que suele llegar cinco minutos tarde. Cuando aparece las pruebas de afecto, sobre todo de las niñas, son patentes: le rodean, algunas le cojen de la ropa y hacen comentarios con él" (Diario Campo IV, p. 11)

En la dinámica normal de las clases de preescolar incluso existe tiempo para las confidencias y los asuntos personales (sobre padres/madres, hermanos, actividades en casa, sus amigos,...) entre el alumnado y las futuras profesoras cuando éstas van revisando sus trabajos mesa por mesa. Esta sensación de 'ser amigos' no sólo la

tiene el futuro profesorado, sino también los niños y niñas de primaria:

"... Estas niñas son las mismas que luego comentas que, para ellas, este alumno en prácticas y su compañera de prácticas son a la vez profesores y amigos y eso es lo que más les gusta de ellos" (Diario Campo IV, p. 11)

Para el futuro profesorado, mantener esta relación de amistad es una de sus prioridades en la realización de las prácticas, aunque ello les genera graves contradicciones con el papel de profesores/as que quieren aprender y tener en las aulas, con su carga de autoridad y dominio de la disciplina del aula:

"Si llegas como muy duro, puede ser que sí, que mantengas el orden, pero luego, a la hora de relacionarte con los niños eso va a ser misión imposible prácticamente, y si vas de blando, la relación muy bien, pero luego lo otros,... entonces tienes que hacer un término medio.... " (Diario Campo IV, entrevista alumno 3, p.6)

"... Porque yo a estos niños no sé cómo bajarlos.... lo que pasa es que ellos dicen 'esta no es la señorita de verdad, esta es la de prácticas y ellos lo saben...'" (Diario Campo III, entrevista 2, p. 43).

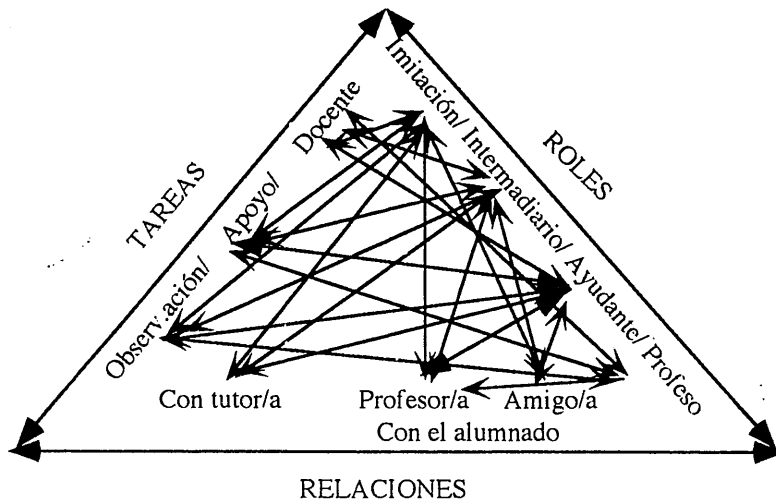
El alumnado en prácticas sólo adopta la relación de profesor/a cuando son los encargados de llevar la clase o bien hacen de apoyo a una tarea desarrollada colectivamente por el/la tutora. Otro factor determinante en la adquisición de una relación profesorado-alumnado tradicional es el paso del tiempo en las aulas, aunque siempre consiguen tener menos autoridad y dominio de las situaciones que sus tutores/as.

#### 1.4. Los engranajes en interacción.

Tal y como he ido mostrando, cada uno de los tres componentes no actúa en solitario de los demás, sino de forma interrelacionada. Gráficamente se trataría de un triángulo en el cual cada lado está relacionado con los otros dos en todo momento y, al mismo tiempo, también los elementos de cada uno de los tres componentes mantienen diferentes relaciones con los demás (ver Gráfico 6.1.)

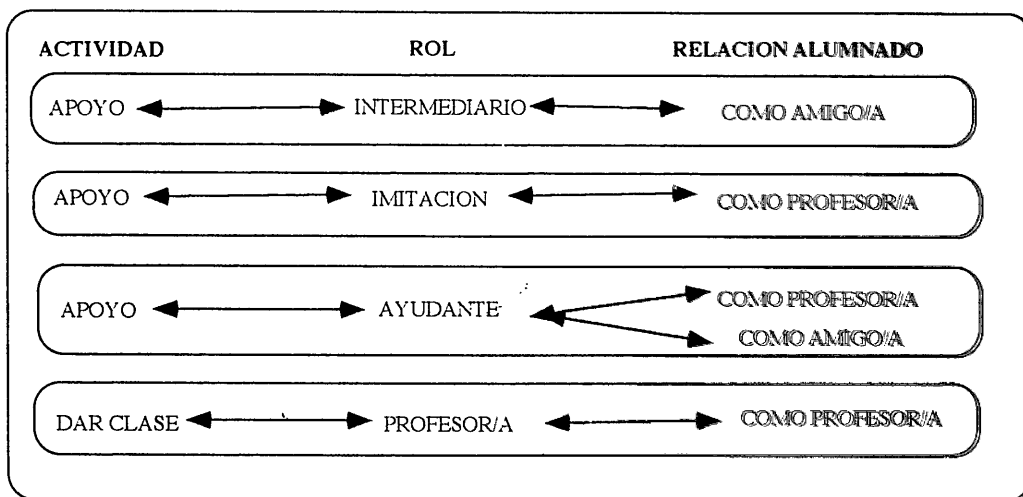
Dentro de esta maraña de relaciones entre los diversos factores, me gustaría destacar cuatro de las interacciones más usuales durante los periodos de prácticas del alumnado, las que creo que marcan la vida y los posibles aprendizajes del futuro profesorado en las aulas de prácticas por ser las más significativas (ver Gráfico 6.2.).

**Gráfico 6.1.**  
Estructura de relación de actividades, roles y relaciones del alumnado en prácticas.



Tres de estas relaciones se refieren a tareas realizadas como actividades de apoyo al profesorado tutor, pero con diferentes significados en cuando a las relaciones con el alumnado y a los papeles profesionales desarrollados por el futuro profesorado. En el primer caso, se trata de cuando el alumnado en prácticas establece puentes entre el profesorado tutor y las niñas y niños del aula, pero desde una perspectiva más cercana a éstos últimos, intentando salvar su relación de amistad y camaradería con ellos ante una autoridad superior a ambos.

**Gráfico 6.2.**  
Estructura de las interacciones de actividades, roles y relaciones más frecuentes en las prácticas.



En el segundo tipo de relación, se fomentan las actividades de imitación del profesor tutor/a por parte del alumnado en prácticas, siendo la intervención de éste/a de carácter camaleónico y fomentando la invisibilidad de su singularidad docente. Estos son los casos en los cuales el alumnado en prácticas debe seguir llevando una tarea ya organizada o iniciada por el tutor/a con anterioridad. En este caso, se pretende que el futuro profesorado actúe como docente, pero sin ninguna capacidad de maniobra.

El tercer caso, por contra, constituyen propiamente las actividades de apoyo al tutor/a en el aula, donde el alumnado en prácticas ocupa un segundo plano, pero con la ventaja y posibilidad de establecer relaciones diversas con las niñas y niños del aula dependiendo de diferentes situaciones. Se puede dar apoyo al tutor/a dando una primera revisión a los trabajos en una relación con el alumnado como docente o bien se puede trabajar con un solo alumno/a manteniendo una relación de camaradería imposible de pensar entre el tutor y el alumno en situaciones normales.

Estas tres interacciones son las más frecuentes en el aula y las entendidas por parte del profesorado tutor como las normales a realizar en los periodos de prácticas. Por contra, el futuro profesorado las cree interesantes pero, pasado un tiempo, su carácter repetitivo y la imposibilidad de introducir cambios o poner en marcha sus propias ideas les hace pensar que no son muy formadoras para ellos/as como docentes.

Por contra, la cuarta interrelación en la cual el alumnado en prácticas tiene posibilidad de dar clase con un estilo propio, adquiriendo propiamente un papel de docente y una relación como tal con el alumnado. Suele ser la más gratificante para ellos y ellas, aunque no siempre queden satisfechos de cómo les han salido las cosas por su poca habilidad en el manejo de los múltiples sucesos del aula. El futuro profesorado reclama esta actividad como la única valedera en las prácticas y sus aspiraciones se centran en pedir una mayor frecuencia de las mismas.

## **2. Deseos y realidades: aprendizajes y cambios en el futuro profesorado como consecuencia de las prácticas.**

Una segunda línea de análisis de los procesos de socialización del alumnado durante las prácticas la constituyen los posibles conocimientos y cambios en sus perspectivas pedagógicas y sus expectativas iniciales como consecuencia del paso por las aulas de

prácticas. Todo el cúmulo de situaciones y contradicciones producidas durante las prácticas de enseñanza tienen un impacto en el futuro profesorado que voy a intentar calibrar y explicar. Este impacto pasa por el cambio de planteamientos y perspectivas personales y profesionales, el aprendizaje y consolidación de ciertas habilidades y conocimientos prácticos, la construcción de una filosofía de enseñanza y el sentido del sistema de prácticas a la luz de todos estos acontecimientos.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta el hecho de que el futuro profesorado no llega a las prácticas como una 'tabla rasa', sino muy al contrario, hasta ese momento ha ido construyendo toda una serie de ideas y creencias educativas a valorar en cada caso. Tres son las fuentes de las cuales extraen sus creencias y visiones educativas antes de empezar a ir a las prácticas determinantes tanto de las influencias a las que atienden durante las mismas como del sentido otorgado a las mismas. Por un lado, se encuentra el conocimiento previo acerca del sistema educativo. Este conocimiento proviene de la experiencia personal y vicaria adquirida a lo largo de sus vidas como alumnado del sistema educativo, en primera instancia. En segundo término, procede de la formación inicial y el posible impacto que ésta haya podido tener sobre la creación y generación de opiniones pedagógicas; y, en tercer lugar, de la motivación de la elección de carrera.

La experiencia escolar como alumnado del sistema educativo siempre le sirve al futuro profesorado como referencia de lo que puede o debe ocurrir en las aulas de primaria y para elaborar juicios de valor sobre ello. Esta situación es mucho más visible en Marina, la primera alumna de preescolar:

"Le pregunta (la tutora) a los que sabe que lo van a contestar. Quizás sea para que los otros se den cuenta y eso, pero yo, no sé, pero a mí me costó muchísimo trabajo leer porque fue de golpe y yo me acuerdo que ponían en la pizarra y yo no veía nada y hacer muestras y nada,... me tenían amargada..." (Diario Campo II entrevista 4., p. 99)

No parece, por contra, que la formación inicial teórica recibida en la Universidad tenga el mismo eco en la creación y consolidación del conocimiento temprano. Para el futuro profesorado se trata de un referente, en el mejor de los casos, situado en otro plano de la realidad diferente al de la práctica y con pocas conexiones explícitas posibles.

"...La teoría es importante, pero cuando estás allí, yo no creo que la vayas a poder aplicar.... a lo mejor piensas y luego, cuando estás en tu



casa pues dices 'ah, mira, pues aquí he aplicado lo que aprendí', pero en ese momento no te pones a pensar" (Diario Campo IV, entrevista alumna 1, p.4)

La motivación sí tiene un fuerte impacto en las creencias pedagógicas iniciales para la elección de la docencia como profesión es diferenciada por sexos, al ser la idea conducente a las dos alumnas de preescolar a convertirse en profesoras el servicio a las futuras generaciones a través de la educación. A este factor hemos de unir otros de corte vocacional, tales como la inclinación hacia la educación desde la infancia, con fuertes vivencias personales sobre el tema.

"... Me gustaba enseñar, yo soy la mayor de mis hermanos y me gustaba enseñarles cosas, cuando yo daba un tema y ellos después daban detrás el mismo tema, pues a mí me gustaba enseñárselo" (Diario Campo IV, entrevista alumna 1, p.4)

En contraste con esta situación, el alumno de educación física expresa motivaciones mucho más utilitaristas, al no haber podido acceder a otra carrera con números clausus relacionada con el deporte. A pesar de ello, también tiene como motivación secundaria el gusto por los niños y la educación.

Este tipo de motivaciones confirman los estudios realizados hasta el momento sobre las causas para elegir la docencia como carrera, donde las chicas suelen tener inclinaciones hacia la importancia social de la educación y motivaciones fuertemente vocacionales, mientras los chicos se inclinan por el gusto hacia una materia determinada (Andrew, 1983).

Una cuarta fuente de conocimiento temprano la constituyen las expectativas acerca de lo que van a aprender en las aulas. Las tres alumnas/o de nuestro estudio mostraban gran entusiasmo ante la perspectiva del contacto con las aulas antes de comenzar las prácticas pero, dado el conocimiento previo sobre la irregular organización de las mismas, no suelen tener expectativas muy altas acerca de lo que podrán aprender en ellas. Más bien, la tónica general es de estar a la espera hasta conocer al tutor o tutora asignado y, si la suerte te es favorable y consigues entenderte con él, entonces aprenderás muchas cosas.

El tipo de aprendizajes realizados por el futuro profesorado a lo largo de las prácticas los he catalogado en tres aspectos diferenciados, siguiendo la clasificación de Staton y Hunt (1992):

1. **Afectivo:** en este tipo de aprendizaje enmarca el desarrollo de actitudes y relaciones hacia los niños y niñas de las aulas de primaria. Para el futuro profesorado de nuestra investigación, adquirir este conocimiento era una de las metas fundamentales de su paso por los centros de primaria y es el más satisfactorio del periodo de prácticas.

"¿Qué es lo que más me ha gustado?...La relación con los niños, había niños que eran muy difíciles de tratar, pero vamos, que más o menos se podían manejar, entonces pues sí, la relación con los niños bastante." (Diario Campo IV, entrevista alumno 4, p. 1)

"(Lo que más me ha gustado) pues la relación que he tenido con los niños..." (Diario Campo IV, entrevista alumna 4, p. 1)

2. **Curricular y organizativo:** incluyo aquí una serie de aprendizajes referentes al conocimiento de cómo se organiza un aula y las tareas en ella, lo que se puede y no se puede hacer, el tipo de contenidos más adecuado en cada nivel, etc. El alumnado comienza a hacer lo que Benner (1984) denominó distinciones cualitativas graduales acerca de la realidad del aula: empiezan a distinguir a los niños y niñas del aula como individuos, no como grupo, así como las dinámicas sociales del aula y van construyendo y/o asimilando significados comunes a través del contacto con el tutor/a y el resto del profesorado del centro. Estos significados comunes se refieren a comentarios y conocimientos acerca de los niños y niñas y de las tareas realizadas en clase y formando parte de la cultura del centro escolar donde realizan las prácticas.

"... Luego también te metes más en el mundo del profesorado, yo qué sé... en las relaciones entre profesores con los alumnos, con los directivos,... a la hora de entrar aun colegio yo no sabía ni cómo funcionaba un colegio, ni si había equis profesores de tantas cosas, dónde se reunían los profesres cuando terminan de comer, qué es lo que hablan entre ellos de los alumnos..." (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p.5)

A partir de aquí, el alumnado en prácticas va generando una serie de expectativas sobre la vida de su aula de prácticas y sus posibilidades de actuación en cada momento y eso les va ayudando a construir su conocimiento personal y sus casos paradigmáticos acerca de la educación. Un buen ejemplo de ello, son los comentarios realizados por el futuro profesorado sobre 'buenos y malos' y malos colegios. Tal y como planteaba la autora anteriormente citada, estos conocimientos terminan convirtiéndose en máximas sobre el funcionamiento de las escuelas y las aulas entendidas como afirmaciones cerradas e inmutables.

3. Pedagógico: por lo que hemos visto en los dos informes de investigación, el contacto con las aulas no les lleva a los futuros profesores y profesoras a construir nuevas opiniones pedagógicas diferentes de las que tenían antes de empezar a ir a prácticas, pero, sin embargo, en los tres casos sirve para que comiencen a explicitar esas opiniones de forma más extensa, así como de forma más estructurada y complejizada. En definitiva, lo que ocurre no es un cambio en las ideas educativas previas, sino una confirmación de las poseídas con anterioridad, con un cambio de grado, no de clase y, en cualquier caso, de forma implícita. Esta visión apoya las investigaciones realizadas por Pigge y Marso (1986 y 1987) y Borko, Lalik y Tomchin (1987).

"(Aprender) Pues más o menos cómo se hace la clase y todo eso, pero que aprender mucho no, ..." (Diario Campo II, p. 97)

Este contacto con la escuela les lleva a la construcción de una filosofía o conocimiento práctico que, en nuestro caso, la organizan alrededor de dos ideas claves: por un lado, entienden la enseñanza como un problema de control, en el cual intervienen dos componentes diferentes: el problema de la autoridad y el sentimiento del alumnado en prácticas de que ellos no son profesores de verdad y no son vistos como tales por el alumnado de primaria:

"... A estos niños no sé cómo manejarlos... lo que pasa es que ellos dicen 'esta no es la señorita de verdad, esta es la de prácticas y ellos lo saben...' (Diario Campo III, p. 43)

y el de la autonomía, ya que los futuros profesores/as unen el problema del control al de tener total autonomía en el aula, de forma que ellos puedan tener el manejo total sobre la clase.

La segunda idea sobre la cual organizan su filosofía práctica es la visión de la enseñanza como una facilitación del aprendizaje de niños y niñas, sobre todo porque creen que el profesor o profesora es el responsable del aprendizaje de un niño o niña, siendo su deber el de motivarle e interesarle lo suficiente en un tema para que sea capaz de aprenderlo.

"... Yo creo que la misión del profesor es hacer que a un niño le interese lo que tú estás dando, para que se esfuerce y así le guste estudiar" (Diario Campo IV, entrevista alumna 1, p.4)

Una fuente de problemas en la construcción y reconstrucción del conocimiento pedagógico la constituye la utilización del conocimiento académico. En los tres casos analizados, el alumnado en prácticas no es capaz de realizar ninguna conexión con este tipo de

conocimiento desde su experiencia práctica. Lo único que 'utilizan', y de forma instrumental, son los ejercicios y fichas vistos en algunas asignaturas relacionadas con la especialidad.

"... Música, sí he aplicado más cosas, entonces pues alguna actividad que hacíamos de música, pues algunos juegos, alguna psicomotricidad,... cosas de esas también, cosas más prácticas que hemos dado aquí, luego psicología, pedagogía, todo eso no lo aplicas"  
(Diario Campo IV, entrevista alumna 4, p. 2)

Tampoco podemos decir que los aprendizajes educativos realizados por el alumnado en prácticas estuviesen conectados de alguna forma con la teoría. A ninguno de los tres intervinientes en la investigación se le ocurre ir a la teoría para encontrar soluciones a sus problemas, ni conectar ambos mundos de ninguna forma. En definitiva, la teoría no constituye ningún tipo de referente para el mundo de la práctica en estos tres alumnos. Por ello, los aprendizajes realizados están aferrados a los sucesos y fenómenos acaecidos en las aulas y tienen un marcado carácter particularista. Como consecuencia, el conocimiento práctico generado por el futuro profesorado se convierte en conocimiento procedimental centrado en saber cómo hacer algo, no qué recursos se pueden barajar para resolver una situación problemática.

Otra importante consecuencia del contacto con la realidad escolar para los futuros profesores y profesoras es el que empiezan a construir de forma más sólida el modelo profesional de ser profesor o profesora. Esta construcción tiene una índole vocacional llevándoles a plantearse, en el momento del contacto con las aulas, si realmente les gustaría ser en el futuro es ser profesor. Esta situación es vivida y percibida como un problema estrictamente personal e individual, no como un problema colectivo, donde se calibran más las aptitudes (paciencia, tranquilidad, aguante,...) y los gustos particulares que otra serie de factores, confirmando así la investigación realizada por Book, Byers y Freeman (1983). Para conseguir ser un buen profesor o profesora, el futuro profesorado pone encima del tapete varios factores con diverso orden de importancia:

1. Los dos alumnos del segundo estudio se inclinan por tener unos buenos conocimientos previos de la materia que se va a impartir y le conceden poca importancia a los conocimientos pedagógicos.

"(Un profesor cualificado es el) ... que sepa de qué va su materia....."  
(Diario Campo IV, entrevista alumno 1, p. 2)

2. La primera alumna de preescolar, en cambio, le concede la mayor importancia a la experiencia personal de construirse a sí misma como profesora. Ella lo expresa de forma muy significativa: "aprendes por ti misma". De esta forma, el esfuerzo personal se convierte en el único determinante de los asuntos educativos.

3. En cualquiera de los tres casos, lo remarcado como fundamental a la hora de convertirse en profesor/a es el contacto con la práctica. Así que, después del paso por la escuela, el alumnado convierte su propia práctica en un paradigma educativo que les sirve para tener un referente y analizar el resto de situaciones educativas, como si su caso le permitiese la generalización al resto de las escuelas y sistemas de prácticas.

El modelo profesional que se va construyendo no tiene un referente positivo, sino que es elaborado por negación de lo que han ido viendo como alumnos y alumnas a lo largo de sus vidas y que no les gusta, confirmando así los resultados de Dow (1979) con otros futuros profesores y profesoras en prácticas. Esta es una de las razones por la cual hechan de menos la posibilidad de conocer varios profesores con diferentes sistemas para comparar y elegir si no métodos o procedimientos globales, sí elementos aisladas que les van gustando.

"...Hay profesores que sí, son buenos, pero a mí decirme: 'yo voy a ser como este hombre', ninguno, no. Yo diría que voy cogiendo poquito a poquito, con los pollos, picando de un lado y de otro" (Diario Campo IV, entrevista alumno 3, p. 7)

"... Como nunca he visto otras cosas, pues a mí me parece bien esto...." (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p. 4)

"....Yo pienso que es mejor estar en dos colegios que en uno" (Diario Campo III, entrevista 4, p. 73)

Como comenté anteriormente, todo ello tiene también una importante repercusión y es el cambio de perspectiva producido en los y las futuros profesoras, al no adaptarse muy bien el conocimiento que traen a las prácticas a las realidades del aula, por estar construido desde una visión como alumnado, no como profesorado. De esta forma, en el proceso de realización de las prácticas no sólo van haciendo aprendizajes relevantes sobre la vida escolar, sino también van cambiando su visión del sistema educativo desde los pupitres del fondo de la clase hacia la mesa del profesor/a.

En el plano ideológico, quiero dar un avance a la larga polémica sobre si el contacto con la realidad hace al alumnado más

conservador y custodial por contraste con la formación recibida en la Universidad. Como ya planteé en el primer capítulo, esta disyuntiva me parece planteada desde premisas erróneas, al tener ambas instituciones (Universidad y escuelas de primaria) la misma orientación acerca de las prácticas. En nuestro país, la situación es muy semejante, no detectándose grandes diferencias entre lo que pretende conseguir la formación inicial y los supervisores/as de lo planteado por los tutores/as en estos niveles. En última instancia, las únicas diferencias posibles entre ambas instituciones son las derivadas del tipo de trabajos a realizar por el futuro profesorado para conseguir superar las prácticas, con diferente naturaleza y sanción y sin mucha conexión entre ambas realidades. Esta característica es percibida por el alumnado en prácticas como fundamental, ya que, para ellos, los trabajos teóricos o la memoria de prácticas es algo a realizar de forma totalmente separada e inconexa de la asistencia a las aulas.

" ... Porque llegabas tú y hacías cosas porque lo decía la profesora que lo hicieras, pero no porque realmente tú supieras lo que estabas haciendo... Por ejemplo, ahora estoy haciendo la memoria y nos la ha pedido como una programación, quiere decir que tenemos que hacer objetivos y todo eso y yo no lo sé, pero yo qué sé, la tutora me ayuda pero..." (Diario Campo IV, entrevista alumna 4, p. 3)

Como conclusión, las prácticas les llevan al alumnado de nuestra investigación a confirmar sus ideas pedagógicas ya poseídas, es decir, a reafirmarse en unas ideas iniciales, estructurándolas en mayor grado, con lo cual no se puede defender, desde este estudio, que sean motores o generadoras de cambios o modificaciones en sentido diferente de las ideas iniciales poseídas por el alumnado, tanto si esas ideas tienen un carácter liberal como si tienen un carácter más conservador. En este sentido, es interesante apuntar la confirmación de la teoría defendida por Johnston (1992b) de que los estudiantes no sienten haber tenido una experiencia educativa si ésta no está de acuerdo con sus propias visiones educativas, sólo consideran que las prácticas les han sido de provecho si les ha gustado la forma de trabajar de la tutora o han podido dar clase con toda responsabilidad, confirmando sus visiones educativas previas.

Por tanto, las prácticas, tal y como defendían Zeichner (1987) y Bunting (1988) tienen consecuencias negativas y positivas en el futuro profesorado, que son, a su vez, el reflejo de una situación ambivalente y generadora de dinámicas sociales diferentes en los diversos contextos escolares en los cuales se llevan a cabo.

### 3. Factores determinantes en la socialización del futuro profesorado durante las prácticas.

Hasta el momento he ido analizando diferentes componentes de la socialización del futuro profesorado durante las prácticas que consideraba más interesantes o sugerentes para intentar una explicación del proceso de convertirse en profesor/a. Ahora me gustaría dar un paso más intentando detectar cuáles son, a mi parecer, los factores determinantes de los cambios y conocimientos generados en el futuro profesorado como consecuencia de su inmersión en las aulas. A pesar de su exposición desglosada, quiero remarcar que no podemos considerar los diferentes elementos funcionando de forma separada, sino que se interconectan unos con otros y son interdependientes, por lo cual, también nos deben ofrecer una visión global de todo el proceso y ensamblado de la socialización del profesorado en este periodo de la formación inicial. Además, se trata de un proceso en el cual los mecanismos pueden moverse a diferentes velocidades y con diversas interacciones, así como en diversas relaciones entre ellos en diferentes momentos.

En mi opinión, los cuatro factores determinantes para comprender las situaciones y resultados obtenidos por el alumnado durante las prácticas son los contextos escolares en los cuales se realizan las prácticas, las relaciones de poder establecidas entre el alumnado en prácticas y el profesorado de primaria, las propias estrategias y reacciones del alumnado en prácticas ante estas situaciones y los significados adjudicados a las prácticas como sistema de formación del profesorado. Estos cuatro grandes temas atraviesan e inciden de diferente forma en el resto de componentes del proceso de prácticas, tales como las actividades y papeles desempeñados por el alumnado, las relaciones entre los diferentes actores intervinientes en las prácticas o los conocimientos adquiridos por el alumnado como consecuencia de ellas. Veamos de qué forma se produce en cada caso.

#### 3.1. El contexto escolar: las aulas y centros de prácticas.

Un primer elemento relevante en la socialización del profesorado es el contexto escolar donde realizan las prácticas. Estos contextos se constituyen en un marco al mismo tiempo facilitador y delimitador de una serie de posibilidades.

Normalmente, los centros de primaria aparecen como un factor de menor importancia, al ser su influencia secundaria, es decir, el alumnado en prácticas no suele ir a toda una escuela a hacer las

prácticas, sino a un aula perteneciente a esa escuela. No obstante, la organización y la cultura de cada centro influye de forma determinante en algunos aspectos que afectan al alumnado en prácticas: la organización del profesorado, el tipo de convivencia establecida entre ellos y ellas, las normas generales de comportamiento del alumnado, etc. Un buen ejemplo de ello fue la diferente situación en los distintos centros donde realiza las prácticas el alumnado de nuestro estudio. En el caso de la primera alumna en prácticas, en su primer colegio existían normas implícitas muy rígidas entre las profesoras de preescolar sobre las tareas colectivas a realizar en la hora del recreo (no salir del patio, estar atenta a los niños y niñas, charlas entre ellas,...), también vigentes para el alumnado en prácticas. Por contra, en su segundo colegio, este tipo de normas alcanzaban sólo al profesorado del centro, sin implicaciones para el alumnado en prácticas.

Dentro del centro escolar, el contexto más relevante es el de las aulas donde se realizan las prácticas. Como hemos podido comprobar anteriormente, la organización y dinámica del currículum y de las tareas escolares son determinantes en el proceso de socialización del profesorado. Dependiendo del nivel escolar y la estructuración de tareas, el alumnado en prácticas tiene posibilidad de experimentar más o menos algunas de las innovaciones o programas que tiene en la cabeza. Cuando existen currículums más flexibles, el alumnado puede introducir algunos elementos novedosos, mientras que si son muy rígidos y compartimentalizados, es imposible hacer algo diferente de la vida normal de la clase. En nuestro caso, las dos futuras profesoras de preescolar no pudieron hacer nada que no fuesen tareas de imitación de sus tutoras, mientras que el alumno educación física sólo consiguió cambiar parte de los contenidos del currículum, pero no las relaciones de aula.

No obstante, la presión sobre el futuro profesorado de **primaria de la cultura de las aulas** suele ser muy fuerte y se produce de forma implícita, al no ser capaz el alumnado en **prácticas de conceptualizarla como tal**, simplemente piensan en su **incapacidad o la falta de habilidades y conocimientos suficientes para llevar una clase**.

"Cuando ha acabado de contar el cuento, la alumna no hacía más que comentar lo mal que le había salido y el que no había hecho lo que había pensado" (Diario Campo II, p. 96)

Esta situación tiene una segunda consecuencia paralela consistente en el reforzamiento en el futuro profesorado de la creencia de que la



realidad escolar nos viene dada, impuesta por una mano invisible, sin que haya fuerza humana que la cambie. Este proceso de 'naturalización' de la vida escolar implica no sólo que la realidad del aula está establecida, sino además, que esa organización particular es la forma 'natural' de ocurrir las cosas, borrando cualquier huella de análisis político de las situaciones educativas.

"...Yo creo que intentaría hacer lo que ella hace, lo que hacemos todos los días, las fichas, los libros,..." (Diario Campo IV, entrevista alumna 2, p. 5)

La cultura dominante en las cuatro aulas de la investigación tenía uno de sus pilares en el comentado mito de "todo depende el profesor/a en el aula" (Britzman, 1985), lo cual implica que la tarea fundamental del profesorado en ellas consiste en establecer el control de la misma con el mantenimiento de una apariencia estable. Mantener la disciplina en el aula se convirtió en el eje fundamental de las actuaciones de las dos alumnas y el alumno en prácticas cuando llevaron solos una clase y, además, ésta era la medida de su percepción de adquisición de pericia profesional.

"... A mí me encantaría y me sigue encantando ser profesora, lo que pasa que se nota, bueno, eso también con la prácticas, tenía que ser un poco más dura, implantar más... o sea, que me veo yo que no soy capaz de dominar a los niños, o sea, que alomejor ellos me domian a mí, hasta cierto punto ¿no?" (Diario Campo IV, entrevista alumna 2, p. 6)

"... El orden es esencial, porque yo el primer día que le di clase a octavo era un cachondeo, o sea, estaba yo en clase y los niños pues de allá para acá, dando voces, yo cada vez que decía: 'que me dejéis que tengo que explicar esto', nada, llegó el profesor de matemáticas y callados lo más grande, vaya, vaya..." (Diario Campo IV, entrevista alumno 3, p. 6)

Otro aspecto interesante de la cultura escolar por la que pasaron nuestras futuras profesoras/es es la creencia fuertemente arraigada de que convertirse en profesor/a sólo puede hacerse a través de un proceso de inmersión en la realidad de las aulas, sea cual sea esta realidad. Es como si fuese un rito de paso o una cuarentena que te da acceso a un nuevo estadio profesional por el solo hecho de pasar por ella, sin más requisitos académicos o burocráticos.

"A la salida nos decían (las profesoras de preescolar) que ya podemos ser profesoras de preescolar con la experiencia que hemos adquirido aquí..." (Diario de Campo II, p. 108)

Esta creencia conduce a hacer prácticas por hacerlas y a la no consideración por parte del profesorado tutor de la necesidad de

iniciar al alumnado en prácticas en técnicas de análisis y/o crítica de la realidad escolar. Su mayor aportación a la formación de profesorado será hacer pública una realidad considerada privada (la de sus aulas), pero no para el análisis compartido y la reflexión, sino para la vivencia, simple y llanamente.

### **3.2. El currículum oculto de las prácticas: las relaciones de poder entre el profesorado-tutor y el alumnado en prácticas.**

El segundo elemento considerado como clave, tanto por la gran influencia ejercida sobre el alumnado en prácticas como por la relevancia de su papel en las aulas, es el de los y las tutoras de primaria y las relaciones de poder redefinidas en las aulas por la presencia del futuro profesorado en las aulas. En el estudio han aparecido dos tipologías absolutamente distintas de entender la tutoría por parte de los profesores-tutores de primaria, generadoras de dos formas diferentes de realizar las prácticas por parte del futuro profesorado.

Por un lado, se encuentra una tutorización estrecha y con presencia del profesorado tutor en todo momento en el aula, que podríamos calificar como la más tradicional y la comúnmente entendida como la labor de tutorizar. En este caso estarían las dos alumnas en prácticas de preescolar. Aunque con diferentes matices, en ambos casos las tutoras les dejan un estrecho margen de maniobra a las alumnas y el tipo de actividades a realizar están muy definidas: apoyar y ayudar a la tutora en tareas de segundo orden, como son la de organizar y repartir material, supervisar y corregir en primera instancia el trabajo del alumnado (aunque siempre con el último visto bueno de la profesora), hacerse cargo de un grupo pequeño de alumnas y alumnos en tareas de apoyo concretas, sustituir a la profesora si ésta abandona el aula por cualquier motivo, explicar la realización de alguna tarea al alumnado y observar lo que hace la profesora. Como podemos comprobar, en este tipo de tutorización el alumnado en prácticas nunca tiene el control de las tareas y la actividad en el aula, si no es de forma coyuntural por abandono momentáneo del aula del tutor o tutora o porque explique puntualmente algo decidido previamente por la tutora.

Una segunda forma de entender la tutorización es de manera más abierta, en la cual el tutor o tutora deja que el alumnado lleve las clases según sus criterios y en las cuales él o ella está presente sólo en algunos momentos a partir de un tiempo inicial de observación por parte del práctico o práctica. Este es el caso del alumno de educación física. Esta situación conlleva una mayor autonomía en el aula y la

realización de unas tareas de diferente naturaleza, al poder proponer el alumnado en prácticas las actividades a realizar, así como asignar y controlar los tiempos de consecución de las mismas, los criterios de realización y dirigir las en su totalidad. Lo único a lo que no tenía acceso directo este alumno era a poner las calificaciones definitivas al alumnado.

A estas dos formas de entender las labores de tutoría, hemos de añadir algunos factores más que marcan una relación definida por una estructura de poder jerárquica.

En primer lugar, y como expuse anteriormente, el status del alumnado dentro del aula nunca es igual al del profesorado tutor, a pesar de que éstos últimos siempre los introducen en clase como otro profesor más al cual hay que respetar de igual modo que a ellos/as. A pesar de ello, esta situación no se corresponde con la realidad, donde los tutores/as suelen tener la capacidad de decisión acerca de todos los acontecimientos del aula, mientras que el alumnado sólo obtiene capacidad de resolución sobre pequeñas partes del currículum, pero no sobre los temas fundamentales (tiempo, contenidos, evaluación,...). Como he mostrado anteriormente, cuando la capacidad de maniobra del alumnado en prácticas es un poco más amplia, llegan a introducir cambios en los contenidos del currículum, pero no en la estructura de las tareas.

Un segundo factor determinante en esta relación es que los y las profesoras tutoras son los evaluadores definitivos de la realización de las prácticas. Esto quiere decir que un suspenso por parte del tutor/a significa un suspenso en prácticas en casi todas las Escuelas Universitarias, mientras que en los matices del aprobado intervienen los supervisores desde la EUFP. Por tanto, al alumnado no le suele quedar más remedio que acoplarse a la visión de su respectivo tutor/a acerca de las tareas a realizar durante las prácticas. Son muy significativas las palabras empleadas por el alumno de nuestro estudio:

"... El (tutor) es el que manda, es él el que va a poner la nota, yo ahí soy un siervo" (Diario Campo IV, entrevista alumno 2, p. 6)

Tal y como analicé anteriormente (apartado 1.3. de este mismo capítulo), el criterio más utilizado por tutoras/es para evaluar las prácticas suele ser la acomodación del alumno/a a la vida del aula y su capacidad para mantener el control de la clase mientras se encarga de llevar adelante una tarea. Además, también se barajan otros elementos de difícil explicitación y cuantificación tales como el

'interés' del alumnado en prácticas por la vida en el aula, sus actitudes, relación establecida con el alumnado del aula de primaria,... Para evaluar este tipo de factores, el profesorado tutor suele calibrar sus observaciones y relaciones al alumnado en prácticas. Por tanto, la relación mantenida con el profesorado-tutor se convierte en el factor determinante de esta nota y depende, según el alumnado en prácticas, de la suerte que tengas en encontrar un tutor/a que congenie con sus ideas y forma de hacer las cosas.

" ..Lo que han valorado más ha sido el trato con los niños, luego supongo que será también cómo te hayas desenvuelto en la clase y si le has caído bien o mal (a la tutora), eso sobre todo" (Diario Campo III, p. 72)

### 3.3. Estrategias y reacciones del alumnado en prácticas.

Por todo lo expuesto hasta este momento, puede dar la impresión de que el futuro profesorado se ve sometido a fuertes presiones que le hacen evolucionar y socializarse en una determinada dirección de forma irremediable. Pero no estoy hablando de fuentes de presión, sino de factores de socialización y, por tanto, esto significa que existen espacios de contradicción y resistencia permitiéndole al alumnado moverse con cierto margen de autonomía ante las diferentes situaciones producidas en las prácticas. Por tanto, se trata de comprender una realidad compleja en la cual no sólo hay espacio para la reproducción social, sino también para ciertos tipos de producción de actividades y cuya orientación principal es la de contrarrestar efectos no deseados por el alumnado en prácticas sobre sus posibilidades y movimientos. Los y las alumnas en prácticas (al igual que otros actores en una situación social) no son personas pasivas a las que formar sin más, son agentes activos de su propio proceso de socialización profesional, y ello no sólo por los conocimientos adquiridos, sino también por su capacidad de hacer frente a situaciones con las cuales no están de acuerdo.

Hasta el momento, el tema de las estrategias sociales adoptadas por el alumnado durante las prácticas pertenecía a la literatura anglosajona preferentemente<sup>1</sup>. Sin embargo, he podido comprobar que consituyen una valiosa herramienta de análisis de las diferentes acciones y reacciones del alumnado ante la situación de las prácticas y no sólo de forma estática, sino también dinámica la permitir verlos

---

<sup>1</sup> Recuérdense los trabajos de Goodman (1988b), Lacey (1977) y Zeichner y Tabachnick (1985) revisados en el apartado 4 del Capítulo I.

en diversos momentos a lo largo del tiempo. En los tres casos analizados, las estrategias desarrolladas por el alumnado en prácticas han sido diferentes. Ante una situación de gran presión con un estilo de tutorización muy cerrado, como fue el caso de las dos futuras profesoras de preescolar, la respuesta y la forma de adaptación al medio fue bien diferente en cada una de ellas. La primera alumna mantuvo siempre una estrategia de conformidad estratégica, en la cual el individuo acata la autoridad y el orden establecido pero mantiene reservas en privado. Este caso fue mejor definido por Goodman (1988b) como de conformidad crítica, puesto que, a pesar de las opiniones reprobatorias de la alumna en prácticas, ésta no tuvo la oportunidad de reflexionar y aprender de ellas. Con el paso del tiempo, también varió el peso crítico de sus opiniones desde el principio, que era muy fuerte, al final, donde se debilitaron mucho.

"...La profesora es muy agradable pero no me deja hacer nada... Tampoco me ha dicho exactamente cómo está cada niño... Los niños siempre tienen que estar sentados... Hay muy pocos materiales en el colegio... Yo creo que podían hacer más juegos en el patio... Yo esperaba que la profesora me iba a decir algo sobre el trabajo que le pone a los niños... Yo creo que no se fía de mí" (Diario Campo II, entrevista 2, pp. 16-17)

"Yo hubiera estado con la primera profesora en la gloria,... yo estaba muy bien... en cambio con la segunda, era más a su aire .... en el segundo colegio lo que había era mucho desbarajuste" (Diario Campo III, entrevista 4, p. 73)

Por contra, la segunda alumna optó por una estrategia de ajuste internalizado y creyó que la situación donde se encontraba era la posible y la correcta en la realización de las prácticas.

"...Como nunca he visto otras cosas, pues a mí me parece bien esto. Yo lo veo bien, cómo se explica.... es que yo no creo que haya otra forma de explicarlo..." (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p. 4)

En una situación de menor presión por parte del tutor, el alumno de educación física pudo, en primer lugar, adoptar una estrategia de conformidad estratégica durante las dos primeras semanas en las cuales estuvo haciendo observaciones, para pasar a una redefinición estratégica cuando empieza a dar clases introduciendo cambios en las aulas sobre las cosas que no le gustaban cómo las realizaba el tutor.

"Le falta eso, chispa (refiriéndose al tutor).. es que las dos semanas en las que hemos estado hace lo mismo, ... La verdad es que ese procedimiento no es que me guste mucho, pero también hay que comprender que el hombre no puede cambiar" (Diario Campo IV, entrevista alumno 2, p.4)

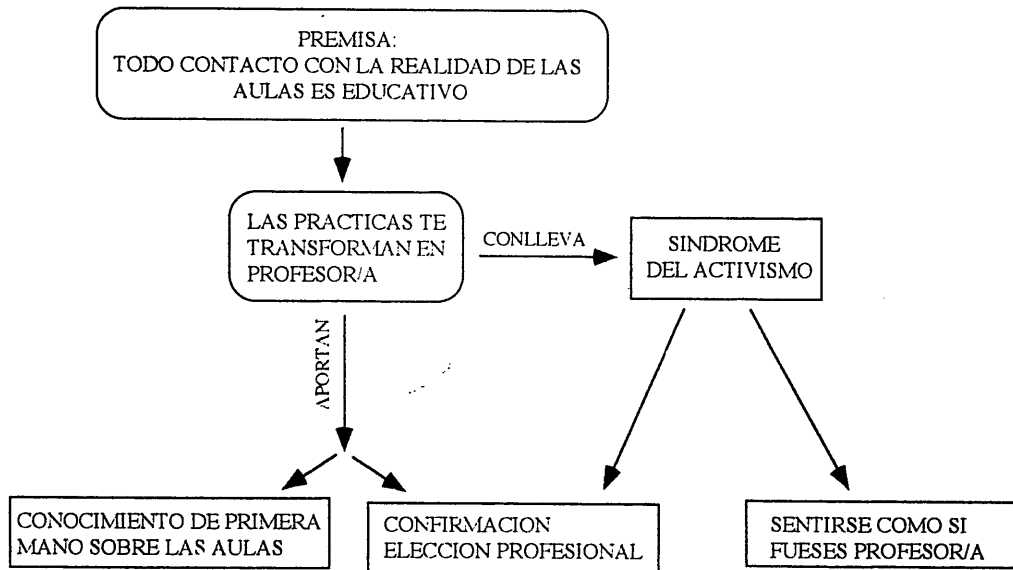
En este caso, también existe un matiz interesante aportado por la conceptualización de Goodman (1988b), ya que para el autor, esta estrategia se puede entender desde dos ópticas: como una situación en la cual el alumno puede introducir tareas alternativas a las rutinas de clase pero sin modificar sustancialmente el currículum establecido ("resistencia acomodaticia"), o bien como el momento en el cual el futuro profesor empieza a romper con las rutinas y toma decisiones sobre los contenidos a enseñar ("modificación de resistencia"). Creo que ambos matices son interesantes y clarificadores de la situación del alumno de educación física durante las prácticas.

También hay que reseñar aquí el hecho de la realización, por parte del alumnado, como consecuencia de su papel poco definido y de las relaciones de poder comentadas, de una serie de actividades y comportamientos diferentes a los del profesorado de primaria, tales como el mantenimiento de una relación menos distante con el alumnado de las aulas de prácticas y el conseguir un papel de intermediarios entre profesorado y alumnado en la realización de las tareas. Esto no significa que se constituyan en formas de resistencia conscientes por parte del alumnado en prácticas, pero ellos y ellas las defienden como algo valioso frente a lo que hacen los y las tutoras. Estos elementos son un componente interesante del proceso de socialización por cuanto se 'desvían' en algún sentido de los comportamientos y actitudes que el profesorado tutor opina son válidas y recomendables. Además, constituyen un indicador inestimable del grado de autonomía relativa conseguido por una alumna/o en la realización de las prácticas.

### **3.4. El significado de las prácticas en la formación del profesorado.**

Todas las cuestiones planteadas hasta aquí tienen su sustento en una forma de entender las prácticas muy definida que va **aflorando** de manera inconexa a través de comentarios y opiniones, tanto del alumnado en prácticas como del profesorado tutor y de la **Escuela de Magisterio**, a lo largo de la realización de las mismas. **Por contra** de lo que pudiera pensarse, sus componentes **tejen una completa red ideológica** sin huecos y un discurso de tipo **globalizador** donde encajan todas las piezas que componen las prácticas y su significado en la formación inicial de los y las docentes (ver **Gráfico 6.3**)

**Gráfico 6.3.**  
**Red de significados de las prácticas de enseñanza según los actores**



La premisa desde la cual toman su significado el resto de componentes es la de que todo contacto con la realidad educativa por parte del futuro profesorado es válido y, por tanto, educativo en sí mismo. En consecuencia, aparece una idea recurrente a lo largo de la realización de los tres estudios de casos: las prácticassons lo que te 'transforma' en profesora o profesor, en oposición y no de forma complementaria, a la teoría. Este concepto es explicitado de diversas formas y constituye la base de muchas de las percepciones y expectativas de los agentes intervinientes en las prácticas, tales como:

"Las prácticas son las asignatura más importante en la Escuela..."  
 (Diario Campo I, p.7)

"La experiencia es lo más importante, creo yo,... porque la teoría es importante, pero la experiencia te lo da todo" (Diario Campo IV, Entrevista alumna 1, pág. 4)

Por tanto, las prácticas te transforman en profesor/a por el sólo hecho de tomar contacto con las aulas y centros de primaria y permanecer en ellos un tiempo. Para la alumna y el alumno en prácticas del segundo estudio, esta transformación se traduce en la

toma de decisión personal de seguir queriendo dedicarse a ser profesores en el futuro, al darles la oportunidad de comprobar sobre el terreno sus aptitudes y capacidades como docentes.

No obstante, estos mismos alumnos resaltaban el hecho de que, para sacarle todo el provecho a las prácticas, se debe tener una base teórica previa fuerte:

"...por mucha experiencia que tengas, si no tienes los conceptos claros y vas por un camino equivocado, no llegas a ser buen profesor" (Diario Campo IV, Entrevista alumno 1, p.4)

Lo cual quiere decir que se intuye la existencia de algún tipo de relación teoría-práctica, aunque no lleguen a explicitarla más adelante en ningún momento, ni siquiera en su propio caso. Esta relación inducida entre la teoría y la práctica tiene un marcado carácter tecnológico, al sobreentender la separación radical entre los dos campos, manteniendo ambos, además, una clara conexión jerárquica de aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, sin que ésta suponga una oportunidad de reelaborar de la teoría. La teoría se elabora y aprende en las aulas universitarias y es olvidada por todos los actores durante las prácticas a la hora de analizar lo que ocurre en las escuelas y aulas de primaria y actuar sobre ello.

La mayor aportación de las prácticas a la formación del futuro profesorado es un conocimiento de primera mano sobre los niños y niñas y su evolución a lo largo del curso porque, tal y como expresaba una de las tutoras, no es importante aprender la metodología de trabajo de cada profesor-tutor porque

"cuando tenga una clase hará lo que quiera o utilizará técnicas más modernas" (Diario Campo II, p. 84).

Para el alumnado en prácticas esta situación se traduce más en el sentido de aprender a relacionarse con los niños y niñas de las aulas de primaria, no conocerlos sólo de forma pasiva. Tal y como expresaba una de las alumnas:

"(He aprendido) La relación que tienes con los niños [...] cómo tienes que tratar a los niños, cómo tienes que hablarles, la forma de dirigirte a ellos, de explicarles cosas,..." (Diario Campo IV, Entrevista alumna 4, p.2)

Una vez dentro del aula de prácticas y en base a las premisas expuestas, se produce un síndrome en el futuro profesorado digno de resaltar: el activismo. Este síndrome consiste en el desasosiego que les embarga por estar haciendo observaciones desde un rincón o,



simplemente, estar esperando las indicaciones de los y las tutores sobre sus tareas o posibilidades de movimiento dentro del aula. Tal y como expresaban las dos alumnas y el alumno en prácticas:

"Yo quiero moverme en la clase, hacer algo, sentirme útil [...] Tenía que salir de ella (la profesora tutora) el proponerme hacer cosas y no de mí, porque ella conoce a los niños y qué actividad puede ser mejor para ellos" (Diario de Campo II, p. 18)

"...Yo creo que en el otro (colegio de prácticas) no te enterabas de nada, te sentabas allí en la silla y te ponías a dar vueltas por hacer algo, porque tampoco hacías mucho, la verdad, era siempre lo mismo" (Diario Campo III, p. 42)

Esta síndrome es el reflejo de una segunda ramificación de la idea central con diferente arraigo en los diversos actores intervinientes en las prácticas. Consiste en la creencia de que uno/a se convierte en profesor no sólo por la mera inmersión en las aulas, sino también por el sólo hecho de 'hacer cosas' dentro de las clases. Da igual su naturaleza o utilidad, cómo se plantean o si se consigue o no una mayor formación y autonomía como docentes para el alumnado en prácticas con ellas. Lo importante es estar allí, y estar de forma activa. Tal y como mostró Johnston (1992b), el futuro profesorado tienden a explicar su proceso de aprendizaje como el resultado de su involucración de forma activa y personal en las aulas, en contraste con el aprendizaje teórico de la Universidad. Esta opinión está mucho más consolidada en el futuro profesorado que en los y las tutoras de primaria, en cuyas visiones tienen una mayor cabida las actividades de observación o de apoyo.

Dos son las consecuencias principales del síndrome del **activismo** desde el punto de vista del futuro profesorado. En primer lugar, el entrar a las aulas de forma activa le permite al alumnado en prácticas sentirse como si fuese profesor, tal y como expresa el **alumno del segundo estudio**:

"¿Qué es lo que más me ha gustado? ...La sensación de sentirte un profesor ya hecho y derecho..." (Diario Campo IV, Entrevista alumno 4, p.1).

Esta experiencia vicaria de simulación es de un gran valor en el campo de la autopercepción y autoestima personal y profesional del futuro profesorado, al permitirles entrar y sentirse como miembros de una comunidad profesional a la cual aspiran a pertenecer con pleno derecho.

La segunda consecuencia del activismo del alumnado va encadenada a la anterior por lo que supone de confirmación de la

elección profesional. Para el alumnado en prácticas, una de las mayores virtudes de éstas consiste en la posibilidad de vivenciar cómo es la docencia desde dentro, en el trabajo cotidiano, lo cual les termina de confirmar si su elección profesional ha sido acertada o preferirán dedicarse a otra cosa en el futuro. Curiosamente, parece que el planteamiento no es dejar los estudios de Magisterio si no les gusta la docencia, sino saber si, al finalizar los mismos, quieren ser profesores/as o seguirán otros caminos con el título universitario medio conseguido.

Todo este entramado ideológico confirma la persistencia de uno de los 'mitos' sobre las prácticas que detectara Zeichner (1980) hace quince años: la vigencia de la idea de que la experiencia práctica contribuye necesariamente a la formación de mejores docentes y el tiempo empleado en ella es el más valioso en la formación inicial. Esta imagen está muy arraigada en los tutores y tutoras y en el alumnado en prácticas, y en menor medida a nivel de discurso teórico en los y las supervisoras u otros miembros de las Escuelas Universitarias en los tres casos, aunque ninguno de ellos se hayan atrevido nunca a expresar algo diferente a esto.

A pesar de ello, no podemos encuadrar con toda exactitud el significado otorgado a las prácticas por parte de las y los actores en un solo modelo de prácticas. Por un lado, la relevancia de la experiencia y el contacto con las aulas sobre la teoría nos hace pensar en un modelo de ensayo-error e introductor en el oficio de docente como aprendiz. Pero, por otro lado, esta retórica tiene otro tipo de componentes que nos remiten a otras tradiciones. La separación entre teoría y práctica y el carácter aplicativo de la primera en la segunda nos habla de una racionalidad fuertemente tecnológica, mientras que el hecho de servir al alumnado como momento de desarrollo y de toma de decisión personales y profesionales remite más al modelo humanista de formación.

## CAPITULO VII

### Debate sobre la socialización y sugerencias de reflexión a los programas de formación del profesorado y de prácticas de enseñanza

---

"Ella está en el horizonte -dice Fernández Birri-. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez paso más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar" Eduardo Galeano (1993): *Las palabras andantes*.

#### 1. Hacia una perspectiva global del proceso de socialización del futuro profesorado en prácticas.

Llegados a este punto, creo necesario recapitular y recopilar algunos de los factores y elementos analizados a lo largo de estas páginas para conseguir una perspectiva más organizada de la naturaleza y características de los procesos de socialización del profesorado durante las prácticas en nuestro contexto.

No quisiera que se entendieran estas conclusiones como definitivas y cerradas sobre el tema en cuestión, sino más bien como un avance y profundización sobre las condiciones concretas en las cuales se producen estos procesos en el contexto cultural y formativo de nuestras Escuelas Universitarias de Educación.

En primer lugar, desde mi perspectiva, la socialización del profesorado durante el periodo de formación inicial y prácticas debe contemplarse como un proceso, teniendo este proceso un carácter global e interaccionando en él diferentes factores a distintos niveles y

en medidas variables, de forma dinámica y cambiante a lo largo del tiempo y de diferentes situaciones.

Partiendo de mi acuerdo con la perspectiva dialéctica y crítica de la socialización, tal y como la presentaban Staton y Hunt (1992), entendiéndola como un proceso en el cual intervienen tanto la biografía del alumnado en prácticas como los contextos de la formación, éste proceso nos permite vislumbrar los cambios afectivos, comportamentales y cognitivos producidos a lo largo de la formación inicial en el futuro profesorado. Pero, a pesar de que estas autoras entienden que se trata de un sistema dinámico y en evolución, a mi entender, su teorización no incide suficientemente en los mecanismos generadores de los cambios y es ahí donde se encuentra la clave de lo que pueden llegar a realizar y conocer los futuros profesores y profesoras en el periodo de prácticas de enseñanza.

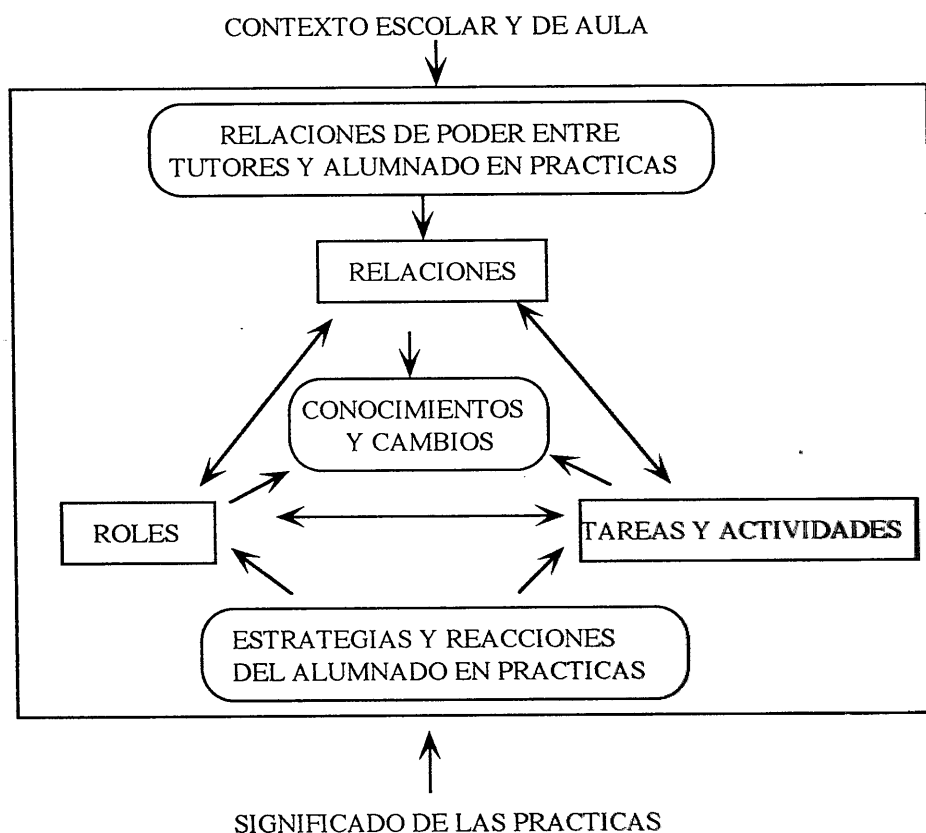
Asímismo, debemos encuadrar los procesos de socialización del futuro profesorado dentro de un campo más amplio, como es el de la formación inicial de los docentes, intentando vislumbrar hasta qué punto la formación teórica tiene incidencia en el proceso de convertirse en profesor/a y cuáles son las relaciones teoría-práctica implícitas con las cuales se trabaja. Creo que es importante determinar estos extremos si queremos contextualizar adecuadamente estos procesos, puesto que están en la base y son la clave de los sistemas de prácticas de enseñanza y de una determinada visión sobre qué significa hacerse docente.

Otro factor importante a tener en cuenta en el intento de elaborar una teoría explicativa de la socialización de los futuros/as docentes sería el no considerar al futuro profesorado como sujetos pasivos de su propio proceso de aprendizaje, sino como agentes activos con capacidad de decisión y maniobra (a veces pequeña, pero nunca desdeñable) sobre algunos de los factores o situaciones más relevantes de su propio proceso de aprendizaje.

Las interrelaciones entre los distintos elementos desglosados a lo largo del capítulo anterior quedan reflejadas en el Gráfico 7.1. Como se puede apreciar, los elementos tienen diversos niveles de incidencia unos sobre otros, con organizaciones diferenciadas entre ellos. En el centro de la figura aparecerían los conocimientos y cambios producidos en el futuro profesorado como consecuencia de su inmersión en las prácticas. En un primer nivel de influencia, las más cercanas y directas, se encontrarían las ejercidas a través de la organización y estructura de las tareas y actividades, roles y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria,

En un segundo nivel sobre estos elementos, se encuentran algunos de los definidos anteriormente como factores determinantes del proceso de socialización, entendidos como un segundo círculo de presión menos cercano. Estos factores son las estrategias y reacciones del alumnado en prácticas y las relaciones de poder establecidas entre estos y el profesorado tutor y tienen una influencia selectiva sobre los anteriores elementos, es decir, no actúan por igual sobre todos ellos. Las estrategias y reacciones tienen su incidencia directa en los roles y las tareas y actividades desarrolladas por el alumnado en prácticas, mientras que las relaciones de poder inciden directamente sobre las relaciones mantenidas a lo largo de las prácticas.

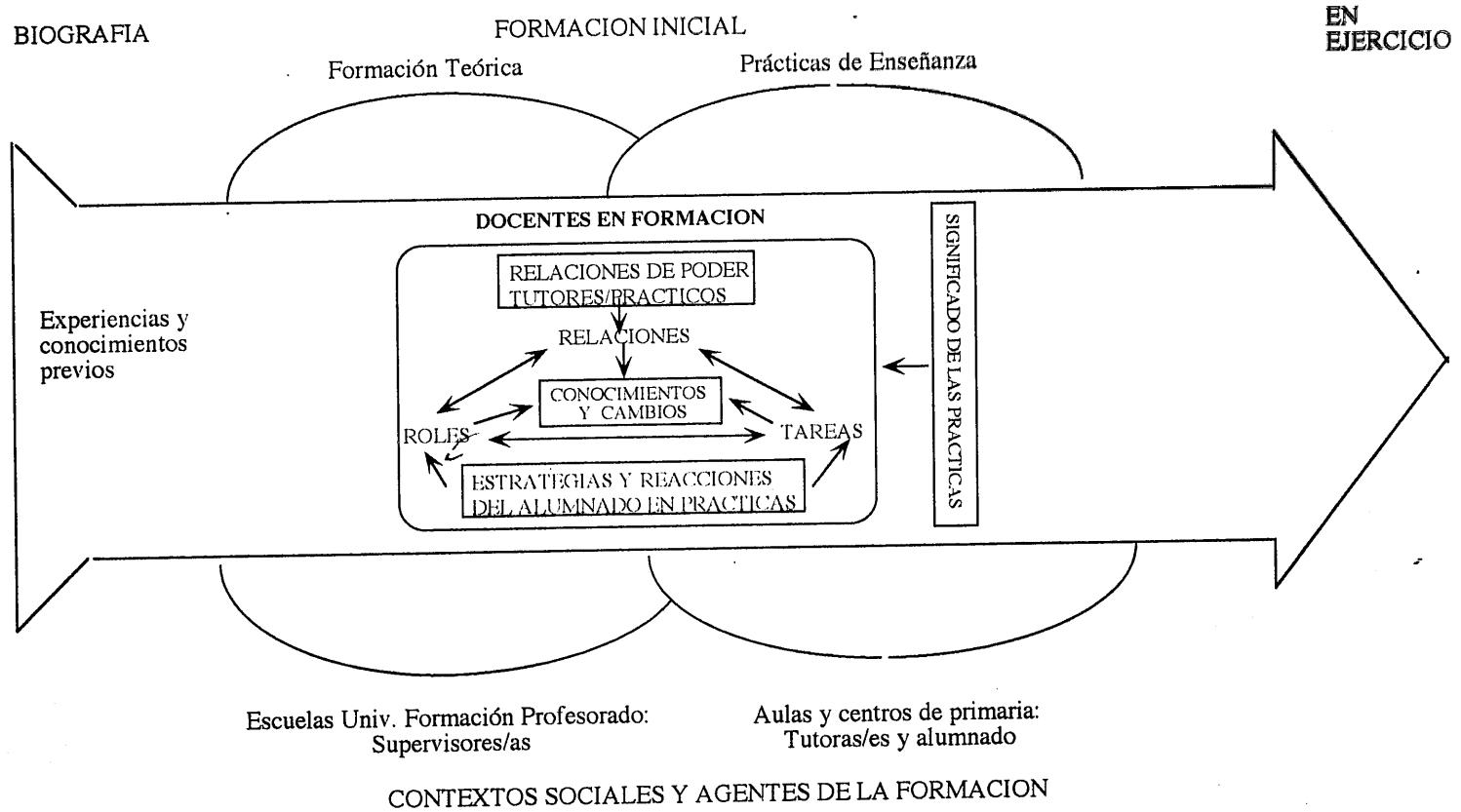
**Gráfico 7.1**  
**Relaciones entre los diferentes factores intervinientes en el proceso de socialización del profesorado durante las prácticas.**



En un tercer nivel de influencia menos explicitado y **más general** se encontrarían los otros dos elementos considerados **determinantes**: los contextos escolares y la red de significados concedidos a las prácticas.

Dependiendo de la variación del peso relativo o la mayor o menor incidencia de cada uno de estos componentes dentro de todo el sistema y de la prevalencia de unos sobre otros, se darán diferentes

**Gráfico 7.2.**  
**Relaciones entre los diferentes factores intervinientes en el proceso de socialización del profesorado durante las prácticas.**



procesos de socialización en el futuro profesorado, en dirección más o menos reproductiva y con capacidad o no de generar nuevas estrategias y conocimientos en el alumnado en prácticas. No puedo defender que todos estos elementos funcionen siempre tal y como los presento aquí, pero sí que, en conjunto, son los más relevantes en el proceso de convertirse en profesor/a en los tres casos analizados.

Por último me gustaría retomar el esquema con el cual cerraba el primer capítulo sobre el proceso de socialización según la literatura revisada. En el mismo, los diferentes elementos analizados en el capítulo anterior se dibujaban como un simple listado de los mismos, sin ninguna relación entre ellos más allá de su aparición temporal en el proceso de convertirse en profesor/a. Ahora, cuando creo que esos elementos se organizan tal y como he presentado más arriba, ese esquema sobre el proceso de socialización quedaría mejorado y reelaborado tal y como aparece en el Gráfico 7. 2.

Para concluir, creo que no se trata tanto de llegar a una teoría explicativa de todos los procesos de convertirse en profesor/a de todo el alumnado en prácticas, sino de ir teniendo cada vez más elementos de análisis y componentes y sus posibles interrelaciones, de forma que nos permita entender y analizar la gran diversidad de los procesos de socialización de diferentes profesores/as en una enorme variedad de contextos sociales, educativos y políticos.

Creo que ésta debe ser la línea de indagación futura. Puesto que ya se ha teorizado ampliamente sobre el marco y los mecanismos generales de los procesos de socialización, ahora comienza el momento de ir puliendo la teoría general a través de la comprensión de los engranajes internos de la misma en contextos particulares con una mayor profundidad y extensión: los diferentes tipos de relaciones y roles establecidos entre los diferentes actores; los distintos tipos de actividades y tareas desarrolladas por el alumnado en prácticas; las estrategias del mismo ante diferentes situaciones en el aula; analizar con mayor profundidad los contextos escolares donde están inmersos (fundamentalmente, la herramienta del análisis de tareas me parece especialmente sugerente), y la influencia de los mismos en sus posibles aprendizajes y, por último, ahondar en los mecanismos y cambios en la reconstrucción de su conocimiento pedagógico y práctico.

Desde esta perspectiva, creo que las herramientas más útiles son las de tipo cualitativo y etnográfico como las empleadas en este estudio, fundamentalmente el estudio de casos etnográfico, por

permitir un acercamiento más comprensivo a las realidades educativas en general y a las situaciones del alumnado en prácticas en particular. No obstante, creo que hay que salvar algunas de las dificultades reseñadas a lo largo del Capítulo IV: ser más penetrantes y analíticos durante la recogida de los datos de campo, de forma que las estancias prolongadas en los escenarios naturales tenga su sentido por favorecer una mayor profundización en las cuestiones a investigar; intentar negociar siempre el estatus más favorable para los investigadores, de forma que no se vean constreñidos en la recogida de información más allá de las condiciones generales pactadas con todos los agentes intervinientes en esa realidad; ser más insistentes y trabajar por la generación de contextos reales de negociación de informes y resultados de investigación con los implicados/as, teniendo mucho más cuidado en ello si tratamos con alumnado, al ser éstos los componentes más débiles del sistema y, en último lugar, ayudar y contribuir a la explicitación de su conocimiento y pensamiento pedagógico al alumnado en prácticas de una forma más organizada y fluida. Teniendo en cuenta todos estos elementos, creo que se realizarían estudios de casos más penetrantes, ricos y completos sobre la situación y significado del periodo de prácticas para del futuro profesorado.

## **2. Sugerencias de reflexión y debate sobre los programas de formación inicial y prácticas.**

Como punto y seguido a este trabajo, me gustaría ofrecer algunas sugerencias e ideas que se han ido revelando a lo largo de estas páginas como valiosas para replantear la cuestión de las prácticas de enseñanza en la formación inicial y el propio sistema de formación del profesorado de primaria en nuestro país. **Entiéndanse simplemente como cuestiones para intentar avanzar en el debate y no como ideas de aplicación directa.** Se trata de resituar algunos temas a la vista del tipo de experiencias y aprendizajes conseguidos por el futuro profesorado como consecuencia de su inmersión en las prácticas.

En primer lugar, quiero enmarcar las propuestas de debate en una idea previa, y esta es el hecho de que no podemos seguir debatiendo sobre diferentes sistemas de prácticas de enseñanza sin cuestionar el sistema de formación del profesorado en su conjunto y los supuestos subyacentes al mismo. No podemos pretender formar profesores reflexivos, por ejemplo, durante las prácticas de enseñanza, cuando el resto de componentes de la formación están basados en una visión



técnica de la educación y de las relaciones sociales. Por tanto, el primer gran debate a abordar será el modelo de formación del profesorado y de socialización profesional sobre el cual decantarnos, como paso previo para definir y delimitar las funciones del resto de elementos de la misma, siendo las prácticas uno más.

En este sentido, creo que sería interesante apuntar algunos elementos, a mi entender necesarios, en el replanteamiento de los sistemas de formación del profesorado de primaria en nuestro país. En primer lugar, debemos cuestionarnos cuáles son los fines sociales y políticos de la formación del profesorado, qué tipo de profesores y profesoras queremos conseguir y con qué formación desde la Universidad. Hasta el momento, el cambio de planes de estudio en las Escuelas de Magisterio ha dejado los currículums igual de fragmentados y desconectados que lo han estado en los últimos veinte años, explicitándose, en el mejor de los casos, el debate académico, pero no el debate político e ideológico de por qué decantarse por un modelo de formación u otro. Si no reorientamos la discusión hacia estos asuntos, me temo que todas las medidas e innovaciones realizadas tendrán un carácter coyuntural y técnico, por más razonables que parezcan.

Esto no quiere decir que debemos adoptar posiciones monolíticas y cerradas ante la formación de los docentes, ni ante la comprensión de la rica y diversa realidad educativa y los diferentes posicionamientos teóricos ante ella, todo lo contrario. Puede y debe servirnos para analizar cada una de estas tendencias y enseñar a los y las futuras profesoras no sólo a conocerlas, sino a posicionarse ante ellas de forma coherente con su propio contexto y conocimiento, tal y como defienden Liston y Zeichner (1993, pp. 65-69). Sólo apuntaré aquí que la única guía que creo puede dirigir este debate es el compromiso de trabajar por una educación más democrática con las condiciones que ello conlleva: desarrollar en el alumnado un carácter deliberante y democrático; no reprimir la deliberación racional y no hacer discriminaciones contra ningún grupo de niños o niñas en función de raza, género, clase o edad (Gutmann, 1987 citado por Liston y Zeichner, 1993, p. 78).

Como consecuencia, el debate sobre el modelo de formación nos remite al planteamiento de la relación teoría-práctica a establecer y el significado de una y otra en la construcción del conocimiento educativo. Considero que aquí se encuentra la clave real del debate sobre la prácticas de enseñanza en la formación del profesorado y no en las diversas cortinas de humo lanzadas sobre elementos parciales (fundamentalmente organizativos) que no sólo obvian, sino que

impiden desenmarañar la base y causa de los 'grandes males' de las prácticas. En este sentido, creo que debemos acabar con la visión técnica y jerárquica de la relación entre la teoría y la práctica educativas en la cual, la teoría es preeminente y generadora única de conocimiento educativo, mientras la práctica tiene un mero sentido aplicativo y de comprobación de esas teorías generadas, además, en un marco diferente al de su aplicación. De este modo, la realización de las prácticas aleja al futuro profesorado del conocimiento teórico convirtiéndolas en particularistas y sin capacidad de análisis. Si queremos que la formación inicial teórica recibida en la Universidad no sea abandonada u obviada por el futuro profesorado y el contacto con la práctica sirva para algo más que el logro de una vivencia, hemos pensar en una nueva situación donde la teoría y la práctica tengan una relación dialéctica y no-jerárquica de mutuo apoyo y cuestionamiento la una de la otra, en un proceso continuo de ida y vuelta entre ambas. Las prácticas deben ser entendidas como un proceso de investigación de la realidad educativa en su más amplio sentido, no de aplicación. En este sentido, deben ser el momento privilegiado de la formación de analizar y diseccionar realidades educativas.

Creo que una cuestión fundamental a abordar sería la conexión de las prácticas con el resto de asignaturas y materias del currículum de la formación inicial de manera no sólo formal, sino real, como única vía de enlace entre las teorías educativas y la práctica escolar. Siguiendo un símil ya conocido, debemos trabajar en el sentido de constituir las prácticas como el eje transversal del currículum de la formación inicial, no en una asignatura más a aprobar independientemente de las demás.

Llevando esta idea al terreno de la situación actual de la realización de las prácticas implicaría, en primer lugar, un cambio en las relaciones establecidas entre las EUFPs y los centros educativos donde se realizan éstas. No se trata sólo de conseguir unas relaciones más estables y regladas a través de convenios institucionales que pueden resolver parte de los problemas planteados (remuneraciones, funciones de cada componente, etc.), sino de cuestionar el sentido y los supuestos de la misma, las relaciones de jerarquía y dependencia con respecto a los centros universitarios donde, supuestamente, se elabora y recrea el conocimiento educativo, en contraste con las escuelas de primaria, convertidas en el ámbito de la práctica y la irreflexividad. Si no somos capaces de cuestionar y romper esta dinámica, el profesorado tutor nunca podrá ejercer sus funciones con plenas responsabilidades y sintiéndose partícipes de un programa de formación de nuevos

profesores y profesoras. En este sentido, un buen instrumento serían los seminarios establecidos en el territorio MEC para la formación de los tutores/as. Estos pueden construir un buen marco de trabajo conjunto entre ambos grupos si los llenamos de contenido en esta dirección. No se trata sólo de informar a los tutores/as de planes de prácticas ya establecidos y las condiciones ya pensadas de realización, sino también de iniciar un camino conjunto de análisis y reflexión sobre ese plan de trabajo, los problemas detectados por cada uno de los grupos y las posibles soluciones en base a las experiencias, intereses y conocimientos de ambos colectivos, tanto teóricos como prácticos. Se trata, en definitiva, de establecer puentes de pensamiento y acción comunes entre ambos grupos en igualdad de condiciones en el marco de un trabajo conjunto. Asimismo, esta estructura contribuiría a aumentar la formación del profesorado tutor y supervisor para ejercer sus funciones en esta misma línea, ofertándoles a los primeros posibilidades de análisis sobre su propia realidad educativa y apoyo externo para desarrollar estas tareas.

Como se puede deducir, esta propuesta supondría generar un nuevo modelo de profesor/a tutor menos dependiente y con una nueva estructura laboral mixta entre su función de maestro/a de aula y la de formador de nuevos docentes, con más posibilidades generadoras de conocimiento sobre su propia práctica a partir de su trabajo conjunto con el resto de tutores/as y con supervisores y alumnado en prácticas. Igualmente ocurriría con la figura del profesorado supervisor, convertido ahora no sólo en un facilitador de análisis por parte del futuro profesorado, sino también en investigador cooperativo con el profesorado tutor.

Una segunda derivación de esta nueva situación consistiría en el cambio en el modelo de producción del conocimiento pedagógico desde la visión teórica y monolítica del profesorado de la Universidad a una perspectiva más plural, abierta e interdisciplinar, donde todos los y las docentes de cualquier nivel y área tienen la posibilidad y capacidad de generar conocimiento educativo, tanto desde la teoría como desde la práctica.

Respecto a los y las futuras docentes, supondría formarlos desde una nueva perspectiva más profesionalizadora, ofreciéndoles herramientas para el análisis y la reflexión en y sobre la práctica, no sólo de forma individual, sino también colectiva. Con ello conseguiríamos romper con la idea de experimentación y juicio individual como base del desarrollo de los docentes. Como defiende Feiman-Nesser (1988), es el pensamiento y la acción lo que determina el valor del aprendizaje de las prácticas, no la experiencia.

En esta línea, sería necesario imbricar las distintas asignaturas del currículum de la formación inicial que informan acerca de las condiciones sociales y culturales de las aulas, así como las de carácter didáctico y metodológico, con las prácticas. Una forma de hacerlo sería aprovechar estas asignaturas para que el futuro profesorado analice sus propias acciones y actividades durante las prácticas, así como los marcos donde se llevan a cabo. No creo que esta posibilidad sea tan irrealizable en los currículums con prácticas en dos cursos, aunque se complicaría más en el caso de los que las tienen en un solo tramo al final del tercer año de carrera. Sólo a través de esta intensificación y de la no masificación de las mismas podremos poner las prácticas en el centro del currículum de la formación inicial y sacarlas de su situación devaluada y marginal.

Creo que es imprescindible intentar conseguir relaciones más igualitarias en la realización de las prácticas entre el profesorado tutor y el alumnado en prácticas, ya que ello favorecería la creación de ambientes educativos y de aprendizaje también para el futuro profesorado, donde no penalice la opinión discrepante o la visión diferente de la realidad educativa sin fomentar estrategias de sumisión o acatamiento del futuro profesorado. Una buena estrategia sería introducir dinámicas de observación y análisis mutuos (Hart y Adams, 1986), de forma que el trabajo de las prácticas no consista sólo en observar en una sola dirección (alumnado en prácticas-profesorado tutor) sino en ir un poco más allá analizando las realidades escolares y los diferentes papeles a desarrollar como docentes de forma conjunta. Ello les haría comprender al futuro profesorado que todas las experiencias contribuyen al proceso de aprender a enseñar, aunque no estén de acuerdo con sus perspectivas educativas (Johnston, 1992). Además, contribuiríamos a amortiguar los efectos del contexto biográfico del alumnado en prácticas favorecedor de las visiones técnicas y particularistas por constituirse en experiencias carentes de análisis y reflexión.

La introducción del componente investigador en el currículum de las prácticas contribuiría a romper con la cultura corporativista y los esquemas de valores profesionales dominantes hasta el momento, donde el alumnado en prácticas aprende sobre aspectos como la individualización y privatización de la actividad docente o los intereses colectivos del grupo, tales como las resistencias a la participación de otros agentes interesados o una evaluación rigurosa y pública de su actividad.

En esta línea, debemos intentar cambiar nuestras perspectivas deterministas acerca de las escasas posibilidades de maniobra y

contestación del futuro profesorado en las realidades escolares. Los y las alumnas en prácticas son agentes activos de su propio proceso de formación, de sus experiencias y aprendizajes y no entes pasivos a la espera de recibir todo aquello que le venga de sus tutores/as sin tener, tan siquiera, una opinión o visión de lo visto y vivido. Si empezamos a considerarlos como personas adultas con capacidad de pensamiento y acción, quizás cambie la actual percepción infantilizadora sobre los mismos y consigamos relaciones más igualitarias y democráticas. Es necesario empezar a romper la estructura que hace más dependientes que nunca al futuro profesorado durante las prácticas debido al predominio del enfoque técnico, las presiones recibidas y sus propias vivencias biográficas, fomentando el camino hacia la autonomía personal y profesional con el desarrollo de juicios informados y autónomos.

En referencia a las actividades a realizar en las prácticas por el futuro profesorado, nuestros esfuerzos deberían orientarse hacia la construcción y fomento de instrumentos facilitadores del análisis y la reflexión acerca de la realidad educativa, orientándoles en sus indagaciones y conocimientos sobre las aulas y los centros de forma que generen una comprensión y reconstrucción más amplia e incisiva sobre la realidad y sus propios conocimientos. Igualmente, es urgente pensar en maneras de fomentar la realización de actividades autónomas y preparadas por parte del futuro profesorado en las aulas con el apoyo de los y las tutoras, trabajando como iguales en diferentes circunstancias.

Para todo ello, creo que podríamos empezar a trabajar reconvirtiendo dos instrumentos que ya tenemos: los seminarios de seguimiento de las prácticas, donde podemos completar la formación del futuro profesorado sobre métodos de investigación y herramientas analíticas de la realidad educativa a través del análisis de las realidades escolares, y las memorias, que podrían convertirse en pequeños informes de investigación con un carácter más cualitativo y menos anecdótico acerca de la vida en las aulas de prácticas y las actividades desarrolladas por el futuro profesorado.

Con respecto a la evaluación de las prácticas, sería necesario replantear la intervención en ella de todos los agentes implicados, de forma que la decisión final no recaiga en unas solas manos (las de los y las supervisoras), a pesar de la diversidad de fuentes disponibles para ello. La variedad debe extenderse también a los criterios y perspectivas en una fase tan decisiva como es la evaluación. En este sentido, también debemos plantear que la valoración de los y las tutoras se realice en base a criterios rigurosos, públicos y debatidos

por todos los y las implicadas, evitando, de este modo, la presión ejercida por las visiones educativas de éstos sobre los prácticos.

Por último, creo que es imprescindible considerar la necesidad de evaluaciones y seguimientos rigurosos en todos los procesos de innovación y cambio, en este caso, de los programas de prácticas. Esto significa no sólo establecer criterios y mecanismos a priori para realizarlos, sino también que vayan precedidos de revisiones de fuentes teóricas y de otras innovaciones semejantes y la dotación de recursos materiales y personales necesarios para llevarlas a cabo. Ello llevará a construir perspectivas más globales acerca de diferentes sistemas de prácticas de enseñanza, sus posibilidades y limitaciones.

En definitiva, se trata de que las prácticas tengan, fundamentalmente, un sentido educativo para el futuro profesorado. Para ello es necesario dar más peso (o introducir, según los casos) a los componentes críticos e investigador del currículum de las prácticas, fomentando en el futuro profesorado el análisis y disección crítica de las realidades escolares donde están inmersos y de sus posibilidades en ellas. Para conseguirlo, hemos de formarles en la idea de la diversidad de perspectivas educativas y en la explicitación de sus propias creencias y conocimientos sobre el tema, así como en la articulación y reconstrucción de los mismos a partir del contacto con la realidad de las aulas. Para lograrlo, debemos trabajar para lograr las condiciones para que puedan expresar sus dudas sin correr riesgos y en las cuales pueden realizar aprendizajes educativos. Se trata de caminar hacia procesos de socialización con un sentido diferente al de la inmersión acrítica en una cultura profesional con carácter reproductivo. Los procesos de socialización del profesorado deben convertirse en procesos de formación donde aquellos no sólo puedan recrear la cultura existente, sino reconstruirla a través de procesos de aprendizaje y del uso de la mediación crítica de la utilización del conocimiento (Pérez Gómez, 1992b, p. 27). Si no logramos dar este paso, estaremos siempre en el círculo vicioso de la reproducción y la dependencia por parte del futuro profesorado.

## Bibliografía

---

### 1. Socialización del profesorado

- ADAMS, Ronald (1982):** "Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behavior across time" *Journal of Teacher Education* 4, 40-43.
- ALADJEM, Daniel; GRANT, Grace (1991):** Learning to think like a teacher: an exchange between a beginning teacher and a teacher educator" *Teacher Education Quarterly* 4, 19-
- ALEXANDER, Don; MUIR, Dawn; CHANT, David (1992):** "Interrogating stories: how teachers think they learned to teach" *Teacher and Teaching Education* 1, 59-68.
- ALVERMANN, Donna (1981):** " The possible values of dissonance in student teaching experiences" *Journal of Teacher Education* 3, 24-25.
- ANDREW, Michael (1983):** "The characteristics of students in a five year teacher education program" *Journal of Teacher Education* 1, 20-23.
- APPELGATE, Jane (1985):** "Early field experiences: recurring dilemmas" *Journal of Teacher Education* 2, 60-64.
- APPELGATE, Jane; FLORA, V.; LASLEY, Thomas (1980):** "New teachers seek support" *Educational Leadership* 38, 74-76.
- APPELGATE, Jane; LASLEY, Thomas (1982):** "Cooperating teachers' problems with preservice field experience students" *Journal of Teacher Education* 2, 15-18.
- ARMALINE, William; HOOVER, Randy (1989):** "Field experience as a vehicle for transformation: ideology, education and reflective practice" *Journal of Teacher Education* 2, 42-48.

- ARMSTRONG, D. (1989-90):** "Early field experiences: some questions" *Teacher Educator* 25, 2-7.
- ASHCROFT, K.; GRIFFITHS, M. (1989):** "Reflective teacher and reflective tutors: school experience in an initial teacher education course" *Journal of Education for Teaching* 1, 35-52.
- ATKINSON, P.; DELAMONT, S. (1985):** "Socialization into teaching: the research which loses its way" *British Journal of Sociology of Education* 6, 307-322.
- AUTORES VARIOS (1987):** "El maestro novel frente a la escuela" *Cuadernos de Pedagogía* 148, 56-58.
- AYRES, D. (1983):** "Teacher learning" *Journal of Curriculum Studies* 3, 348-349.
- BALL, Deborah (1987):** *Laboratory and apprenticeship: how do they function as metaphors for practical experience in teacher education.* Washington: American Educational Research Association.
- BALL, Deborah; FEINAM-NESSER, Susan (1988):** "Using textbooks and teacher's guides: a dilemma for beginning teachers and teacher educators" *Curriculum Inquiry* 4, 415-423.
- BARLOW, M. (1984):** *Diario de un profesor novato.* Salamanca: Sígueme.
- BARNES, Henrietta (1987):** "The conceptual basis for thematic teacher education programs" *Journal of Teacher Education* 4, 13-18.
- BARQUIN, Xabier (1991):** "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor" *Revista de Educación* 294, 245-274.
- BAUMRIND, D. (1980):** "New directions in socialization research" *American Psychologist* 35, 639-652.
- BEN-PEREZ, Miriam; KREMER-HAYON, Lya (1990):** "The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers" *Educational Review* 42, 31-40.
- BENNER, Patricia (1984):** *From novice to expert.* Reading M.A.: Addison-Wesley.
- BEYER, L.(1984):** "Field experience, ideology and the development of critical reflectivity" *Journal of Teacher Education* 3, 36-41.
- BLANCO, L. (1990):** *Conocimiento y acción en la enseñanza de conceptos matemáticos y la resolución de problemas de profesores de EGB, especialistas en matemáticas, con experiencia y estudiantes para profesores.* Sevilla: Facultad de Filosofía y CC. de la Educación (tesis doctoral inedita).
- BLASE, J. (1986):** "Socialization as humanization: one side of becoming a teacher" *Sociology of Education* 2, 100-113.



- BOBBITT, Sharon (1992):** *Classroom environment and support of beginning teachers: a test of the 'crucible versus candle' theory of teacher induction.* San Francisco: American Educational Research Association.
- BOLAM, Ray (1987):** "Induction of beginning teachers" En Dunking, M. (ed): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* New York: Pergamon, pp. 745-757.
- BOLIN, Frances (1988):** "Helping student teachers think about teaching" *Journal of Teacher Education* 39, 48-53.
- BOOK, Cassandra; BYERS, Joe; FREEMAN, Donald (1983):** "Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live" *Journal of Teacher Education* 1, 9-13.
- BOOTH, M.; FURLONG, V.; WILKIN, M. (1990):** *Partnership in initial teacher training.* London: Cassell Education Limited.
- BORKO, Hilda (1986):** "Clinical teacher education: the induction years" En Hoffman, J.V.; Edwards, S.A. (eds.): *Reality and reform in clinical teacher education.* New York: Random House, cap. 3, pp. 45-63.
- BORKO Hilda; LALIK, Rosary; TOMCHIN, Ellen (1987):** "Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching" *Teacher and Teaching Education*, 2, 77-90.
- BORKO, Hilda; LIVINGSTON, Carol (1989):** "Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers" *American Educational Research Journal* 4, 473-498.
- BORKO, Hilda; et al. (1988):** "Student teachers' planning and post-lessons reflections: patterns and implications for teacher preparation" En Calderhead, James, op. cit., pp. 84-96.
- BOULIANNE, Real; WESTON, Cyntia (1987):** "Discrepancy between preparation and practice in teacher education: an ecuadorian study" *Teacher and Teaching Education*, 2, 99-108.
- BRIDGES, David; KERRY, Trevor (1993) (ed.):** *Developing teachers professionally.* London: Routledge.
- BRITZMAN, Deborah (1985):** *Reality and ritual: an ethnographic study of student teachers.* Michigan: University Microfilms International. Dissertation Ph.D.
- BRITZMAN, Deborah (1986):** "Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education" *Harvard Educational Review* 4, 442-472.
- BRITZMAN, Deborah (1991):** *Practice makes practice: a critical study of learning to teach.* New York: Sunny Press.
- BROUSSEAU, Bruce; BOOK, Cassandra; BYERS, Joe (1988):** "Teacher beliefs and the cultures of teaching" *Journal of Teacher Education* 39, 33-39.

- BROWN, G. (1975):** "Some case studies of teacher preparation" *British Journal of Teacher Education* 1, 71-86.
- BUCHMANN, Margaret (1982):** "The flight away from content in teacher education and teaching" *Journal of Curriculum Studies* 1, 61-68.
- BUCHMANN, Margaret (1989):** "Breaking form experience in teacher education: when is it necessary? How is possible" *Oxford Review of Education* 15, 181-195.
- BULLOUGH, Robert (1987a):** "Accommodation and tension: teachers, teacher role and the culture of teaching" En Smyth, John (ed.): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press, 83-94.
- BULLOUGH, Robert (1987b):** "Planning and the first year of teaching" *Journal of Education for Teaching* 3, 231-251.
- BULLOUGH, Robert (1989):** *First year teacher. A case study*. New York: Teacher College Press.
- BULLOUGH, Robert (1991):** "Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education" *Journal of Teacher Education* 1, 43-51.
- BULLOUGH, Robert; KNOWLES, Gary (1991):** "Teaching and nurturing: changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher" *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2, 121-130.
- BULLOUGH, Robert; KNOWLES, Gary; GROW, Nedra (1989):** "Teacher self-concept and student culture in the first year of teaching" *Teachers College Record* 2, 209-233.
- BULLOUGH, Robert; KNOWLES, Gary; GROW, Nedra (1991):** *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- BULLOUGH, Robert; STOKES, David (1994):** "Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development" *American Educational Research Journal* 1, 197-224.
- BUNTING, Carolyn (1988):** "Cooperating teachers and the changing views of teacher candidates" *Journal of Teacher Education* 2, 42-46.
- BUSHER, Hugh; CLARKE, Stephen; TAGGART, Laura (1988):** "Beginning teachers learning" En Calderhead, James, op. cit., pp.84-96.
- BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGISHI, L. (1988):** "Autobiographic praxis: studying the formation of teachers' knowledge" *Journal of Curriculum Theorizing* 4, 87-164.
- CALDERHEAD, James (1988a):** *Teacher professional learning*. London: Falmer Press.

- CALDERHEAD, James (1988b):** "The contribution of field experience of estuden primary teacher's professional learning" *Research in Education* 40, 33-49.
- CALDERHEAD, James (1988c):** "The development of knowledge structures in learning to teach" En Calderhead, James, op. cit., pp. 51-64.
- CALDERHEAD, James (1988d):** "Learning from introductory school experience" *Journal of Education for Teaching* 1, 75-83.
- CALDERHEAD, James (1988e):** "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores" En Villar, Luis M. (ed.), op. cit., pp. 21-37.
- CALDERHEAD, James (1989):** "Reflective teaching and teacher education" *Teaching and Teacher Education* 1, 43-51.
- CALDERHEAD, James (1991a):** "Dilemas in developing reflective teaching". *III Congreso sobre Pensamiento del Profesor*. Sevilla.
- CALDERHEAD, James (1991b):** "The nature and growth of knowledge in student teaching" *Teacher and Teaching Education*, 5-6, 531-536.
- CALDERHEAD, James (1992):** *Models of thinking and learning about classroom practice in student teaching*. San Francisco: American Educational Research Association.
- CALDERHEAD, James; ROBSON, Maurice (1991):** "Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice" *Teacher and Teaching Education* 1, 1-8.
- CALDERHEAD, James; SHORROCK, Susan (1995):** *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- CARTER, Heather (1984):** "Teachers of teachers" En Zatz, Lilian; Rath, James (eds.): *Advances in teacher education. Vol. I* New Jersey: Ablex Pub. Co., 125-144.
- CARTER, Kathy (1988):** "Using cases to frame mento-novice conversations about teaching" *Theory into Practice* 3, 214-222.
- CARTER, Kathy (1990):** "Teachers' knowledge and learning to teach" En Houston, Robert (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education* New York: McMillan Pub. Co., 291-310.
- CARTER, Kathy (1993):** "The place of story in the study of teaching and teacher education" *Educational Researcher* 1, 5-12.
- CARTER, Kathy (1994):** "Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge" *Journal of Curriculum Studies* 3, 235-252.
- CARTER, Kathy; GONZALEZ, Luz (1993):** "Beginning teachers' knowledge of classroom events" *Journal of Teacher Education* 3, 223-232.

- CARTER, Kathy; et al. (1987):** "Processing and using information about student: a study of expert, novice, and postulant teachers" *Teacher and Teaching Education* 2, 147-158.
- CARTER, Kathy; et al. (1988):** "Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information" *Journal of Teacher Education* 39, 25-32.
- CLANDININ, Jean (1986):** *Classroom practice. Teacher images in action.* Barcombe: Falmer Press.
- CLANDININ, Jean (1989):** "Developing rhythm in teaching: the narrative study of a beginning teacher's perspective practical knowledge of classroom" *Curriculum Inquiry* 19, 121-141.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael (1986):** "Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms" *Teaching and Teacher Education* 4, 377-387.
- CLARK, C. (1988):** *What veteran teacher learn from beginners.* New Orleans: American Educational Research Association
- CLARK, Cecil; ZIELKE, Evelyn (1992):** *Preservice teachers' changing perceptions.* San Francisco: American Educational Research Association.
- CLARK, Christopher (1990):** *Real lessons from imaginary teachers.* Boston: American Educational Research Association.
- CLARK, Christopher; LAMPERT, Magdalene (1986):** "The study of teacher thinking: implications for teacher education" *Journal of Teacher Education* 5, 27-31.
- CLARK, Christopher; SONW, Richard; SHAVELSON, Richard (1976):** "Three experiments on learning to teach". *Journal of Teacher Education* 2, 175-180.
- COATES, T.S.; THORESEN, C.E (1976):** "Teacher anxiety: a review with recommendations" *Review of Educational Research* 2, 159-184.
- COHN, M. (1981):** "A new supervision model for linking theory to practice" *Journal of Teacher Education* 3, 26-31.
- COHN, M.; GELLMAN, V.C.(1988):** "Supervision: a developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education" *Journal of Teacher Education* 2, 2-8.
- COLBERT, Joel; WOLF, Diana (1992):** "Surviving in urban schools: a collaborative model for a beginning teacher support system" *Journal of Teacher Education* 3, 193-199.
- COLE, Andra (1988):** *Personal signals in spontaneous teaching practice.* New Orleans: American Educational Research Association.

- COLE, Andra; KNOWLES, Gary (1993):** "Shattered images: understanding expectations and realities of field experiences" *Teaching and Teacher Education* 5/6, 457-471.
- CONFORTI, J.M. (1976):** "The socialization of teachers: a case study" *Theory into Practice* 15, 352-359.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1985):** "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado" *Revista de Educación* 277, 5-28.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1987):** "De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza" *Revista de Educación* 282, 203-231.
- COOKE, B.; PANG, K. (1991):** "Recent research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices" *Teaching and Teacher Education* 1, 93-110.
- COOLICAN, Maria (1922):** *Exploring failure in student teaching: a researcher's response*. San Francisco: American Educational Research Association.
- COPELAND, W. (1980):** "Student teachers and cooperating teachers: an ecological relationship" *Theory into Practice* 18, 194-199.
- CORCORAN, Ellen (1981):** "Transition shock: the beginning teacher's paradox" *Journal of Teacher Education* 3, 19-23.
- CORCORAN, Ellen (1982):** "Classroom contexts as settings for learning to teach: a new direction for research in teacher education" *Action in Teacher Education* 4, 52-55.
- CORRIGAN, Dean (1981):** "Creating the conditions for professional practice: education's unfinished agenda" *Journal of Teacher Education* 2, 26-32.
- CROW, Nedra (1986):** *The role of teacher education in teacher socialization: a case study*. San Francisco: American Educational Research Association.
- CRUICKSHAND, Donald (1987):** *Reflective teaching: the preparation of students of teaching*. Reston, VA: Association of Teacher Education.
- CRUICKSHAND, Donald; ARMALINE, William (1986):** "Field experience in teacher education: considerations and recommendations" *Journal of Teacher Education* 3, 34-40
- CRUICKSHAND, Donald; CRUZ, Josué (1989):** "Trends in teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 3, 49-56.
- CRUZ, Emily de la (1993):** *Discourse as a way of looking at a process of learning to teach*. Atlanta: American Educational Research Association.

- CUNNINGHAM, C.H.; BLANKENSHIP, J.W. (1979):** "Preservice elementary school science teachers' selfconcept" *Journal of Research in Science Teaching* 16, 419-425.
- CHESTER, Mitchell (1992):** *Alterable factors that mediate the induction-year experience of teachers in urban schools*. San Francisco: American Educational Research Association.
- DANAHER, P. (1994):** "Pupil perceptions of the teacher education practicum: the results of two surveys administered in a Melbourne independent secondary school" *Journal of Education for Teaching* 2, 215-228.
- DAVIDMAN, Leonard (1981):** "The use of creative teaching sequences in pre-service teacher education" *Journal of Teacher Education* 6, 22-24
- DAY, Christopher; CALDERHEAD, James; DENICOLO, Pam (ed.) (1993):** *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press
- DEAL, Terrence; CHARMAN, Reva (1989):** "Learning the ropes alone: socializing new teachers" *Action in Teacher Education* 11, 21-29.
- DENEMARK, George (1985):** "Educating a profession" *Journal of Teacher Education* 5, 46-52.
- DENTON, Jonh (1982):** "Early field experience influence on performance in subsequent coursework" *Journal of Teacher Education* 33, 19-23.
- DESCOMBE, M. (1980):** "The work context of teaching: an analytic framework for the study of teachers in classroom" *British Journal of Sociology of Education* 1, 279-292.
- DESCOMBE, M. (1982):** "The hidden pedagogy and its implications for teacher training: an ecological analysis" *British Journal of Sociology of Education* 3, 249-265.
- DEWALT, M.; BALL, Deborah (1987):** "Some Effects of training on the competence of beginning teachers" *The Journal of Educational Research* 6, 343-347.
- DIAMOND, Patrick (1988):** "Construing a career: a developmental view of teacher education and the teacher educator" *Journal of Curriculum Studies* 2, 133-140.
- DOW, Gwyneth (1979):** *Learning to teach: teaching to learn*. London: Routledge and Kegan Paul.
- DOXEY, I. (1987):** "The field practice experience" *Teacher Education* 30, 16-29.
- DOYLE, Walter (1977):** "Learning the classroom environment: an ecological analysis" *Journal of Teacher Education* 6, 51-55
- DOYLE, Walter (1985a):** "Learning to teach: an emerging directions in research on preservice teacher education" *Journal of Teacher Education* 1, 31-32.

- DOYLE, Walter (1986):** "Content representation in teachers' definition of academic work" *Journal of Curriculum Studies* 4, 365-380.
- DRAKE, Susan; ELLIOT, Anne; CASTLE, Joyce (1993):** "Colaborative reflexion through story: towards a deeper understanding of ourselves as women researchers" *Qualitative Studies in Education* 4, 291-301.
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuard (1986):** "Five steps from novice to expert" En: *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Oxford: Basil Blackwell Lda., pp. 16-51.
- DRISCOLL, Amy; NAGEL, Nancy (1993):** *Discrepancies between what they learn and what they observe: responses of preservice teachers.* Atlanta, American Educational Research Association.
- DUFFY, Gerald (1993):** "Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers" *The Elementary School Journal* 2, 109-120.
- DUNBAR, Jeffrey (1981):** "Moving to a five-year teacher preparation program: the perspective of experience" *Journal of Teacher Education* 1, 13-15.
- DUQUETTE, Cheryll (1994):** "The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: benefits and concerns" *Teaching and Teacher Education* 3, 345-353.
- DUSCHL, Richard; WAXMAN, Hersholt; MORECOCK, Robert (1986):** *A comparison of students, student teachers, cooperating teachers and university supervisors perceptions of the science classroom environment.* San Francisco: American Educational Research Association.
- EISENHART, Margaret; BEHN, L.; ROMAGNANO, L. (1991):** "Learning to teach: developing expertise or rite of passage?" *Journal of Education for Teaching* 1, 51-62.
- ELEJABEITIA, Carmen (1988):** "La aventura del debutante" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 36-38.
- EMMER, Edmund (1986):** "Academic activities and task in first-year teachers' classes" *Teaching and Teacher Education* 3, 229-244.
- ENZ, Billie; COOK, Susan (1992):** *Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: harmony or dissonance.* San Francisco: American Educational Research Association.
- ESTEVE, Juan M. (1993):** "El choque de los principiantes con la realidad" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 58-63.
- ESTEVE, Juan M.; et al (1984):** "Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española" En *Profesores en conflicto.* Madrid: Narcea, pp. 223-234.
- ETHERIDGE, Carol (1989):** "Strategic adjustment: how teachers move from university learnings to school-based practices" *Action in Teacher Education* 11, 31-37.

- ETHINGTON, C. et al. (1987):** "Entry into teaching profession: test of a causal model" *The Journal of Educational Research* 3, 156-163.
- EVANS, E.; TRIBBEL, M. (1987):** "Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers" *Journal of Educational Research* 80, 81-85.
- EVANS, Hyacinth (1986):** "How do early field experiences influence the student teacher?" *Journal of Education for Teaching* 1, 35-46.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon (1983):** *Learning to teach*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- FEIMAN-NESSER, Sharon (1990):** "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives" En Houston, W., op. cit, pp. 212-233.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret (1986):** "The first year of teacher preparation" *Journal of Curriculum Studies* 3, 239-256.
- FEIMAN-NESSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret (1987):** "When is student teaching teacher education?" *Teaching and Teacher Education* 4, 255-273.
- FEIMAN-NESSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret (1988):** "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado" En Villar, L.M.(ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 301-314.
- FEIMAN-NESSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret (1989):** "Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students" *The Elementary School Journal* 3, 365-377.
- FEIMAN-NESSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret; BALL, Deborah (1986):** *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. San Francisco: American Educational Research Association.
- FEIMAN-NESSER, Sharon; PARKER, Michelle (1993):** "Mentoring in context: a comparison of two U.S. programs for beginning teachers" *International Journal of Educational Research* 8, 699-718.
- FENNEMA, Elisabeth; PETERSON, Penelope (1986):** "Teacher-student interactions and sex-correlated differences in learning mathematics" *Teacher and Teaching Education* 1, 19-42.
- FERRO, Susan; LENZ, Keith (1992):** *The pre-service teacher log: a useful pedagogical tool*. San Francisco: American Educational Research Association.
- FILLOS, Rita (1987):** *Preservice teachers' perceptions of their mastery of program content: is mastery of content enough?*. Washington: American Educational Research Association.



- FIRVUS, R.J. (1977):** "Agents of socialization involved in student teaching" *Journal of Educational Research* 70, 207-226.
- FISH, Della (1989):** *Learning through practice in initial teacher training: a challenge for the partners*. London: Kogan Page.
- FOGARTY, J. et al. (1982):** *Descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional decision processes*. New York: American Educational Research Association.
- FOX, Sandra; SINGLETARY, Ted (1986):** "Deductions about supportive induction" *Journal of Teacher Education* 2, 12-15.
- FOX, Thomas (1984):** "Expert or novice? A story about evaluating teacher-education programs with an eye on professional reform" En Zatz, Lilian; Raths, James (eds.), op. cit., pp.171-202.
- FREEDMAN, Sara (1987):** "Teachers' knowledge from a feminist perspective" En Smyth, John (ed.), op. cit., pp. 73-82.
- FREEMAN, Donald (1993):** "Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching" *Teaching and Teacher Education* 5/6, 485-497.
- FRIESEN POIRIER, Carla (1992):** "A student teachers' voice: reflections on power" *Journal of Education for Teaching* 1, 85-
- FRYE, Helen (1988):** "The principal's role in teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 6, 54-58.
- FULLER, F.F.; BROWN, O.M. (1975):** " Becoming a teacher" En Ryan, R. (ed.): *Teacher education, the 47th yearbook of the NSSE, Part II*. Chicago: Rand MaNally.
- GEHRKE, Nathalie (1981):** "A grounded theory study of beginning teachers' role personalization through reference group relations" *Journal of Teacher Education* 6, 34-38.
- GEHRKE, Nathalie; KAY, R.S. (1984):** "The socialization of beginning teachers through mentor-protégé relationships" *Journal of Teacher Education* 35, 21-25.
- GEHRKE, Nathalie; TAYLOR, Helen (1986):** *Teacher socialization through career crises*. San Francisco: American Educational Research Association.
- GEISLER, C. (1986):** *Reading, writing and thinking: the relationship among expert performance, novice assumptions and classroom constraints*. San Francisco: American Educational Research Association.
- GIMENO SACRISTAN, José; PEREZ GOMEZ, Angel I. (1992):** "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los Cursos de Aptitud Pedagógica y de la experiencia profesional en el pensamiento de profesores" *Investigación en la Escuela* 17, 51-73.

- GIPE, Joan; DUFFY, Charles; RICHARDS, Janet (1987):** *A comparison of two types of early field experiences*. Washington: American Educational Research Association.
- GITLIN, A.; ROSE, E.; WALTHER, C.; MAGLEBY, L. (1985):** "Why supervisors behave as they do: relationship of beliefs, socialization and practice" *Journal of Education for Teacher* 1, 50-62.
- GOLDHAMMER, R.; ANDERSON, R.; KRAJEWSKY, R. (1980):** *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- GOMEZ, M. Luise (1990):** "Reflections on research for teaching: colaborative inquiry with a novice teacher" *Journal of Education for Teaching* 1, 45-56.
- GONZALEZ GRANDA, José F. (1987):** "Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia" *Aula Abierta* 46, 77-98.
- GONZALEZ SANMAMED, Mercedes (1993):** *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. Santiago: Tesis doctoral.
- GONZALEZ SANMAMED, Mercedes (1994):** *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZALEZ SANMAMED, Mercedes (1995):** "¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula" *Investigación en la Escuela* 25, 27-35.
- GOODLAD, Jonh (1990):** "Studying the education of educators from conception to findings" *Phi, Delta, Kappan* 698-701.
- GOODMAN, Jesse (1983):** "The seminar's role in the education of student teacher: a case study" *Journal of Teacher Education* 3, 44-49.
- GOODMAN, Jesse (1985a):** "What students learn from early field experiences: a case study an citical analysis" *Journal of Teacher Education* 6, 42-48.
- GOODMAN, Jesse (1985b):** " Field-based experience: a study of social control and student teachers' response to institutional constrains" *Journal of Education for Teaching* 1, 26-49.
- GOODMAN, Jesse (1986a):** Teaching prospective teachers a critical approach to curriculum desing" *Curriculum Inquiry* 2, 179-201.
- GOODMAN, Jesse (1986b):** "Making early field experience meaningful: a critical approach" *Journal of Education for Teaching* 12, 109-123.
- GOODMAN, Jesse (1987):** "Factors in becoming a proactive elementary school teacher: a preliminary study of selected novices" *Journal of Education for Teaching* 3, 207-230.

- GOODMAN, Jesse (1988a):** Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives" *Teaching and Teacher Education* 4, 121-137.
- GOODMAN, Jesse (1988b):** "The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers" *Elementary School Journal* 89, 23-41.
- GOODMAN, Jesse (1988c):** "Masculinity, feminism and the male elementary school teacher: a case study" *Journal of Curriculum Theorizing* 2, 30-60.
- GORDON, Marsall; GROSS, Robert (1978):** "An exploration of the interconnecting perspective of teaching style and teacher education" *Journal of Curriculum Studies* 2, 151-158.
- GORE, Jennifer; ZEICHNER, Kenneth (1990):** *Action research and reflective teaching in preservice teacher education*. Boston: American Educational Research Association
- GORE, Jennifer; ZEICHNER, Kenneth (1991):** "Action Research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States" *Teaching and Teacher Education* 2, 119-136.
- GRANT, C.; KOSKELLA, R. (1986):** "Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences" *Journal of Educational Research* 79, 197-203.
- GRAY, W.; GRAY, M. (1985):** "Synthesis of research on mentoring beginning teachers" *Educational Leadership* 3, 37-43.
- GRIFFIN, Gary (1985):** "Teacher induction: research issues" *Journal of Teacher Education* 1, 42-46.
- GRIFFIN, Gary (1989):** "A descriptive study of student teaching" *Elementary School Journal* 89, 343-364.
- GRIFFIN, P. (1983):** "The developing confidence of new teachers: effects of experience during the transition period from student to teacher" *Journal of Education for Teacher* 2, 113-122.
- GROSSMAN, Pamela; RICHERT, Anna (1988):** "Unacknowledged knowledge growth: a re-examination of the effects of teacher education" *Teaching and Teacher Education* 4, 53-62.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sirrun (1990):** "First-year teacher: a case study, by Robert Bullough" *Journal of Curriculum Studies* 4, 404-405.
- GUILLAUME, Andrea; RUDNEY, Gwen (1993):** "Student teachers' growth toward independence an analysis of their changing concerns" *Teaching and Teacher Education* 1, 65-80.
- GUNSTONE, Richard; SLATTERY, Monica; BAIRD, John (1989):** *Learning about learning to teach: a case study of preservice teacher education*. San Francisco: American Educational Research Association.

- GUYTON, Edith; FOX, Marian; SISK, Kathy (1991):** "Comparision of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs" *Action in Teacher Education* 2, 1-10.
- GUYTON, Edith; McINTYRE, John (1990):** "Student teaching and school experiences" En Houston, W., op. cit., pág. 514-534.
- HABERMAN, Martin (1983):** "Research on preservice laboratory and clinical experiences: implications for teacher education" En Howey, Kenneth; Gardner, William: *The education of teachers*. New York: Longman, pp. 98-117.
- HABERMAN, Martin (1985):** "Can common sense effectively guide the behavior of beginning teachers?" *Journal of Teacher Education* 6, 32-35.
- HALL, B.; VILLEME, M.; PHILLIPPY, S. (1987):** *Predisposition for burnout among first year teachers*. Washintong: American Educational Research Association.
- HEARGRAVES, Andy (1988):** "Teaching quality: a sociological analysis" *Journal of Curriculum Studies* 3, 211-231.
- HARRINGTON, Giselle; REIMERSACKS, Susan (1984):** "Student to teacher: novel strategies for achieving the transition" *Journal of Education for Teaching* 2, 154-163.
- HARRIS, Mary; COLLAY, Michelle (1992):** *New teacher induction as a catalyst for restructuring schools*. San Francisco: American Educational Research Association.
- HART, Ann; ADAMS, Golden (1986):** "Preservice socialization for teacher carrer ladders" *Journal of Teacher Education* 6, 59-64.
- HEATH, R.; NIELSON, M. (1974):** "The research basis for performance-based teacher education" *Review of Educational Reseach* 4, 463-484.
- HENRY, M. (1983):** "The effect of increased exploratory field experiences upon the perceptions and performance of student teachers" *Action in Teacher Education* 5, 66-70.
- HERMANS, J.J. et al. (1985):** "Toward a better preparation of teachers. Task in the learning and living domain of the classroom" *Teacher Education* 180-195.
- HOFFMAN, James et al. (1986):** "A study of state-mandated beginning teacher programs" *Journal of Teacher Education* 1, 16-21.
- HOFFMAN, James; O'NEAL, S. (1985):** *Becoming teachers and changes in self-perceived sources of influence on classroom teaching practices*. Report N° 9067, ERID ED 266.095.
- HOGAN, P. (1983):** "The central place of prejudice in the supervision of student teachers" *Journal of Education for Teaching* 1, 30-45.

- HOGBEN, Donald; LAWSON, Michael (1984):** "Training and beginning teacher attitude stability and change: four case studies" *Journal of Education for Teaching* 2, 135-153.
- HOLLINGSWORTH, Sandra; LIDSTONE, Mary-Lynn; TELL, Karen (1992):** *Goals, tasks and learning to teach: lessons from selected preparatory programs in England*. San Francisco: American Educational Research Association.
- HOWEY, Kenneth (1989):** "Research about teacher education: programs of teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 6, 23-25.
- HOWEY, Kenneth (1990):** *The research about teacher education study rate. The nature of quality of early field and student-teaching experiences*. Chicago: American Educational Research Association.
- HOWEY, Kenneth; ZIMPER, Nancy (1989):** "Preservice teacher educators' role in programs of beginning teachers" *The Elementary School Journal* 4, 451-470.
- HOY, Wayne; RESS, Richard (1977):** "The bureaucratic socialization of student teachers" *Journal of Teacher Education* 1, 23-26.
- HOY, Wayne; WOOLFOLK, Anita (1990):** "Socialization of student teacher" *American Educational Research Journal* 2, 279-300.
- HUFFMAN, Gail; LEAK, Sarah (1986):** "Beginning teachers' perceptions of mentors" *Journal of Teacher Education* 1, 22-26.
- HULING-AUSTIN, Leslie (1986a):** "Factors to considerer in altenative certification programs: what can be learned from teacher induction research" *Action in Teacher Education* 8, 51-58.
- HULING-AUSTIN, Leslie (1986b):** "What can and cannot reasonably be exepcted from teacher induction programs" *Journal of Teacher Education* 1, 2-5.
- HULING-AUSTIN, Leslie (1990):** "Teacher induction programs and internship" En Houston,Robert (ed.), op. cit., pp. 535-548.
- HULING-AUSTIN, Leslie (1992):** "Research on learning to teach: implications for teacher induction and mentoring programs" *Journal of Teacher Education* 3, 173-180.
- HUSTLER, David (1991):** "Introduction: the reflective practciones, initial teacher training and teachers' professional development" *British Educational Research Journal* 4, 307-308.
- IANNACONE, L. (1963):** "Student teaching: a transitional stage in the meeting of a teacher" *Theory into Practice* 2, 73-80.
- JANTZEN, Marc (1981):** "Why college students choose to teach: a longitudinal study" *Journal of Teacher Education* 2, 45-49.

- JARDINE, David; FILED, James (1992):** "'Disproportion, monstrosity, and mystery': ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education" *Teacher and Teaching Education* 3, 301-310.
- JOHNSTON, John; RYAN, Kevin (1983):** "Research on the beginning teacher: implications for teacher education" En Howey, Kenneth; Gardiner, William: *The education of teachers*. New York: Longman, pp.136-172.
- JOHNSTON, Sue (1992a):** "Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers" *Teacher and Teaching Education* 2, 123-136.
- JOHNSTON, Sue (1992b):** *Experience is the best teacher... or is it? Analysis of the role of experience in learning to teach*. San Francisco: American Educational Research Association.
- JOHNSTON, Sue (1994):** "Conversations with student teachers-enhancing the dialogue of learning to teach" *Teaching and Teacher Education* 1, 71-82.
- JORDELL, Karl (1985):** "Problems of beginning and more experienced teachers in Norway" *Scandinavian Journal of Educational Research* 29, 105-121.
- JORDELL, Karl (1987):** "Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers" *Teacher and Teaching Education* 3, 165-178.
- JOSEPH, Pamela; GREEN, Nancy (1986):** "Perspectives on reasons for becoming teachers" *Journal of Teacher Education* 6, 28-34.
- KAGAN, Dona (1992):** "Professional growth among preservice and beginning teachers" *Review of Educational Research* 2, 129-169.
- KAGAN, Dona; TIPPINS, Deborah (1991a):** "How student teachers describe their pupils" *Teacher and Teaching Education* 5-6, 455-466.
- KAGAN, Dona; TIPPINS, Deborah (1991b):** "How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs" *Journal of Teacher Education* 4, 281-291.
- KARMOS, Ann; JACKO, Carol (1977):** "The role of significant others during the student teaching experience" *Journal of Teacher Education* 5, 51-55
- KAUNITZ, Naomi; SPOKANE, Arnold; LISSITZ, Robert; STREIN, William (1986):** "Stress in student teachers: a multidimensional scaling analysis of elicited stressful situations" *Teacher and Teaching Education* 2, 169-180.
- KELCHETERMANS, Geert; VANDENBERGHE, Roland (1994):** "Teachers' professional development: a biographical perspective" *Journal of Curriculum Studies* 1, 45-62.

- KILGORE, Karen; ROOS, Dorene, ZBIKOWSKI, John (1990):** "Understanding the teaching perspectives of first year teachers" *Journal of Teacher Education* 1, 28-38.
- KILLIAN, J.; McINTYRE, D. (1986):** Preservice students' attitudes toward pupil control as they develop through the field experiences. San Francisco: American Educational Research Association.
- KNOWLES, Gary; HOEFLER, V. (1989):** "The student teacher who wouldn't go away: learning from failure" *The Journal of Experiential Education* 14-21.
- KNOWLES, Gary; SUDZINA, Mary (1992):** *Addressing failure in student teaching: some practical and ethical issues*. San Francisco: American Educational Research Association.
- KOERNER, Mari E.(1992):** "The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching" *Journal of Teacher Education* 1, 46-56.
- KOMPF, Michael (1992):** "Reflected educational thought and action: construing retired teachers" *Teaching and Teacher Education* 5/6, 479-
- KOROSCIK, S. (1990):** *Novice-expert differences in understanding and misunderstanding art and their implications for student assessment in art education*. Boston: American Educational Research Association.
- KORTHAGEN, Fred (1988):** "The influence of learning orientations on the development of reflective teaching" En Calderhead, James, op. cit., pp. 35-50.
- KRABBE, M.; TULLGREN, R. (1989):** *A comparison of experienced and novice teachers' instructional activity segments*. San Francisco: American Educational Research Association.
- KREMER-HAYON, Lya (1987):** "Perceived teaching difficulties by beginning teachers: personal and environment antecedents" *Research in Education* 37, 25-33.
- KREMER-HAYON, Lya; BEN-PEREZ, Miriam (1986):** "Becoming a teacher: the transition from teachers' college classroom life" *International Review of Education* 32, 413-422.
- LaBOSKEY, V. (1990):** *Reflectivity in preservice teacher: alert novices vs. commonsense thinkers*. Boston: American Educational Research Association.
- LACEY, Colin (1977):** *The socialization of teacher*. London: John Eggleston.
- LALIK, Rosary; NILES, J.; MURPHY, S. (1989):** *Using your head and your heart: a study of a process for promoting reflection among student teachers*. San Francisco: American Educational Research Association.
- LARSON, S. (1986):** "Learning from experience: teachers' conceptions of changes in their professional practice" *Journal of Curriculum Studies* 1, 35-42.

- LASLEY, Thomas; APPELGATE, Jane (1985):** "Problems of early field experience students of teaching" *Teaching and Teacher Education* 3, 221-227.
- LASLEY, Thomas; APPELGATE, Jane (1986):** *Early field experiences: a synthesis of role-perspective studies*. San Francisco: American Educational Research Association.
- LAWES, J. (1987):** "The relationship between non-verbal awareness of self and teaching competence in student teachers" *Journal of Education for Teaching* 2, 145-154.
- LAWRENCE, Chris (1992):** *Preservice teachers' development of pedagogical understandings and epistemological frameworks*. San Francisco: American Educational Research Association.
- LAWSON, Hal (1992):** "Beyond the new conception of teacher induction" *Journal of Teacher Education* 3, 163-172.
- LECOMPTE, Margaret; GINSBURG, M. (1987):** "How students learn to become teachers: an exploration of alternative responses to a teacher training program" en Noblit, G.; Pink, W. (eds.): *Schooling in social context: qualitative studies*. Norwood: Ablex, pp. 3-22.
- LEEMA, Pulette (1993):** "The cooperating teacher as supervisor: a case study" *Journal of Curriculum and Supervision* 4, 329-342.
- LEINHART, G.; WEIDMAN, C.; HAMMOND, K. (1987):** "Introduction and integration of classroom routines by expert teachers" *Curriculum Inquiry* 2, 135-175.
- LEINHART, Grea (1990):** "Capturing craft knowledge in teaching" *Educational Research* 2, 18-25.
- LETTERI, C.(1985):** "Teaching students how to learn" *Theory into Practice* 2, 112-122.
- LINDBLAD, Sverke; PEREZ PRIETO, Héctor (1992):** "School experience and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers" *Teaching and Teacher Education* 5/6, 465-470.
- LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth (1990):** "Reflective teaching and action research in preservice teacher education" *Journal of Education for Teaching* 3, 235-254.
- LIVINGSTON, Carol; BORKO, Hilda (1989):** "Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education" *Journal of Teacher Education* 4, 36-42.
- LOADMAN, W.; MAHAN, J. (1987):** "Attitudes toward education and effectiveness of the classroom teacher-student teacher relationship" *The Journal of Experimental Education* 2, 103-107.



- LOPEZ, C.; NOGGLE, N. (1988):** *Teacher and administrator ratings of spell's beginning teacher competences*. New Orleans: American Educational Research Association.
- LORTIE, Dan (1975):** *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- LUCAS, P. (1988):** "An approach to research-based teacher education through collaboration inquiry" *Journal of Education for Teaching* 1, 55-73.
- LYONS, Nona (1990):** "Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development" *Harvard Educational Review* 60, 159-180.
- LLINARES, Salvador; SANCHEZ, M. Victoria (1989):** "Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un profesor" *Revista de Educación* 290, 389-406.
- MAGLIARO, Susan et. al. (1989):** *Modeling the transition from novice to expert: a three year study of teacher problem solving*. San Francisco: American Educational Research Association.
- MAGLIARO, Susan; BORKO, Hilda (1986):** "A naturalistic investigation of experienced teacher's and student teachers' instructional practices" *Teacher and Teaching Education* 2, 127-138.
- MAHLIOS, M. (1982):** "Effects of pair formations on the performance of student teachers" *Action in Teacher Education* 4, 65-70.
- MAKLER, Andra; PACE, Glennellen (1993):** *Program impact study of an elementary and secondary preservice intership model impphasizing reflective practice*. Atlanta, American Educational Research Association.
- MARCELO, Carlos (1987):** "Socialización de los profesores. La formación durante el periodo de prácticas de enseñanza" En Vicente, Pedro; Saenz, Oscar; Lorenzo, Manuel, op. cit., pp. 709-724.
- MARCELO, Carlos (1988a):** "Análisis de los procesos de selección de contenido y su enseñanza en profesores de EGB principiantes y expertos" En Villa, Aurelio, op. cit., pp. 90-98.
- MARCELO, Carlos (1988b):** "Concepciones, reflexiones y estrategias sociales del profesorado en formación durante su práctica de enseñanza" En Marcelo, Carlos (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp.
- MARCELO, Carlos (1992):** *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, Carlos (1993):** "El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes" *Revista de Educación* 300, 225-277.
- MARCELO, Carlos et al. (1992):** "Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción y apoyo mutuo entre profesores" En

- Escudero, Juan M.; López Yáñez, J. (comp.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, pp. 219-262.
- MARCELO, Carlos; GOMEZ, M. José (1990):** "Profesores principiantes: problemas docentes y creencias hacia la enseñanza. En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 307-321.
- MARSO, Ronald; PIGGE, Fred (1987):** "Differences between self-preservice job expectations and job realities of beginning teachers" *Journal of Teacher Education* 6, 53-56.
- MARSO, Ronald; PIGGE, Fred (1989):** "The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching" *Teaching and Teacher Education* 5, 33-41.
- MAVARECH, Zemira; SUSAK, Ziva (1993):** "Effects of learning with cooperative-mastery method on elementary students" *Journal of Educational Research* 4, 197-205.
- McCULLOUGH, Laura; MINZ, Susan; BIERMANN, Melanie (1989):** *In the beginning: the questions of teacher education students*. San Francisco: American Educational Research Association.
- McDIARMID, G. (1990):** "Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking?" *Journal of Teacher Education* 41, 12-20.
- McDIARMID, G.; BALL, Deborah (1988):** *Many moons: understanding teacher learning from a teacher education perspective*. Michigan: East Lansing, Issue Paper 88-5.
- McEVORY, Barbara (1986):** *She is still with me: influences of former teachers on teacher practice*. San Francisco: American Educational Research Association;
- McINTYRE, D.; KILLIAN, J. (1986):** "Student teachers' interactions with pupils and cooperating teachers in early field experiences" *Teacher Educator* 22, 2-9.
- McINTYRE, D.; KILLIAN, J. (1987):** "The influence of supervisory training for cooperating teachers on preservice teachers' development during early field experiences" *Journal of Educational Research* 80, 277-28
- McLAUGHLIN, James (1991):** "The reflection on the blackboard: student teacher self-evaluation" *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2, 141-148.
- McQUALTER, J. (1985):** "Becoming a teacher: preservice teacher education using personal construct theory" *Journal of Education for Teaching* 2, 177-186.
- MEHL, Deborah; PENDLEBURY, Shirley (1991):** "Grey areas and open minds: critical language awareness for student teacher" *Journal of Curriculum Studies* 5, 435-448.

- MERCER, D.; ABBOTT, I. (1989):** "Democratic learning in teacher education: patership supervision in the teaching practice" *Journal of Education for Teaching* 2, 141-148.
- MERRETT, F.; WHELDALL, K. (1982):** "Does teaching student teachers about behaviour modification techniques improve their teacher performance in the classroom?" *Journal of Education for Teaching* 1, 67-75.
- MERRYFIELD, Mery (1992):** *From teacher education to the classroom: reflections and practitioners on their teacher education experiences in global perspectives*. San Francisco: American Educational Research Association.
- MERTZ, Norma; McNEELY, Sonia (1992):** *Pre-existing teaching constructs: how studentes "see" teaching prior to train*. San Francisco: American Educational Research Association.
- MICKELSON, N. (1990):** "The role of the practicum in the preparation of teachers" En Orteza, E.; Magsino, R. (comp.): *Teaching, schools and society*. London: Falmer Press, pp. 248-261.
- MILLER, M. (1989):** *Peer supervision in a prestudent teaching practicum*. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, Dissertation PhD.
- MOFFETT, K.; JOHN, J.; ISKEN, J. (1987):** "Training and coaching beginning teachers: an antidote to reality shock" *Educational Leadership* 5, 34-36.
- MOORE, B. (1990):** *First year teacher and the evaluation process*. Boston: American Educational Research Association.
- MORINE-DERSHIMER, Greta (1988):** "Premises in the practical arguments of preservice teachers" *Teaching and Teacher Education* 3, 215-230.
- MORINE-DESHIMER, Greta (1989):** "Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: measuring growth in reflective, pedagogical decision-making" *Journal of Teacher Education* 40, 46-52.
- MORINE-DESHIMER, Greta (1991):** "Learning to think like a teacher" *Teacher and Teaching Education* 2, 159-168.
- MURPHY, S.; HULING-AUSTIN, Leslie (1987):** *The impact of context on the classroom. Lives of beginning teachers*. ERIC ED 283.780.
- NATIONAL CENTRE FOR RESEARCH ON TEACHER EDUCATION (1988):** "Teacher education and learning to teach: a research agenda" *Journal of Teacher Education* 6, 27-32.
- NEILL, S. et al. (1983):** "The relation between reported awareness of non-verbal communication and rated effectiveness in probationer and student teachers" *Journal of Education for Teaching* 1, 16-29.
- NELSEN, Edward et al. (1992):** *Preservice teachers' concepts of professional role models: a developmental study*. San Francisco: American Educational Research Association.

- NESPOR, Jan (1987):** "The role of beliefs in the practice of teaching" *Journal of Curriculum Studies* 4, 295-316.
- NEWBY, T. (1988):** *Motivational strategies of first year teachers*. New Orleans: American Educational Research Association.
- NEWTON, E.; BRATHWAITE, W. (1987):** "Priorities and program effectiveness in teacher education: a study of the perceptions of teachers in training and their tutors" *Teacher and Teaching Education* 3, 193-204.
- NIAS, Jennifer (1977):** "What should Nellie do? Students' role-expectations for head and class teachers on school-supervised practice" *British Journal of Research for Teaching* 2, 121-130.
- NIGRIS, Elizabeth (1988):** "Stereotypical images of schooling: teacher socialization and teacher education" *Teacher Education Quarterly* 2, 4-19.
- NORTHFIELD, J. (1989):** *Constructing the practicum experience*. San Francisco: American Educational Research Association.
- O'LOUGHLIN, Michael (1991):** *Beyond constructivism: toward a dialectical model of the problematics of teacher socialization*. Chicago: American Educational Research Association.
- ODELL, Sandra (1986):** "Induction support of new teachers: a functional approach" *Journal of Teacher Education* 1, 26-29.
- OLSON, Margaret; OSBORNE, John (1991):** "Learning to teach: the first year" *Teacher and Teaching Education*, 4, 331-344.
- OPPEWAL, Thomas (1993):** "Preservice teacher's thinking about classroom events" *Teaching and Teacher Education* 2, 127-136.
- PAJAK, Edward; BLASE, Joseph (1989):** "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment" *American Educational Research Journal* 26, 283-310.
- PAJARES, M.F. (1992):** "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct" *Review of Educational Research* 3, 307-332.
- PARTINGTON, John (1982):** "Teachers in school as teaching practice supervisors" *Journal of Education for Teaching* 2, 262-274.
- PATANICZXEK, Dennis; ISAACSON, Nancy (1981):** "The relationship of socialization and concerns of beginning secondary teachers" *Journal of Teacher Education* 3, 14-17.
- PAYNE, Beverly; FORD, Carolyn; WISENBAKES, Joseph (1992):** *Preservice teachers' sense of efficacy, beliefs about control and perceived teaching problems*. San Francisco: American Educational Research Association.
- PEARCE, John. PICKARD, Andy (1987):** "Being a teacher: towards an epistemology of practical studies" En Smyth, John (ed.): *Educating teachers*.

- Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press, pp. 35-44.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1987)**: "El pensamiento del profesor: vínculo entre teoría y práctica" *Revista de Educación* 285, 199-222.
- PEREZ GOMEZ, Angel I.; GIMENO SACRISTAN, José (1988)**: "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico" *Infancia y Aprendizaje* 42, 37-63.
- PETTY, M.; HOGBEN (1980)**: "Explorations semantic space with beginning teachers: a study of socialization into" *British Journal of Teacher Education* 1, 51-61.
- PIGGE, Fred; MARSO, Ronald (1987a)**: "Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during teacher preparation" *The Journal of Educational Research* 2, 109-115.
- PIGGE, Fred; MARSO, Ronald (1987b)**: *The influence of preservice training and teaching experience upon attitudes and concerns about teaching*. Washington American Educational Research Association.
- PINNEGAR, Stefinee (1992)**: *Student teaching as a teacher educator*. San Francisco: American Educational Research Association.
- PINNEGAR, Stefinee; CARTER, Kathy (1990)**: "Comparing theories from textbooks and practicing teachers" *Journal of Teacher Education* 41, 20-27.
- POPKEWITZ, Thomas (1979)**: *Teacher education as socialization: ideology or social mission?* San Francisco: American Educational Research Association.
- POWELL, Richard (1992)**: "Adquisition and use of pedagogical knowledge among career-change preservice teachers" *Action in Teacher Education* 4, 17-28.
- POWELL, Richard; BIRRELL, James (1992)**: *The influence of prior experiences of pedagogical constructus of tradicional and nontradicional preservice teachers*. San Francisco: American Educational Research Association.
- PRATTE, R.; RURY, J. (1991)**: "Teachers, professionalism and craft" *Teachers College Record* 1, 59-72.
- PUTNAM, Joyce JOHNS, Betty (1986)**: *Classroom management and organization: preservice teacher outcomes*. San Francisco: American Educational Research Association
- REEVERS, Carolyn; KAZELSKIS, Richard (1985)**: "Concerns of preservice and inservice teachers" *Journal of Educational Research* 78, 267-271.

- REYNOLDS, Anne (1992):** "What is competent beginning teaching? A review of the literature" *Review of Educational Research* 1, 1-36.
- REYNOLDS, M. (1990):** *A case study in teacher education*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, unpublisher paper.
- RICHARDSON-KOEHLER, Virginia (1988):** "Barriers to the effective supervision of student teaching" *Journal of Teacher Education* 2, 28-35.
- RISEBOROUGH, G. (1988):** "Pupils, recipe knowledge, curriculum and the cultural production of class, ethnicity and patriarchy: a critique of one teacher's practice" *British Journal of Sociology of Education* 1, 39-54.
- ROBY, Thomas (1985):** "Teacher thinking: a study of practical knowledge by Freema Elbaz. A review" *Journal of Curriculum Studies* 1, 107-108.
- RODRIGUEZ, Carmen (1993):** "Teorías sobre el 'pensamiento de los profesores'. ¿Y las profesoras?" En López, M. Teresa: *Las mujeres en Andalucía*. Málaga: Diputación Provincial, pp. 31-48.
- ROEHLER, Laura; DUFFY, Gerald (1981):** "Classroom teaching is more than opportunity to learn" *Journal of Teacher Education* 6, 7-11.
- ROHRKEMPER, Mary (1984):** "The influence of teacher socialization style on students' social cognition and reported interpersonal classroom behavior" *Elementary School Journal* 2, 245-275.
- ROG, J. QUAGLIA, R.; PAIGE, J. (1990):** *Learning the ropes: how beginning teachers develop pedagogic knowledge*. Boston: American Educational Research Association.
- ROSENFELD, M. (1990):** *Job analysis as a basis for defining performance domains for the beginning teacher*. Boston: American Educational Research Association.
- ROSENHOLTZ, Susan (1989):** "Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction programs" *The Elementary School Journal* 4, 421-439.
- ROSENHOLTZ, Susan; BASSLER, Otto; HOOVER-DEMPESEY, Kathy (1986):** "Organizational conditions of teacher learning" *Teacher and Teaching Education* 2, 91-104.
- ROSS, D.; KYLE, D. (1987):** "Helping preservice teachers learn to use teacher effectiveness research" *Journal of Teacher Education* 38, 40-44.
- ROSS, Wayne (1987):** *Preservice teachers' responses to institutional constraints: the active role of the individual in teacher socialization*. Washington: American Educational Research Association.
- ROSS, Wayne (1988):** "Becoming a teacher: the development of preservice teacher perspective" *Action in Teacher Education* 3, 101-109.
- ROTH, R.A. (1989):** "Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic" *Journal of Teacher Education* 40, 31-35.

- ROTHENBERG, Julia; McDERMOTT, Peter; GORMLEY, Kathleen (1993):** "A comparison of student teacher and supervisor perceptions of student teaching" *Journal of Education for Teaching* 3, 273-277.
- ROVEGNO, Inez (1992):** "Learning to teach in a field-based methods course: the development of pedagogical content knowledge" *Teaching and Teacher Education* 1, 69-82.
- ROWELL, Jack; POPE, Suzanne; SHERMAN, B. (1992):** "Relating theory to practice in teacher education" *Journal of Education for Teaching* 2, 159-172.
- RUDDUCK, Jean (1985):** "Teacher research and research-based teacher education" *Journal of Education for Teaching* 3, 281-289.
- RUDDUCK, Jean; SIGSWORRTH, Alan (1983):** *Partnership: an exploration of the student-tutor relationship in teaching practice*. Norwich, University of East Anglia: School of Education Pub.
- RUSSEL, Tom (1988):** "From preservice teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice" En Calderhead, James, op. cit., pp. 13-34.
- RUST, Frances (1994):** "The first year of teaching: it's not what they expected" *Teaching and Teacher Education* 2, 205-217.
- SABERS, Donna; CUSHING, Katherine; BERLINER, David (1991):** "Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy" *American Educational Research Journal* 1, 63-88.
- SADOVNIK, Alan; GOLUB, Lester (1988):** *A comparison of undergraduate and graduate student teaching and graduate intership models in preservice teacher education*. New Orleans: American Educational Research Association.
- SCHAFFER, Eugene.; STRINGFIELD, Sam; WOLFE, Delores (1990):** *Two years effects on classroom interactions of a sustained beginning teacher induction program*. Boston: American Educational Research Association
- SCHAFFER, Eugene; STRINGFIELD, Sam; WOLFE, Delores (1992):** "An innovative beginning teacher induction program: a two-year analysis of classroom interactions" *Journal of Teacher Education* 3, 181-192.
- SCHEMPF, Paul; GARBER, Kim (1992):** "Teacher socialization form a dialectical perspective: pretraining through induction" *Journal of Teaching in Physical Education* 4, 329-48.
- SCHWANKE, Dean (1981):** "Teacher socialization: a review of selected literature" *Journal of Teacher Education* 3, 61-63.
- SEIDMAN, E.; SANTILLI, A. (1988):** *In-depth, phenomenological interviewing: a qualitative approach to understanding the experience of*

- beginning teachers*. New Orleans: American Educational Research Association
- SERGIOVANNI, T. (1976):** "Toward a theory of clinical supervision" *Journal of Research and Development in Education* 2, 20-29.
- SHIEL Gerry (1987):** *Preservice teachers' instructional decisions in direct reading lessons*. Washington: American Educational Research Association.
- SHULMAN, Judith (1987):** "From veteran parent to novice teacher: a case study of a student teacher" *Teacher and Teaching Education* 1,13-28.
- SHULMAN, Lee (1987):** "Knowledge and teaching: foundations of the new reform" *Harvard Educational Review* 1, 1-22.
- SHULMAN, Lee (1991):** "Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching" *Journal of Curriculum Studies* 5, 393-396.
- SIKES, P.; TROYNA, B. (1990):** *Life history and critical reflexion for beginning teachers*. Boston: American Educational Research Association.
- SILVERNAIL, David; COSTELLO, Melissa (1983):** "The impact of student teaching internship programs on preservice teachers' pupil control perspectives, anxiety levels and teaching concerns" *Journal of Teacher Education* 34, 32-36.
- SMITH, Howard (1988):** *Abduction and the signs of expertise*. New Orleans: American Educational Research Association.
- SMITH, Michael (1990):** *A study of the socialization of student teachers with a whole language perspective*. Indiana: Indiana University. Dissertation PhD.
- SMYLIE, Mark (1989):** "Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach" *Elementary School Journal* 89, 543-558.
- SMYTH, John (1983a):** *Teachers-as-collaborators in clinical supervision: cooperative learning about teaching*. Montreal: American Educational Research Association.
- SMYTH, John (1983b):** "Teaching as learning: some lessons for staff development from clinical supervision" *The Developer* octobre, 2-7.
- SMYTH, John (1984a) (comp.):** *Case studies in clinical supervision*. Victoria: Deakin University Press.
- SMYTH, John (1984b):** *Clinical supervision-collaborative learning about teaching. A Handbook*. Victoria: Deakin University Press.
- SMYTH, John (1986a):** *Learning about teaching through clinical supervision*. Beckenham, Kent, U.K.: Crom Helm.
- SMYTH, John (1986b):** *Peer clinical supervision as 'empowerment' versus 'delivery of a service'*. San Francisco: American Educational Research Association.



- SMYTH, John (1987):** *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Lewes, East Sussex: The Falmer Press.
- SMYTH, John (1988):** "Teachers theorising their practice as a form of empowerment" *The Educational Administrator* 30, 27-37.
- SMYTH, R.; SACHS, J. (1988):** "It really made me stop and think: ethnography in preservice teacher education" En Nias, J.; Groundwater-Smith, S.(eds.): *The enquiring teacher. Supporting and sustaining teacher research.* Londres: Falmer Press, pp. 71-84.
- SPATIG, Linda et al. (1982):** "Ego development as an explanation of passive and active models of teacher socialization" *College Student Journal* 4, 15-25.
- SPELLAMN, S.; JACKO, Carol (1988):** Clinical supervision: a powerful tool for teacher education" *Action in Teacher Education* 1, 25-29.
- STALLINGS, Jane (1984):** "Implications from the research on teaching for teacher preparation" En Housego, Ian; Grimmett, Peter (ed.): *Teaching and teacher education. Generating and utilizing valid knowledge for professional socialization.* Columbia: University of British Columbia, pp. 161-180.
- STATON, Ann; HUNT, Sandra (1992):** "Teacher socialization. Review and conceptualization" *Communication Education* 41, 109-137.
- STOUT, Candance (1989):** "Teacher's views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching" *Elementary School Journal* 89, 511-527.
- STRAHAN, David (1989):** "How experienced and novice teachers frame their views of instruction: an analysis of semantic ordered trees" *Teaching and Teacher Education* 1, 53-67.
- SU, Zhixin (1990):** "The function of peer group in teacher socialization" *Phi, Delta Kappan* 71, 723-727.
- SU, Justine (1992):** "Sources of influence in preservice teacher socialization" *Journal of Education for Teaching* 3, 239-258.
- SUDZINA, Mary; KNOWLES, Gary (1993):** *Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who fail: setting a course for understanding failure in teacher education.* Atlanta: American Educational Research Association.
- TABACHNICK, Robert (1980):** "Inter-teacher roles: illusion, disillusion and reality" *Journal of Education* 162,122-137.
- TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth (1984):** "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspective" *Journal of Teacher Education* 35, 28-36.
- TABACHNICK, Robert; ZECIHNER, Kenneth (1991) (eds.):** *Issues and practices in inquiry-oriented education.* Londres: Falmer Press, 1991

- TAMIR, Pinchas (1991):** "Professional and personal knowledge of teachers and teacher" *Teaching and Teacher Education* 3, 263-268.
- TANNEY, L.; SALAHI, S. (1988):** *Maryland beginning teacher field study: an evaluation of beginning teacher classroom performance*. New Orleans: American Educational Research Association.
- TIENE, D.; BUCK, S. (1985):** "Student teachers and classroom authority" *Journal of Educational Research* 8, 261-265.
- TIKUNOFF, William et al. (1981):** "Towards a research and development agenda for successful schooling practices" *Journal of Education for Teaching* 2, 97-126.
- TISHER, Richard (1979):** *Beginning to teach: the induction of the beginning teachers in Australia (vol. I y II)*. Camberra: Australian Government Publishing Service.
- TISHER, Richard (1980):** "The induction of beginning teachers" En Hoyle, E.; Megarry, J. (Eds.): *Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- TISHER, Richard (1984):** "Teacher induction: an international perspective on provisions and research" En Zatz, Lilian; Raths, James (eds.), op. cit., pp. 113-124.
- TISHLER, Anne; NEELY, Ann (1987):** *Perceptions about career ladders across levels of teacher socialization*. Alabama: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Ass.
- TURNER-MUECKE, Lee; RUSSEL, Tom; BOWYER, Jane (1986):** "Reflection-in-action: case study of a clinical supervisor" *Journal of Curriculum and Supervision* 2, 40-49.
- TURNERY, C. y cols. (1982):** *The practicum in teacher education*. Sydney, Australia: Sydney University Press.
- TURNERY, C. (1992):** "Supervisión de la prácticas en la educación de profesores" En Husen, T.; Postlethwaite, T. (comp.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC/Vicen-Vives, pp. 5329-5340.
- VALLI, L. (1993):** "Reflective teacher education programs: an analysis of case studies" En Calderhead, James; Gates, P. (comp.): *Conceptualizing reflexion in teacher development..* London: The Falmer Press, pp. 11-22.
- VAN MANEN (1977):** "Linking ways of knowing with ways of being practical" *Curriculum Inquiry* 6, 205-228.
- VANSLEDRIGHT, B.; PUTNAM, Joyce (1991):** "Thought processes of student teachers" *Teaching and Teacher Education* 1, 115-124.
- VARAH, Leonard; THEUNE, Warren; PARKER, Linda (1986):** "Beginning teachers: sink or swim?" *Journal of Teacher Education* 1, 30-34.

- VEENMAN, Simon (1984):** "Perceived problems of beginning teachers" *Review of Educational Research* 2, 143-178.
- VEENMAN, Simon (1988):** "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" En Villa, Aurelio (coord.), op. cit., pp. 39-68.
- VERA, J. (1988):** *El profesor principiante (las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- VONK, H. (1983):** "Problems of the beginning teachers" *European Journal of Teacher Education* 2, 133-150
- VONK, H. (1985):** "The gap between theory and practice" *European Journal of Teacher Education* 3, 307-317.
- VONK, H. (1989):** "Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training" *The Irish Journal of Education Iris Eirennach an Oideachais* 2, 5-13.
- VONK, H.; SCHRAS, G. (1987):** "From beginning to experienced teachers: a study of professional development of teachers during their first year of service" *European Journal of Teacher Education* 10, 95-110.
- WAYNE, Hoy; WOOLFOLK, Anita (1990):** "Socialization of student teachers" *American Educational Research Journal* 2, 279-300.
- WEINSTEIN, Carol (1988):** "Preservice teachers' expectations about the first year of teaching" *Teacher and Teaching Education* 1, 31-40.
- WEINSTEIN, Carol (1989):** "Teacher education students' preconceptions of teaching" *Journal of Teacher Education* 2, 53-60.
- WEIRSTRA, R.F.; JORG, T.G.; WUBBELS, T. (1986):** "The about the first year of teaching" *Teaching and Teacher Education* 1, 31-40.
- WEISZ, E. (1989):** *Curriculum planning and enactment of beginning teachers: a double case study*. San Francisco: American Educational Research Association.
- WESTERMAN, Delores (1991):** "Expert and novice teacher decision making" *Journal of Teacher Education* 4, 292-305.
- WILDMAN, Terry; MAGLIARO, Susan (1988):** *Sources of teaching problems and the ways beginners solve them: an analysis of the first two years*. New Orleans: American Educational Research Association.
- WILDMAN, Terry et al. (1987):** *Virginia's College Teacher Project: focus on beginning teachers' adaptation to teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- WILDMAN, Terry; et al. (1989):** "Teaching and learning to teach: the roles of beginning teachers" *Elementary School Journal* 89, 471-493.
- WILDMAN, Terry; et al. (1992):** "Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions" *Journal of Teacher Education* 3, 205-213.

- WILSON, John (1990):** "The selection and professional development of trainers for initial teacher training" *European Journal of Teacher Education* 1/2, 7-23.
- WILLIAMS, A. (1993):** "Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education" *British Educational Research Journal* 4, 407-420.
- WINITZKY, N. (1989):** *Inducing expert-like knowledge structures about cooperative learning in novice teachers*. San Francisco: American Educational Research Association.
- WINITZKY, N.; ARENDS, R. (1989):** *The effects of various forms of training and clinical experiences on preservice students' knowledge, skill and reflectiveness*. San Francisco: American Educational Research Association.
- WISE, A. (1990):** "Six steps to teacher professionalism" *Educational Leadership* 7, 57-60.
- YON, Maria; PASSE, Jeff (1990):** "The relationship between the elementary social studies methods course and student teachers' beliefs and practices" *Journal of Social Studies Research* 1, 13-24.
- ZAHORIK, J. (1988):** "The observing conferencing role of university supervisors" *Journal of Teacher Education* 2, 9-16.
- ZAHORIK, J. (1992):** "Good teaching and supervision" *Journal of Curriculum and Supervision* 4, 393-404.
- ZEICHNER, Kenneth (1978):** "The student-teaching experience" *Action in Teacher Education* 1, 58-61.
- ZEICHNER, Kenneth (1980):** "Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education" *Journal of Teacher Education* 6, 45-55
- ZEICHNER, Kenneth (1985):** "Dialéctica de la socialización del profesor" *Revista de Educación* 277, 95-123.
- ZEICHNER, Kenneth (1986):** "Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach" *Journal of Education for Teaching* 1, 5-24.
- ZEICHNER, Kenneth (1987a):** "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado" *Revista de Educación* 282, 161-189.
- ZEICHNER, Kenneth (1987b):** "The ecology of field experience: toward an understanding of the role of field experiences in teacher development" En Haberman, M.; Backus, J. (comp.): *Advances in teacher education, vol. 3* Norwood: Ablex Publish Corp., pp. 94-117.
- ZEICHNER, Kenneth (1990):** "Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s" *Journal of Education for Teaching* 2, 105-132.

- ZEICHNER, Kenneth (1991):** "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools" *Teachers College Record* 3, 363-379.
- ZEICHNER, Kenneth (1992):** "Rethinking the practicum in the professional development school partnership" *Journal of Teacher Education* 4, 296-307.
- ZEICHNER, Kenneth (1993a):** *Reflections of a teacher educator working for social change*. Atlanta, American Educational Research Association.
- ZEICHNER, Kenneth (1993b):** "Traditions of practice in U.S. preservice education programs" *Teaching and Teacher Education* 1, 1-13.
- ZEICHNER, Kenneth (1993c):** "Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice" *Journal of Education for Teaching* 1, 5-20.
- ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer (1990):** "Teacher socialization" en Houston, Robert (ed.), op. cit., pp. 329-348.
- ZEICHNER, Kenneth; GRANT, (1981):** "Biography and social structure in the socialization of teachers students: a re-examination of the pupil control ideologies of student teachers" *Journal of Education for Teaching* 1, 298-314.
- ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel (1985):** "Varieties of discourse in supervisory conferences" *Teaching and Teacher Education* 1, 155-174.
- ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel (1987):** "Teacher student teacher to reflect" *Harvard Educational Review* 1, 23-48.
- ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel (1990):** *Traditions of reform and reflective teaching in U.S. teacher education*. East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Education.
- ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert (1981):** "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?" *Journal of Teacher Education* 3, 7-11.
- ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert (1982):** "The beliefs system of university supervisors in an elementary student-teaching program" *Journal of Education for Teaching* 1, 34-54.
- ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert (1985):** "The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers" *Journal of Education for Teaching* 1, 1-25.
- ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert (1988):** "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudio de caso de dos profesores principiantes en EE.UU." En Villar Angulo, Luis M.(dir.): *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, pp. 135-148.

- ZEICHNER, Kenneth; TEITELBAUM, Kenneth (1982):** "Personalized an inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences" *Journal of Education for Teaching* 2, 95-117.
- ZHIXIN, S. (1990):** "The function of the peer group in teacher socializacion" *Phi Delta Kappan* mayo, 723-727.
- ZIMPER, Nancy (1988):** *Lessons learned from implementing and induction programs for inquiring professionals*. New Orleans: American Educational Research Association.
- ZIMPER, Nancy (1989):** "The RATE Project: a profile of teacher education students" *Journal of Teacher Education* Nov.-dic, 27-30.
- ZIMPER, Nancy; DeVOSS, G.; NORR, D. (1980):** "A close look at university student teacher supervision" *Journal of Teacher Education* 31, 11-15.
- ZUMIC, Jeff (1994):** "A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy and empowerment" *Teaching and Teacher Education* 1, 15-27.
- ZUVOVSKY, Ruth (1992):** *Professional development of student teachers during preservice training: a follow-up study*. San Francisco: American Educational Research Association.

## 2. Formación del profesorado

- APPEL, Michael (1990):** "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual" En Popkewitz, Thomas, op. cit., pp. 55-78.
- BALDWIN, Edith (1987):** "Theory vs. ideology in the practice of teacher education" *Journal of Teacher Education* 1, 16-19.
- BASSIS, H. (1982):** *Maestros. Formar o transformar?* Barcelona: Gedisa.
- BEN-PERETZ, Mirian (1988):** "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado" En Villar Angulo, Luis M.(dir.), op. cit., pp 239-258.
- BERLINER (1985):** "De predecir la eficacia docente a comprender los profesores eficaces: cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza" En Villar Angulo, Luis M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp 250-254.
- BEYER, Landon; ZEICHNER, Kenneth (1990):** "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción" En Popkewitz, Thomas, op. cit., pp.272-303.

- BOHM, W. (1987):** "La 'imagen' del maestro a través de la historia" *Revista de Educación* 254, 5-17
- BOLAM, Ray (1988):** "Evaluación de profesores para su formación profesional: técnicas y valores en Inglaterra y Gales" En Vila, Aurelio (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 69-89.
- BORKO, Hilda; SHAVELSON, Richard (1985):** "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores" En Villar Angulo, Luis M.(dir.), op. cit , pp 259-276.
- BRENNAM, M.; NOFFKE. S. (1988):** *Reflection in student teaching: the place of data in action research*. New Orleans: American Educational Research Association.
- BRITZMAN, Deborah (1988):** "On educating the educators" *Harvard Educational Review* 1, 85-94.
- BROOKHART, Susan; FREEMAN, Donald (1992):** "Characteristics of entering teacher candidates" *Review of Educational Research* 1, 37-60.
- BUCHMANN, Margaret (1982):** "The flight away form content in teacher education and teaching" *Journal of Curriculum Studies* 1 , 61-68.
- BURBULES Nicholas; DENSMORE Kathelen (1993a):** "Los límites de la profesionalización de la docencia" *Educación y Sociedad* 11, 67-53.
- BURBULES, Nicholas; DENSMORE Kathelen (1993b):** "La persistencia del profesionalismo: es duro abrise camino" *Educación y Sociedad* 11, 97- 104.
- CARTER, Kathy; RICHARDSON-KOEHLER, Virginia (1989):** "A curriculum for an initial-year-of teaching program" *The Elementary School Journal* 4, 405-419.
- COMBS, A. y otros (1979):** *Claves para la formación de los profesores.Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.
- CORNBLETH, Catherine (1990):** "La persistencia del mito en la educación del profesorado y la enseñanza" En Popkewitz, Thomas, op. cit., pp.170-192.
- CRUICKSHAND, Donald; METCLAF, Kim (1990):** "Training with teacher preparation" En Houston, Robert, op. cit., 469-497.
- DOYLE, Walter (1983):** "Academic work" *Review of Educational Research* 2, 159- 199.
- DOYLE, Walter (1985b):** "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado" *Revista de Educación* 277, 29-42.
- DOYLE, Walter (1985c):** "Recent research on classroom management: implications for teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 3, 31-36.

- ELBAZ, Freema (1991):** "Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse" *Journal of Curriculum Studies* 1, 1-20.
- ELLENBURG, F. (1975):** "Elementary teachers: male or female?" *Journal of Teacher Education* 4, 329-354.
- ELLIOT, John (1991a):** "A model of profesionalism and its implications for teacher education" *British Educational Research Journal* 4, 509-518.
- ELLIOT, John (1991b):** "Actuación profesional y formación del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía* 191, 76-80.
- ELLIOT, John (ed.) (1994):** *Reconstructing teacher education: teacher development*. London: Falmer Press.
- ERDAS, Epifanio (1987):** "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" *Revista de Educación* 284, 159-195.
- EVERTSON, Carolyn, HAWLEY, Willis, ZLOTNIK, Marilyn (1985):** "Making a difference in educational quality through teacher education" *Journal of Teacher Education* 3, 2-12.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon (1979):** "Technique and inquiry in teacher education: a curricular case study" *Curriculum Inquiry* 1, 63-79.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon (1990):** "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives" En Hosuton, Robert (ed.), op. cit, pp. 212-233.
- FERRY, Gilles (1991):** *El trayecto de la formación*. Barcelona: Paidós.
- FIEN, John (1991):** "Ideology, political education and teacher education: matching paradigms and models" *Journal of Curriculum Studies* 3, 259-256.
- FLANCERS, Ned (1976):** "Reasearch on teaching and improving teacher education" *British Journal of Research for Teaching* 2, 167- 174.
- FREEMAN, Donald (1992):** "To make the tacit explicit teacher education emerging discourse and conceptions of teaching" *Teacher and Teaching Education* 5/6, 439-448.
- GARIBALDI, A.; ZIMPER, N. (1989):** *1988 National Survey of students in teacher education program: preliminary findings acte research about teacker education project*. San Francisco: American Educational Research Association.
- GIDEONSE, H.D. (1982):** "The neccesary revolution in teacher education" *Phi, Delta Kappan*, 15- 18.
- GINSBURG, Mark (1990):** "Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesores" En Popkewitz, Thomas, op. cit., pp.80-118.
- GINSBURG, Mark; CLIFT, Renee (1990):** "The hidden curriculum of preservice teacher education" En Houston, W., op. cit, pp. 450-468.



- GIROUX, Henry (1987):** "La formación del profesorado y la ideología del control social" *Revista de Educación* 284, 53-76.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter (1990):** "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición" En Popkewitw, Thomas, op. cit., pp.244-271.
- GOLDHAMMER, Keith (1981):** "Teacher education. Reality, hope and promise" *Journal of Teacher Education* 5, 25-29.
- GOODMAN, Jesse (1987):** "Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico" *Revista de Educación* 254, 223-244.
- GREENE, Maxime (1987):** "Lo que exige lo conocido: una orientación filosófica para la formación del profesorado" *Revista de Educación* 254, 125-131.
- GRIFFIN, Gary A. (1989):** "A state program for the initial years of teaching" *The Elementary School Journal* 4, 395-405.
- HABERMAN, Martin (1981):** "Curriculum development in teacher education" *Journal of Teacher Education* 5, 2-3
- HABERMAN, Martin; DILL, Vicky (1993):**"The knowledge base on retention vs. teacher ideology: implications for teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 5, 352-360.
- HALL, Gene (1982):** "Teacher education research comentaries" *Journal of Teacher Education* 2, 53-54.
- HARTNETT, A.; NAISH, M. (1988):** "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado" *Revista de Educación* 285, 45-61.
- HEWSON, Peter; HEWSON, Mariana (1989):** "Analysis and use a task for identifying conceptions of teaching science" *Journal of Education for Teaching* 3, 191 -210
- HILLIAR, Asa (1975):** "Motivating oneself to learn and teacher in a no-sexist way" *Journal of Teacher Education* 4, 310-353.
- HOWARD, Suzanne; GARTON, Cathryn (1975):** "Wanted: A feminist perspective in teacher educations courses" *Journnal of Teacher Education* 4, 301-304.
- HOWEY, Kenneth (1989):** "Research about teacher education: programs of teacher preparation" *Journal of Teacher Education* 6, 23-26.
- HOWSAN, Robert (1982):** "The future of teacher education" *Journal of Teacher Education* 4, 2-7
- HUBERMAN, Martin (1989):** "Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado" *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 4, 43-58.

- HUBERMAN, Martín (1990):** "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión" *Curriculum* 2, 139-160.
- JONES, Gail (1989):** "Gender issues in teacher education" *Journal of Teacher Education* 1, 35-35.
- KAPLAN, Leonard (1975):** "Sexism in teacher education" *Journal of Teacher Education* 4, 354-355.
- KATZ, Lilian, RATHS, James (1988):** *Dilemmas in teacher education*. New Orleans: American Educational Research Association.
- KIRK, David (1986):** "Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy" *Teacher and Teaching Education* 2, 155- 168.
- KUNKEL, R.C. (1984):** "La formación del profesorado (una propuesta)" *Acción Educativa* 24, 4-13.
- KUNKEL, R.C. (1988):** "La formación práctica de los profesores" En La formación práctica de los profesores, op. cit., pp. 7-30.
- LAIRD, S. (1985):** "Reforming 'woman's true profession': a case for feminist pedagogy in teacher education" *Havard Educational Review* 4, 450-463.
- LISTON, Daniel, ZEICHNER, Kenneth (1988a):** *Critical pedalgogy and teacher education*. New Orleans: American Educational Research Association.
- LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth (1988b):** "Reflective teacher education and political deliberation" *Journal of Teacher Education* 2-8.
- LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth (1989):** *Action research and reflective teaching in preservice teacher education*. San Francisco: American Educational Research Association.
- LISTON, Daniel, ZEICHNER, Kenneth (1990):** "Teacher education and the social context of schooling: issues for curriculum development" *American Educational Research Journal* 4, 610-656.
- LISTON, Daniel, ZEICHNER, Kenneth (1993):** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- LUNDGREN, Uif (1988):** "Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado" *Revista de Educación* 255, 291-325.
- MacDONALD, Barry (1984):** "La formación del profesorado y la reforma del currículum" *Acción Educativa* 27, 4-8.
- MAHER, Frances; RATHBONE, Charles (1989):** "La formación del profesorado y la teoría feminista: algunas impliaciones prácticas" *Revista de Educación* 290, 93- 112.

- MARCHS, C. (1981):** "Developing and alternative curriculum for preservice teachers: a recent evaluation study" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 3, 67.
- McCUNE, Shirley, MATTHEWS, Martha (1975a):** "Eliminating sexism: teacher education and change" *Journal of Teacher Education* 4, 294-300.
- McCUNE, Shirley; MATTHEWS, Martha (1975b):** "Women studies and teacher education: actuality and protental" *Journal of Teacher Education* 4, 340-344.
- MUNBY, Hugh, RUSSELL, Tom (1989):** "Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Shon" *Journal of Curriculum Studies* 1, 71-8t3.
- NEAVE, G. (1985):** "Los retos afrontados: tendencias en la formación del profesorado 1975-1985" *Revista de Educación* 286, 351-365.
- O'SHEA, D. (1984):** "Teacher education: an empirical study of problems and possibilities" *Journal of Education for Teaching* 1, 1-23.
- ONOSKO, Joseph (1990):** "Comparing teachers' instruction to promote students' thinking" *Journal of Curriculum Studies* 5, 443-462.
- PERETTI, A. de (1987):** "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y perfeccionamiento del profesorado" *Revista de Educación* 284, 89-112.
- PETERS, J.J. (1957):** "La reflexión, un concepto clave en la educación del profesorado" *Revista de Educación* 282, 191-231.
- POPKEWITZ, Thomas (1988):** "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales" *Revista de Educación* 255, 125-148.
- POPKEWITZ, Thomas (1990a) (ed.):** *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- POPKEWITZ, Thomas (1990b):** "Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: reconstrucción del aparato burocrático del estado y elaboración de un discurso político" *Revista de Educación* vol. extraordinario, 267-305.
- POPKEWITZ, Thomas (1990c):** "Profesionalización y formación del proesorado" *Cuadernos de Pedagogía* 154, 105-110.
- POPKEWITZ, Thomas (1994):** *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid. Morata/Paideia.
- POPKEWITZ, Thomas; TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth (1979):** "Dulling the senses: research in teacher education" *Journal of Teacher Education* 5, 52-60.

- PRESTINE, Nona (1991):** "Political system theory as an explanatory paradigm for teacher education reform" *American Educational Research Journal* 2, 237-274.
- REITMAN, Sandford (1975):** "Institutional sexism, the contemporary teaching crisis and teacher education" *Journal of Teacher Education* 4, 305-309.
- RICHARDSON-KOEHLER, Virginia (1985):** "Research on preservice teacher education" *Journal of Teacher Education* 36, 23-30.
- SCHNEIDER, Barbara (1990):** "Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado" En Popkewtiz, Thomas, op. cit., pp.193-221.
- SHON, Donald (1983):** *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books Inc.
- SHON, Donald (1992):** *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós.
- SKELTON, Christine (1987):** "A study of gender discrimination in a primary programme of teachers training" *Journal of Education for Teaching* 2, 163-176.
- ST. MAURICE, Henry (1990):** "Supervisión clínica y poder: regímenes de gestión docente" En Popkewtiz, Thomas, op. cit., pp.222-242.
- STEWART, Dorothy (1988):** "Materials on evaluation of teacher education programs in the ERIC database" *Journal of Teacher Education* 4, 23-27.
- SYKES, Gary (1993):** "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa" *Educación y Sociedad* 11, 85-96.
- TABACHNICK, Robert (1989):** "Needed for teacher education: naturalistic research that is culturally esponsive" *Teacher and Teaching Education* 2, 155-167.
- TENORTH, H. (1985):** "Profesionales y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico de la enseñanza y sus organizaciones" *Revista de Educación* 285, 77-92.
- TERHART, Ewald (1987):** "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?" *Revista de Educación* 254, 133- 157.
- TETREAULT, M. (1987):** "The scholarship on women and teacher education" *Teacher Education Quarterly* 2, 77-83.
- TOM, Alen (1985):** "Inquiring into inquiry-oriented teacher education" *Journal of Teacher Education* 5, 35-44.
- TOM, Alen (1992):** *Pedagogical content knowledge: why is it popular, whose interests does it serve and what does it conceal?* San Francisco: American Educational Research Association.

- WHITTY, Geof; BARTON, Len; POLLARD, Andrew (1990):** "Ideología y control en la educación del profesorado: análisis de la experiencia más reciente en Inglaterra" En Popkewitz, Thomas, op. cit., pp. 148-165.
- WUBBELS, Thomas, KORTHAGEN, A. (1990):** "The effects of a preservice teacher education program for preparation of reflective teachers" *Journal of Education for Teaching* 1, 29-44
- ZEICHNER, Kenneth (1983):** "Alternative paradigms of teacher education" *Journal of Teacher Education* 3, 3-9.
- ZEICHNER, Kenneth (1988a):** "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en EE.UU." En Vila, Aurelio (coord.), op. cit., pp. 110-127.
- ZEICHNER, Kenneth (1988b):** "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado" En Marcelo, C. (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 43-51.
- ZEICHNER, Kenneth (1988c):** *Understanding the character and quality of the academic and professional components on teacher education*. New Orleans: American Educational Research Association.
- ZEICHNER, Kenneth (1993d):** "El maestro como profesional reflexivo" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 44-49.
- ZEICHNER, Kenneth; LISTON, David (1987b):** "Teaching student teachers to reflect" *Harvard Educational Review* 1, 23-45.
- ZEICHNER, Kenneth, LISTON, David (1990b):** "Reflective teaching and action Research in preservice teacher education" *Journal of Education for Teaching* 3, 235-254.
- ZIMPER, Nancy (1990):** *Lessons learned from the conduct of case studies in teacher education*. Boston: American Educational Research Association.

### **3. Formación inicial del profesorado de primaria en España.**

- ABOS, Pilar (1988):** "El profesor de educación primaria: concepto y bases para su formación inicial" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3, 41-51.
- ALBUERNE, R. et al. (1986):** *Las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Oviedo: Aula Abierta.
- ALMEIDA, NEISI et. al. (1981):** "En torno a la reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio" *Escuela de Maestros* 4

- ALVAREZ, José M. et al. (1980):** "Criterios para un nuevo plan de estudios" *Cuadernos de Pedagogía* 69, 19-22.
- ANAYA, Gonzalo (1987):** "Análisis de los criterios de selección y formación del profesorado de EGB de la Escuela Universitaria de Valencia" En *Investigaciones educativas CIDE-ICEs 1982-86*. Madrid: CIDE, pp. 237-238.
- ANAYA, Gonzalo (1988):** "El profesor ideal" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 18-20.
- ANGULO RASCO, Félix (1993a):** "¿Qué profesorado queremos formar?" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 36-39.
- ANGULO RASCO, Félix (1993b):** *Proyecto docente e investigador*. Granada: policopiado.
- AUTORES VARIOS (1989a):** "Una propuesta de formación inicial del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía* 168, 60-64.
- AUTORES VARIOS (1989b):** "La formación del maestro" *Cuadernos de Pedagogía* 175, 46-48.
- AUTORES VARIOS (1990):** "Un nuevo desarrollo profesional" *Cuadernos de Pedagogía* 184, 115.
- AUTORES VARIOS (1993):** "Algunas investigaciones" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 12-17.
- BALLARIN, Pilar (1987):** *La Escuela Normal de Maestros de Almería (siglo XIX)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BARQUIN, Javier; MELERO, Mariángeles (1994):** "Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo" *Investigación en la Escuela* 22, 25-34.
- BARROSO, M.C. (1987):** "Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores" *Revista de Educación* 282, 87-102.
- BELL, Adrián (1989):** "Relación entre teoría y práctica en la preparación inicial del profesorado" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5, 137-147.
- BENEDITO, Vicente (1986):** *Problemática institucional en la formación de los profesionales de la educación. Análisis y problemática*. Barcelona: PPU.
- BENEJAM, Pilar (1984):** "La formación inicial de los maestros" *Acción Educativa* 25, 4-14.
- BENEJAM, Pilar (1986):** *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BENEJAM, Pilar (1988):** "La formación inicial de profesorado" En *Sociedad Española de Pedagogía. La calidad de los centros educativos*. Alcoy: I.E. Juan Gil Albert y CAPA, pp.537-552.

- BENEJAN, Pilar; GARCIA, José L. (1980):** "Algunas ideas para una reforma en profundidad" *Cuadernos de Pedagogía* 69, 16-18.
- BERNAD, Carmen; SANCHEZ, Amparo (1988):** "Proyecto de interdiscipliniedad en la EUFP de Teruel" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 419-425.
- BERNAT, Antonio (1982):** "Bases para un currículum de formación de profesores de EGB" *Revista de Educación* 269, 17-41.
- CAIVANO, Francisco (1983):** "La formación del profesorado 1940-1983" *Acción Educativa* 22, 5-10.
- CARBONELL, Jaume (1987):** "La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa" *Revista de Educación* 284, 39-52
- CARBONELL, Jaume (1993):** "Imágenes y dilemas" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 8-11.
- CASAS, Monserrat (1989):** "Nuevos planes de estudio. Alternativas de futuro" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 279-285.
- CERDAN, F.; PUIG, L. (1987):** "El papel de la resolución de problemas en el currículum de formación de profesores de EGB. Herramientas heurísticas y patrones plausibles" En *Investigaciones educativas CIDE-ICEs 1982-86*. Madrid: CIDE, pp.260-261.
- CEREZAL, Fernando (1990):** "Desarrollo curricular y formación del profesorado desde la perspectiva de la investigación-acción: una experiencia con alumnos de ciclo medio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 9, 61-74.
- CIVERA, Isabel; LLOBERA, Rosa; LLORET, Caterina (1988):** "Investigación sobre la problemática del maestro en su primer año de ejercicio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 233-237.
- COLEN, M.; COROMINAS, A. (1988):** "Los planes unitarios, una alternativa a la formación del profesorado" En Vicente, Pedro.; Sáenz, Oscar; Lorenzo, Manuel (eds.), op. cit., pp.653-661.
- "CONCLUSIONES del Seminario para el Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas, Segovia, 1980"** *Revista de Educación* 269 (1982) 157-161.
- CONTRERAS, José (1990):** *Investigación e innovación educativas y formación del profesorado*. Málaga : Multicopiado.
- COROMINAS, Enric (1988):** "Actitudes educativas en estudiantes de profesorado de EGB" En Villa, op. cit., pp. 185-193.
- COSCOJUELA, Roser; SUBIAS, Rafaela (1993):** "¿Hombres dirigentes, mujeres ejecutoras?" *Cuadernos de Pedagogía* 211, 65-68.

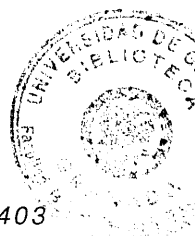
- DARDER, Pere; LOPEZ, José A.; RUE, Joan (1980):** "La formación pedagógica" *Cuadernos de Pedagogía* 69, 12-14.
- DE LA CALLE, M. Jesús et al. (1995):** "La unión dialéctica entre teoría y práctica como principio didáctico para formar a los futuros maestros" En *Actas del Simposio Internacional sobre Investigación-Acción*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (en prensa).
- DOMINGUEZ, M. Rosa (1991):** "Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12, 17-32.
- DOMINGUEZ, G.; PERNIL, P. (1988):** "Estrategias metódicas a distancia en la formación de profesorado: el Programa de Formación de Profesorado (P.F.P.) de la UNED" En Vicente, Pedro; Sáenz, Oscar; Lorenzo, Manuel, op. cit., pp. 401-419.
- EGIDO, Inmaculada et al. (1993):** *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE.
- ERDAS, Epifanio (1987):** "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" *Revista de Educación* 284, 159-198.
- ESCOLANO, Agustín (1982):** "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica" *Revista de Educación* 269, 55-76.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1993):** "De la democratización al profesionalismo" *Educación y Sociedad* 11, 23-44.
- FERNANDEZ, M. (1981):** "Alternativas metodológicas para la renovación pedagógica de las Escuelas Universitarias de Magisterio". En *Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Málaga: ICE de la Universidad, pp. 54-66.
- FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1988):** *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FORNER, Angel (1993):** "Los maestros que vienen" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 55-57
- FREIXAS, Anna; FUENTES-GUERRA, Marina (1994):** "La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado" *Revista de Educación* 304, 165-176.
- FUENTES-GUERRA, Marina; PEREZ, Vicenta; FREIXAS, Anna (1989):** "Educación no sexista y formación del profesorado" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 477-483.
- GABRIEL, Narciso de (1993):** "Historia de la profesión docente en España" En NOVOA, A.; RUIZ BERRIO, Julio (comp.): *A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 138-156.
- GABRIEL, Narciso de (1994):** "La formación del Magisterio" En Guereña, Jean Louis; Ruiz Berrio, Julio; Tiana, Alejandro (eds.): *Historia de la*



- educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid: MEC, pp. 215-265.
- GARCIA, Emilio (1988):** "Condición social y feminización del profesorado de educación básica" *Revista de Educación* 285, 249-266.
- GIMENO SACRISTAN, José (1980):** "Las Normales a examen" *Cuadernos de Pedagogía* 69, 8-11.
- GIMENO SACRISTAN, José (1981):** "Bases para la reforma del currículo de la formación de profesores en las Escuelas Normales" En *Primer Ecuentero Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.* Málaga: ICE de la Universidad de Málaga, pp. 40-68.
- GIMENO SACRISTAN, José (1982):** "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB" *Revista de Educación* 269, 77-99.
- GIMENO SACRISTAN, José (1983):** "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores" *Educación y Sociedad* 2, 51-72.
- GIMENO SACRISTAN, José (1986):** "Formación de los profesores e innovación curricular" *Cuadernos de Pedagogía* 139, 84-88.
- GIMENO SACRISTAN, José (1988a):** "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica" En *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata, pp. 240-338.
- GIMENO SACRISTAN, José (1988b):** "La reforma de los planes de estudio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 55-69.
- GIMENO SACRISTAN, José (1988c):** "Proyecto de reforma" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 47-51.
- GIMENO SACRISTAN, José; FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1980):** *La formación del profesorado de EGB.* Madrid : MEC.
- GIMENO SACRISTAN, José; PALOMERO PESCADOR, José; BLASCO, Rafael (1989):** "La reforma de los planes de estudio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 55- 69.
- GIMENO SACRISTAN, José; PEREZ GOMEZ, Angel I. (1984):** "La justificación de una reforma. La formación inicial" *Cuadernos de Pedagogía* 114, 10-14.
- GONZALEZ, Isidoro (1989):** "La invertebración académica del futuro profesorado de primaria y secundaria y una propuesta alternativa" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 331-338.
- GUERRERO SERÓN, Antonio (1993):** "Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro" *Educación y Sociedad* 11, 45-65.

- GUILLEN, V. (1981) (dir):** *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- HERNANDEZ, Fernando (1992):** "Otro itinerario para la formación inicial" *Cuadernos de Pedagogía* 208, 26-31.
- IMBERNON, Francisco (1987):** "Formación inicial y permanente en un marco institucional" *Revista de Educación* 284, 295-307.
- IMBERNON, Francisco (1989a):** *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- IMBERNON, Francisco (1989b):** "La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 487-499.
- IMBERNON, Francisco (1991):** "Nuevos estudios, nuevas titulaciones" *Cuadernos de Pedagogía* 192, 95-104.
- IMBERNON, Francisco (1992):** "El desarrollo profesional del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía* 202, 80-81.
- IMBERNON, Francisco (1994):** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- JIMENEZ, B. y otros (1988):** Aspectos relevantes de la formación del profesorado en el contexto de una sociedad avanzada" En Vicente, Pedro; Sáenz, Oscar; Lorenzo, Manuel, op. cit., pp. 571-579.
- JIMENEZ, Jesús ; BERNAL, José L. (1992):** "Estudiar Magisterio" *Cuadernos de Pedagogía* 207, 62-67.
- JIMENEZ, Marta (1988):** "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes" *Revista de Educación* 285, 231-245.
- JUNTA DE ANDALUCIA (1984):** *Orden de 15 de mayo de 1984 que establece el programa de formación y perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA, 54, de 29-5-84)
- LERENA, Carlos (1982):** "El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España" *Sistema* 50-51
- MACHARGO, Julio; GUITIAN, Carlos (1988):** "Una alternativa a las Escuelas Universitarias de Magisterio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 437-442.
- MARCELO, Carlos (1986):** "Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Una aplicación de la metodología 'policy-capturing'" *Cuestiones Pedagógicas* 3, 183-191.
- MARCELO, Carlos (1989):** *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MARIN, R. (1987):** "Tendencias actuales en la formación del profesorado" *Revista de Educación* 269, 101-119.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (1991):** "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización" *Investigación en la Escuela* 13, 9-21.
- MASJUAN, Josep M. (1988):** "Las actitudes de los estudiantes" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 72-74.
- MELCON, Julia (1992):** *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982):** *La reforma de la formación de profesores de EGB*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984):** *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*. Madrid, documento fotocopiado.
- MOLERO PINTADO, Antonio (1978):** *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*. Valladolid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.
- MOLERO PINTADO, Antonio (1989):** "Principales problemas y carencias en el estado actual de la formación del profesorado" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5, 101-115.
- MONGE, Juan J. (1993):** "Actitud de los alumnos de Magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al cominezo y final de la carrera" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16, 87-96.
- MONTERO, Lourdes (1987):** "La investigación sobre la formación de profesores en España (1970-1984)" En *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo, pp. 376-440.
- MORENO, Antonio (1991):** "Un centro para la reforma" *Cuadernos de Pedagogía* 196, 69-71.
- MORGENSTERN, Sara (1987):** "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado" *Revista de Educación* 284, 77-88.
- MORGENSTERN, Sara (1994):** "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada" En Popkewitz, Thomas (comp.): *Modelos de poder y de regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 129-160.
- NAVARRO, Ramón (1992):** "La Ley Villar y la formación del profesorado" *Revista de Educación* nº extraordinario, 335-352.
- ORTEGA, Félix (1987):** "Análisis histórico de la E.U.F.P. bajo un punto de vista sociológico" *Revista de Educación* 284, 19-38



- ORTEGA, Félix (1988):** "Quién quiere ir a Magisterio?" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 68-70.
- ORTEGA, Félix (1990):** "La indefinición de la profesión docente" *Cuadernos de Pedagogía* 186, 67-70.
- ORTEGA, Félix (1993):** "Unos profesionales en busca de profesión" *Educación y Sociedad* 11, 9-21.
- ORTEGA, Félix; VARELA, Julia (1984):** *El aprendiz de maestro*. Madrid : MEC.
- ORTEGA, Félix; VELASCO, Agustín (1991):** *La formación del maestro*. Madrid: CIDE.
- PEDRO, F.; VELLOSO, A. (1988):** Tendencias recientes en la formación del profesorado. *Bordón* 40, 307-319.
- PEÑALVER, C. (1985):** "Papel y significado de la formación teórica del profesor" *Cuestiones Pedagógicas* 2, 55-58.
- PEREIRA, Miguel A. (1988):** "El profesionalismo a debate" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 12-16.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1986):** "Más sobre la formación del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía* 139, 92-94.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1988):** "Autonomía y formación para la diversidad" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 8-11.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1990):** "La formación del profesor y la reforma educativa" *Cuadernos de Pedagogía* 181, 84-87.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1992a):** "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" En Gimeno, José; Pérez, Angel I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 308-429.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1992b):** "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" En Gimeno, José; Pérez, Angel I., op. cit., pp. 17-33.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1993):**"Autonomía profesional y control democrático" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 25-30.
- PEREZ JUSTE, Ramón (1988):** "La investigación en las escuelas universitarias de magisterio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 37-53.
- PORLAN, Rafael et. al. (1989):** "Investigación escolar y formación de profesores" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 29-43.

- POZO, M. Mar del; SEGURA, Manuel; DIEZ, Alejandro (1986):** *Guadalajara en la historia del Magisterio Español, 1839-1939*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- RAMOS, Ramón (1989):** "La formación del profesorado en el marco de la teoría crítica" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 343-349.
- RAMOS, Ramón y otros (1991):** "Otro profesor, otra formación" *Cuadernos de Pedagogía* 196, 71-73.
- REVISTA DE EDUCACION (1982):** *La formación del profesorado*. 269 Monográfico.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO (1988):** *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. Teruel, 1987*. 2
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO (1989):** *IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. Soria, 1989*. 6
- RODRIGUEZ ROJO, Martín (1991):** "La formación de los futuros maestros: especialidad 'educación primaria'" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12, 121-130.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín (1993):** "¿Facultad de Educación y de Formación del Profesorado o Escuelas Universitarias de Magisterio? Reflexiones para una planificación coherente" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16, 37-44.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín et al. (1989):** "Opinión de los alumnos de tercero de Magisterio de la Universidad de Valladolid acerca de la formación del profesorado" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 307-315.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín; PINTO, Amparo (1988):** "El futuro de las EUMs en la nueva estructura universitaria" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 71-109
- RODRIGUEZ Y MARTINEZ (1989):** *Estudios sobre el maestro*. Valencia: Nau Libres.
- RODRIGO, Maximiliano (1992):** "Un ejemplo de investigación-reflexión en la formación de profesores" *Revista de Educación* 299, 335-352.
- SANCHEZ, Sebastián; CABO, José M.; GRANDA, Juan (1990):** "Interdisciplinariedad y globalización en la formación inicial del profesorado: un caso de investigación-acción" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 9, 15-42.
- SANCHO, Juana M.; HERNANDEZ, Fernando (1993):** "Quiénes son y qué piensan los formadores" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 91-94.

- SANTOS, Miguel A. (1993):** "La formación inicial" *Cuadernos de Pedagogía* 220, 50-54.
- SERVERA, José L. (1987):** *Diferentes perfiles de mentalidad de profesores y alumnos de las Escuelas Universitarias de Profesores de EGB de la comunidad Valenciana*. Valencia: Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Tesis doctoral.
- SOPEÑA, Andrés (1994):** *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.
- SUBIRATS, Marina (1988):** Una profesión mayoritariamente femenina" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 22-24.
- TOURIÑAN, J.M. (1987):** "Formación del profesorado: consideraciones de base para una modificación de la propuesta de MEC" *Bordón* 40, 467-478.
- VICENTE, A. (1981):** *Las escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- VICENTE, Pedro; SAENZ, Oscar; LORENZO, Manuel (1988) (eds.):** *La formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLA, Aurelio (1988):** "La formación del profesorado en la encrucijada" En *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 24-39.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1983) (dir.):** *Formación inicial y permanente en EGB*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1986):** *Formación del profesorado. Reflexiones para un reforma*. Valencia: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1988):** "Investigaciones actuales sobre la formación preservic" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., 121-151.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1990a):** *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- VIÑAS, J. (1992):** "Profesionalidad docente" *Cuadernos de Pedagogía* 205, 60-61.
- ZUBIETA, Juan C.; SUSINOS, Teresa (1994):** "La imagen social del oficio docente" *Aula Abierta* 63, 33-56.

#### **4. Las prácticas en la formación inicial del profesorado en España.**

- ALARIO, M. Teresa (1985):** "Prácticas puntuales integradas. Una alternativa a las prácticas" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.

- ALCALA, Angel M (1988):** "Planificación y seguimiento de las prácticas en la EUFP de Guadalajara: un enfoque multidisciplinar" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp.31-46.
- ALONSO, Cristina; RAJADELL, Nuria; TOMAS, Marina (1990):** "Una propuesta de seguimiento de prácticas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 271-278.
- ALONSO, M. Alba; TEJEDOR, Jose A (1990):** "Las prácticas escolares: breve proyección histórica y aproximación a un análisis actual" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 225-235.
- ALONSO, M. Luisa; PEREIRA, M. Carmen; VILLACORTA, Felisa (1988):** "Las prácticas de enseñanza: Una investigación cualitativa" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 204-214.
- ARANDA, Ana M. (1985):** "Contribución al examen de los problemas planteados por las practicas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.
- ARTECHE, Arturo et al. (1985):** "Proyecto de prácticas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.
- AUBACH, Aurora et al. (1988):** "Focalización de las prácticas de enseñanza en la incorporación progresiva del alumno en la actividad docente" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp.47-62
- BARBA, David, et al. (1988):** "Modelo de prácticas profesionales en el área de Didáctica de las Matemáticas y las CC. Experimentales" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 367-371.
- BARQUIN, Xabier (1995):** *Las prácticas como ejemplo de un conflicto de intereses. Análisis de las opiniones de los implicados.* Málaga: policopiado.
- BARRA, Inmaculada; SERRANO, M. Angeles; AGUILAR, Antonia (1994):** "Ambitos de problematicidad en un proyecto crítico de prácticas de enseñanza" En *Actas del III Sumposium sobre las prácticas escolares.* Pontevedra (en prensa)
- BARRANCO, Jerónimo (1985):** "Situaciones de aprendizaje de cara a las practicas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.
- BATISTA, M. Luisa et al. (1988):** "Experiencia de prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 63-88
- BEJARANO PEREZ, Justa (1987):** *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro. Pautas orientativas para su ejecución y evaluación.* Valencia : Nau Libres.
- BENEJAM, Pilar (1988b):** "Modelos de prácticas en la formación de profesores" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp.7-16
- BELLES, Rosa M.; CASANOVA, Julia (1990):** "Prácticas de futuros docentes" *Cuadernos de Pedagogía* 184, 83-86.

- BLAZQUEZ, Florentino (1990):** "Los procesos reflexivos, mecanismo de integración práctica-teoría en la formación de profesores" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 111-119.
- CANTON, Isabel et al. (1995):** "Estudio etnográfico de la dimensión crítica en las memorias y diarios de prácticas de estudiantes de autonomía en la investigación en la acción" En *Actas del simposio Internacional sobre Investigación-Acción*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (en prensa).
- CARBONELL, Jaume et al.(1988):** "El T.I.G.R.E.: una introducción a las prácticas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 216-226.
- CASA, Montserrat (1984):** "Orientación de las prácticas en la nueva reforma" *Cuadernos de Pedagogía* 114, 14-16.
- CASANOVA, Pedro; DEL MORAL, Andrés (1989):** "La evaluación de las practicas de enseñanza en los centros de EGB" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 85-89.
- CISCAR, Concepción; URÍA, M. Esther (1991):** "El proyecto de prácticas: confección y desarrollo. La memoria de prácticas" En Saenz, Oscar, op. cit., pp. 507-532.
- COROMINAS, Enric (1988):** "Dos instrumentos de el intento de evaluación de las prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 89-102.
- CRISTOBAL, María (1988):** "Plan Experimental de Prácticas" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pág. 103-108.
- DE PRADO, David (1990):** "Modelos de prácticas en acción: retrospectiva y prospectiva" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 171-198.
- DOMENE, S. et al. (1988):** "Juicios y opiniones de los sujetos implicados en las prácticas de enseñanza, sobre las variables que pueden incidir en ellas". En Vicente, Pedro.; Saenz, Oscar.; Lorenzo, Manuel. (eds.), op. cit., 735-743.
- ELIAS, M. Luz (1989):** "Un diseño para la investigación en prácticas escolares" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 91-97.
- ESTEBANELL, Meritxell; TERRADELLAS, Rosa M. (1990):** "Tutoría y supervisión de prácticas en la Escuela Universitaria de Maestros de Girona" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 247-254.
- FERNANDEZ BORREGO, Rafael et al. (1993):** *El practicum en la formación de los docentes. Proyecto sobre prácticas de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Málaga*. Málaga: Mimeo.
- FERNANDEZ DOMINGUEZ, Rosario; BLASCO JIMENEZ, Rafael; PALOMERO PESCADOR, José E. (1987):** "Hacia una revisión de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio de la



- Universidad de Zaragoza" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 0, 125-137.
- FERNANDEZ, M. (1982):** "Posibles alternativas concretas para la reforma de las prácticas de enseñanza en las EE.MM." *Ponencia presentada a las Primeras Jornadas Andaluzas sobre Prácticas de Enseñanza en las EUM.* Malaga.
- FONTAN, M. Teresa (1988):** "Las prácticas de enseñanza en la Escuela de Magisterio de Las Palmas: un proyecto alternativo" *Guinaguada* 119-134.
- FONTAN, M. Teresa (1990):** "Las prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar. ¿Cómo lograr las competencias docentes generales del profesor de EGB?" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 135-145.
- GARCIA ALVAREZ, et. al. (1978):** *La práctica docente. Observación, análisis y evaluación.* Madrid: INCIE.
- GARCIA CORREA, Antonio (1989):** "La observación de los alumnos de magisterio durante las practicas como instrumento de investigación en las alteraciones en el salón escolar" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 99-100.
- GARCIA, M. Luisa (1989):** "Las prácticas docentes en el modelo formativo de los futuros profesores de preescolar" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 117-123.
- GARCIA SANCHEZ, Jesús N. (1994):** "Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros" *Revista de Educación* 301, 337-358.
- GIL, Teresa; PINEDA, Carmen; FERNANDEZ, Gloria (1985):** "Las prácticas escolares: modelo de orientación y seguimiento para los alumnos de prácticas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.
- GONZALEZ, Mercedes; FUENTES, Eduardo (1994):** *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas.* Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- GORDO, Juan J. (1988):** "Las prácticas de enseñanza en la formación de los maestros" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 361-366.
- GRUPO DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA (1989):** "Las prácticas de enseñanza, factor de renovación curricular de la formación inicial y del profesorado" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 109-110.
- GUEMES, Rosa M. (1990):** "Tutorías y pupervisión de prácticas: dificultades y alternativas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 285-288.
- GUTIERREZ, Gloria; LANCHAS Inmaculada; LOPEZ, José M. (1988):** "Modelo concreto de un Plan de Prácticas" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pág. 121-130.

- JARA, Angel (1988):** "Modelo de prácticas de enseñanza basado en la participación por la elaboración de un proyecto educativo" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 143-152.
- JIMENEZ, Rafael (1994):** "Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza" En *Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra (en prensa).
- LA FORMACION PRACTICA DE LOS PROFESORES (1988):** Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares. Santiago: Tórculo.
- LORENZO, Manuel (1991):** "Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales" En Saenz, Oscar, op. cit., pp. 11-25.
- LOSCERTALES, Felicidad et al. (1988):** "Las prácticas de enseñanza vistas por sus protagonistas" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 153-168.
- LOU ROYO, M. Angeles (1984):** "Indicadores sociales, psicológicos y académicos del alumnado de Magisterio según sexo. Curso 82-83" *Escuela de Maestros* 3, 88-109.
- MAÑAS MONTERO, J.; PEREZ BERNET, M.L. (1988):** *Escuela de Magisterio de Córdoba. Cinco años de experimentación en prácticas docentes*. Córdoba: Gráficas Milla.
- MARCELO, Carlos (1988c):** "El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 169-184.
- MARCELO, Carlos (1994):** "Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas" En *Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra (en prensa).
- MARTINEZ, Juan Bautista (1994):** *Informe sobre los planes de practicas en las EUFPs de EGB de Andalucía*. Granada, policopiado.
- MARTINEZ, M. Angeles; SAULEDA, Narciso; PENALVA, Carmen (1991):** "La formación en la investigación-acción aplicada al diseño y la implementacin curricular: análisis de la toma de decisiones de los alumnos en periodo de actuación docente" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 10, 335-341.
- MARTINEZ, Monserrat et al (1985):** "Prácticas de enseñanza en la EUFP de Teruel: planteamientos y desarrollo" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit..
- MAURI, Teresa (1988a):** "Hacer prácticas" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 52-54.
- MAURI, Teresa (1988b):** "La evaluación de las prácticas: la experiencia de la Escuela de Maestros de Sant Cugat" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 185-194.

- MEDINA MELGAREJO, Patricia (1989):** "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente" *Pedagogía* 19, 61-68
- MELLADO, Vicente; GONZALEZ, Teodoro (1992):** "Las prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Badajoz" *Campo Abierto* 9, 281-302.
- MINGORANCE, Pilar (1988):** "Conocimiento práctico de los estudiantes de Magisterio en prácticas" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 195-210.
- MIÑAN, Antonio et al. (1990):** "El pensamiento de los alumnos de tercero de magisterio sobre las variables que determinan su formación" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp.147-166.
- MIR, Marisa, et.al. (1989):** "Una investigación experimental para una guía de prácticas para estudiantes de magisterio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 101-107.
- MOLINA, Santiago (1990):** "La evaluación de las prácticas escolares" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 85-98.
- MONTERO, Jacinto; TEJEDOR, José A. (1988):** "Las EUP de EGB y las Escuelas Anejas. Consideraciones sobre sus relaciones" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 457-462.
- MONTERO, Lourdes (1985):** *La realidad del aula vista por los futuros profesores*. Santiago: Serv. de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- MONTERO, Lourdes (1988):** "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., 17-51.
- MONTERO, Lourdes (1990):** "Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 41-52.
- MONTERO, Lourdes et al. (1990):** "La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/INSET" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 101-110.
- NIETO, Jesús (1988):** "Funciones y perfil del coordinador de prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 211-219.
- OÑA, Francisco de; SANZ, José; URDA, Joaquín (1983):** "Prácticas de enseñanza. Experiencias en la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Almería" *Almotacín* 1, 53-65.
- PALOMERO PESCADOR, José; FERNANDEZ DOMINGUEZ, M. (1986):** "Las prácticas en la Normal" *Cuadernos de Pedagogía* 140, 60-63.
- PEREZ GOMEZ, Angel I. (1995):** *El mito de las prácticas: del desarrollo profesional a la reproducción de la cultura escolar. Infome múltiple de casos*. Málaga: policopiado.

- PEREZ RIOS, Juan (1994):** "Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción" En *Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra (en prensa).
- PEREZ SERRANO, Martina (1985):** "La formación práctica del maestro en el plan de estudios de 1967" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*. Valladolid, documento policopiado.
- PEREZ SERRANO, Martina (1986):** *Las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado de Educación Básica*. Madrid: UNED, tesis inédita.
- PEREZ SERRANO, Martina (1987):** "Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 0, 111-124.
- PEREZ SERRANO, Martina (1988a):** *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española.
- PEREZ SERRANO, Martina (1988b):** "El maestro tutor en las prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 220-238.
- PEREZ SERRANO, Martina (1988c):** "Los colegios de prácticas en la formación de maestros de educación básica" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 377-385.
- PEREZ SERRANO, Martina (1990):** *Las prácticas de enseñanza. Visión histórico-legislativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- PEREZ, Inmaculada; RIOS, Isabel (1988):** "Experiencia del curso 86/87 para la asignatura de prácticas de enseñanza en la EUFP de Castellón" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 399-403.
- PINTO, Amparo; FERNANDEZ, M. Ascensión (1993):** "Aspectos organizativos y de las prácticas realizadas por estudiantes de la EUM de Palencia con deficientes mentales de un hospital psiquiátrico" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16, 59-66.
- PLA, Laura (1988):** "Aprender a mirar para aprender a enseñar" *Cuadernos de Pedagogía* 161, 56-59.
- PORRAS, Ramón; PEREZ, Juan (1994):** "Diseño de un plan de prácticas basado en el pensamiento práctico, la teoría crítica y la investigación acción" En *Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra (en prensa).
- PORTO UCHA, Ángel (1990):** "La observación, en el periodo de prácticas, de los aspectos organizativo-legislativos de un centro escolar en Galicia" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 211-221.

- POZO, Alberto (1988):** "Pasado, presente y futuro de las prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., 53-119.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín (1994):** "Formación del profesorado y prácticas de enseñanza" *Kikiriki* 34, 15-18.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín et al. (1990):** "Alternativa metodológica a la enseñanza la Didáctica y Organización Escolar y a las prácticas escolares" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 289-304.
- RODRIGUEZ ROJO, Martín; GARCIA LARRAURI, Begoña (1988):** "Las prácticas de enseñanza en las EUM: principios orientativos y modelo concreto de un plan de prácticas de enseñanza" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 239-256.
- RODRIGUEZ, Rosa et al. (1990a):** "Percepción de las prácticas por parte de los alumnos de Magisterio: sus expectativas antes y después. En Zabalza, Miguel A., op. cit.a, pp. 165-170.
- RODRIGUEZ, Rosa et al. (1990b):** "Propuesta de una nueva guía de prácticas: investigación en curso" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 279-284.
- ROMERO LOPEZ, Antonio; ROMERO LOPEZ, Francisco (1989):** "Una experiencia sobre las prácticas docentes de los alumnos de Magisterio" *Publicaciones de la Universidad de Granada* 16, 67-74.
- RUE, Joan; CASAL, Joaquim (1988):** "Relaciones e intercambios entre centros de prácticas y la Escuela de Maestro S. Cugat" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pág. 239-256.
- SAENZ, Oscar (1991) (ed.):** *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- SAENZ, Oscar; RICO, Manuel (1985):** "Algunas sugerencias sobre las prácticas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit..
- SANMARTI PUIG, Neus (1980):** "La renovación de las prácticas" *Cuadernos de Pedagogía* 69, 127-154.
- SANTIAGO, Juan; FONTAN, M. Teresa; NOGALES, María (1990):** "EUFPEGB Las Palmas de Gran Canaria un proceso de reformas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 255-270.
- SEMENT, Joan M. (1988):** "Los proyectos didácticos en los colegios de EGB, una alternativa complementaria al sistema de prácticas" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 393-398.
- SEMENT, Joan M.; DEL POZO, Rosario (1988):** "Incidencia de las prácticas de enseñanza en un modelo de colaboración entre formación inicial y formación permanente" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 405-411.

- SERON, Juan M.; ALARCON, Miguel (1994):** "Las investigaciones de la comunidad científica sobre el prácticum: la persistencia de la perspectiva técnica en la relación teoría-práctica" En *Actas del III Simposium sobre las prácticas escolares*. Pontevedra (en prensa)
- SERRANO, M. Angeles; AGUILAR, Antonia; BARRA, Inmaculada (1994):** "Diferentes categorías de valoración supervisores-tutores en las prácticas de enseñanza" En *Actas del III Simposium sobre las prácticas escolares*. Pontevedra (en prensa)
- SUBIRATS, M. Angeles (1989):** "Experiencia de prácticas en guarderías infantiles: una alternativa a las prácticas en el currículo de los futuros diplomados en educación infantil y primaria; opción educación infantil" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 111-116.
- TERRADELLAS, M. Rosa (1990):** "Análisis de los actuales programas de prácticas en las Escuelas de Maestros catalanas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 237-246.
- VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo (1991):** "Los principios curriculares de la relación entre teoría y la práctica y de la investigación en la formación de profesores" En *Primer Ecuentero Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- VAZQUEZ, F. et al. (1985):** "Plan de prácticas de enseñanza" En *II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias*, op. cit.
- VICEN, M. Jesús (1988):** "Estudio histórico legislativo de las prácticas de enseñanza" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 372-376.
- VICEN, M. Jesús; MORENO, M. Pilar (1988a):** "Experiencia de remodelación de prácticas escolares en la EUFP de Huesca" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 387-392.
- VICEN, M. Jesús; MORENO, M. Pilar (1988b):** "Proyecto experimental de modificación de las prácticas escolares en la EUFP de Huesca" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pp. 281-289.
- VILLALONGA, Práxedes; SUBIRATS, M. Angeles (1988):** "Proyecto de prácticas para una posible Escuela Experimental de Prácticas" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit., pág. 269-280.
- VILLANUEVA, María (1988):** "La experiencia de la Escola de Mestres de Sant Cugat" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 413-418.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1981) (dir.):** *Las prácticas de enseñanza*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1982):** "Las prácticas de enseñanza: análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas" *Revista de Educación* 269, 127-154.

- VILLAR ANGULO, Luis M. (1988):** "Investigaciones actuales sobre la formación preservice" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit. pp. 121-151.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1990b):** "Investigaciones en curso sobre el tema de prácticas" En Zabalza, Miguel A., op. cit., pp. 53-82.
- ZABALZA, Miguel A. (1988):** "La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores" En *La formación práctica de los profesores*, op. cit. pp. 153-195.
- ZABALZA, Miguel A. (1990a) (coord.):** *La formación práctica de los profesores. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago: Tórculo.
- ZABALZA, Miguel A. (1990b):** "Teoría de las prácticas" En Zabalza, op. cit., pp. 15-40.
- ZABALZA, Miguel A.; MARCELO, Carlos (1993):** *Evaluación de las prácticas*. Sevilla: Kronos.

## 5. Metodología de investigación.

- ADELMAN, Glen; JENKINS, David; KEMMIS, Stephen (1984):** "Rethinking case study" En Bell, J. et al.: *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper & Kow Pub., pp. 93-102.
- ANGUERA, M. Teresa (1982):** "Observación interna o participante" En *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra, pp. 128-139.
- ANGULO RASCO, J.Félix (1990):** "Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativas" En Martínez, op. cit., pp. 85-93.
- ANGULO RASCO, J.Félix (1991):** *El evaluador evaluándose: reflexiones desde dentro*. Málaga: mimeo.
- ASTELARRA, Judith (1982):** "El sexismo en la sociología: algunas manifestaciones, soluciones y problemas" En AA.VV.: *Nuevas perspectivas sobre la mujer. Actas de las I Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Madrid: UAM-SEM, pp. 57-68.
- BALLARIN, Pilar (1992):** "Las mujeres en la Universidad: construir otro discurso" En Ballarín, Pilar (ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 103-130.
- BALLARIN, Pilar (1993):** "Haciéndonos presentes: docencia e investigación en las universidades andaluzas" En López, Teresa (Coo.): *Las mujeres en Andalucía. Actas del II Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer en Andalucía*. Málaga: Diputación Provincial, pp.13-30.

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1979):** *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.
- BURGUESS, R.G. (1987):** *In the field. An introduction to field research.* Londres: Allen y Unwin.
- CONTRERAS, José (1991):** "El sentido educativo de la investigación" *Cuadernos de Pedagogía* 196, 61-67.
- COOK, Thomas; REICHARDT, Charles (1986):** *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.
- DEL VALLE, Teresa (1990):** "El momento actual en la antropología de la mujer: modelos y paradigmas. El sexo se hereda, se cambia y el género se contruye" En Ballarín, Pilar y Ortiz, Teresa (eds.): *La mujer en Andalucía. I Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp.13-29.
- DI CORI, Paola (1990):** "Marco teórico-metodológico para la historia de las mujeres y las relaciones de género" En Ballarín, Pilar y Ortiz, Teresa (eds.): op. cit., pp.127- 136.
- ELSTER, Jon (1993):** *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Gedisa.
- ELLIOT, John (1990):** *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- ERICKSON, Frederick (1989):** "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" En Wittrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona: Paidós, pp. 195-302.
- ERICKSON, Frederick; FLORIO, Susan; BUSCHMAN, James (1990):** "Investigación de campo en educación" En Martínez, op. cit., pp. 51-56.
- EVERTSON, Carolyn (1989):** "La observación como indagación y método" En Wittrock, Merlin, op. cit., pp. 303-422.
- GEERTZ, C.; CLIFFORD, J. et al. (1991):** *El surgimiento de la antropología posmoderna.* Barcelona: Gedisa.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret (1988):** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- GOULD, Stephen (1984):** *La falsa medida del hombre.* Barcelona: Antoni Boch Ed.
- HAMMERSLEY; ATKINSON (1994):** *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.
- HOUSE, Ernest (1994):** Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.
- HULL, Charles (1986):** "Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero" En Elliot, John (ed): *Investigación/acción en el aula.* Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 59-66.



- JACKSON, Philip (1991):** *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KELLER FOX, Evelyn (1991):** *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- KUSHER, Saville; NORRIS, Nigel (1990):** "Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista" En Martínez, op. cit., pp. 111-126.
- LYYN Davies (1985):** "Ethnography and status: focussing on gender in educational research" En Burguess, G. (ed.): *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press, pp. 78-113.
- MAESTRE, J. (1975):** *La investigación en Antropología Social*. Madrid: Akal.
- MAHER, Frances; TETREAULT, Mary Key (1993):** "Doing feminist ethnography: lessons from feminist classrooms" *Qualitative Studies in Education* 6, 19-32.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (1990):** "El estudio de casos en la investigación educativa" En Martínez, op. cit., pp. 57-68.
- MARTINEZ, Juan Bautista (1990b):** "Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum" En Martínez, op. cit., 1990b, pp. 9-50.
- MARTINEZ, Juan Bautista (ed.) (1990a):** *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1990a.
- MARTINEZ, Juan Bautista (en prensa):** "El valor científico de la etnografía y el estudio del currículum" En *Actas del V Congreso de Antropología*.
- MORENO, Amparo (1991):** "La reproducción generacional de la voluntad de dominar el mundo" En *Escola popular, Pedagogia crítica i renovació Pedagógica. XV Escola d'Estiu del País Valencià. Materials per al Debat*. Valencia: MRP Escola d'Estiu del País Valencià.
- NISBET, J.; WATT, J. (1984):** "Case study" En Bell, J. et al., op. cit. pp. 72-91.
- PULIDO, Rafael (1990):** "Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica" En Martínez, Juan B., op. cit., pp. 127-144.
- ROBERTS, Helen (1981) (ed.):** *Doing feminist research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- ROMAN, Leslie; APPLE, Michael (1991):** "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Un enfoque materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica" *Educación y Sociedad* 9, 59-90.
- ROSE, Dan (1990):** *Living the ethnographic life*. London: Sage.
- RUBIO, Esther; MAÑERU, Ana (1989):** "El género como categoría de análisis de la educación" *Revista de Educación* 290, 7-20.

- SANTOS, Miguel A. (1990):** *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal, 1990.
- SCOTT, Joan (1990):** "El género: una categoría útil para el análisis histórico" En Amelang, James y Nash, Mary: *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim, pp. 23-56.
- STAKE, Robert (1978):** "The case study method in social inquiry" *Educational Researcher* 2, 5-8.
- STENHOUSE, Lawrence (1990):** "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación" En Martínez, op. cit., pp. 69-84.
- TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert (1986):** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1986.
- WALKER, Rob (1980):** "La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos" En Dockrell, W.; Hamilton, D.(Coo.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-82.
- WALKER, Rob (1989):** *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WERNER, Oswald; SCHOEPFLE, Mark (1987):** *Trabajo de campo sistemático. Fundamentos de la etnografía y la entrevista*. Granada: mimeo (Trad. de M. Luordes Soto).
- WITTROCK, Merlin (1989):** *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC, tres tomos.
- WOLCOTT, Harry (1985):** "On ethographic intent" *Educational Administration Quarterly* 3, 187-203.
- WOODS, Peter (1987):** *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Proyecto de investigación sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las EUFPS de Andalucía.**

---

#### **1. Fundamentación teórica: importancia de las prácticas en la formación del profesorado.**

##### **1.1. La formación del pensamiento práctico del profesor/a.**

El presente proyecto se sitúa en el marco amplio de los estudios sobre la formación del pensamiento pedagógico de los docentes que se han desarrollado a lo largo de la década de los ochenta (Clark y Peterson, 1986; Lowyck, 1985; Munby, 1983; Olson, 1985; Shavelson, 1981 y 1986; Shon, 1983 y 1987; yinger, 1986 y Zeichner 1980, 1985 y 1987). Una revisión de los mismos puede encontrarse en los trabajos de Pérez Gómez (1988) y Pérez Gómez y Gimeno SAcristán (1990). Enparticular, el contexto teórico cercano de este proyecto puede ubicarse en los trabajos sobre la génesis del pensamiento práctico del profesor: los procesos de socialización.

Podemos definir la socialización del profesor como el proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional mediante el cual adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico que determina su conducta docente (contreras, 1986).

La explicación de los procesos de socialización del profesor se apoya en los siguientes principios (Zeichner, 1984):

- Importancia de las experiencias tempranas como alumno. Conforme a los trabajos de Lortie (1975), la socialización del

profesor tiene lugar a lo largo de un prolongado proceso de internalización de modelos de enseñanza durante las miles de horas que vivió como estudiante en estrecho contacto con los profesores y con la cultura escolar. Es un aprendizaje por observación lento y machacón que va impregnando no sólo las ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino, lo que es más definitivo, los mismos esquemas de comportamiento en la vida escolar. Es un aprendizaje experiencial que configura el pensamiento práctico. La educación formal del profesor y su entrenamiento de las instituciones universitarias ejerce un débil influjo en la modificación real de aquellas ideas u comportamientos asimilados a lo largo de la experiencia.

- Influencia de las personas que controlan y evalúan su ejercicio profesional. La socialización se considera un proceso de sumisión a los patrones de conducta que exige el poder. Los tutores, inspectores o supervisores juegan un papel importante no sólo porque manifiestan un dominio sobre las situaciones conflictivas del aula, que el neófito desea adquirir, sino fundamentalmente, porque son personas con un rol de autoridad y responsabilidad sobre sus actuaciones, con capacidad de evaluar y sancionar.

- Énfasis en la influencia de los compañeros. Los compañeros son portadores de una cultura profesional que se extiende como denominador común de la práctica de la mayoría de los profesores y que, al prolongarse en las sucesivas generaciones, configura las señas de identidad de la profesión docente.

- Importancia de los alumnos como agentes de socialización. Los alumnos asimilan y reproducen la cultura de la escuela, se instalan en los comportamientos generados o exigidos por ella u esperan y demandan de los profesores conductas compatibles con los esquemas ya aprendidos. Por ello los alumnos se convierten dentro del ecosistema del aula en poderosos agentes que condicionan el comportamiento del profesor.

- Énfasis en la influencia de la escuela como estructura burocrática. Para Ress (1977), la socialización del nuevo profesor es un proceso lento de asimilación de las creencias y prácticas específicamente asociadas con la vida burocrática de la escuela y la subcultura profesional que se genera dentro de ella. La tendencia a la burocratización del profesor puede ser un efecto de la cultura latente activada durante los primeros años de práctica profesional o el resultado de la sumisión a los influjos de los factores y normas de organización escolar. El influjo de toda institución por imponer los

comportamientos que garanticen la supervivencia debe ser reconocido como un factor clave en el proceso de socialización del profesor.

- Escasa consideración al influjo de los programas formales inicial y permanente del profesorado, reflejo del desprecio que los profesores tienen de las teorías educativas como cuerpos de conocimiento sistemáticos u coherentes aplicables a la resolución de problemas reales.

Heargraves (1984) describe que los profesores no sólo conceden escasa credibilidad a las teorías educativas, sino que también excluyen de su debate todo aspecto que, aún pudiendo ser relevante en la discusión pedagógica, no provenga de la experiencia en el aula. El problema está en determinar por qué ocurre esta exclusión cultural de la teoría educativa y de las experiencias no escolares. El pensamiento práctico del profesor se encuentra social e institucionalmente determinado y, a menos que modifiquemos las condiciones materiales en que se produce su trabajo, seguirá imponiéndose sobre el individuo la cultura que genera la estructura social de la institución.

En este conjunto de supuestos teóricos se sitúa nuestro trabajo con la pretensión de explorar la importancia que en los procesos de formación y socialización docente en Andalucía tienen los programas de prácticas que desarrollan las Escuelas Universitarias, donde el estudiante para profesor se enfrenta por primera vez con el conocimiento profesional del clima del aula así como las determinaciones que para su pensamiento y actuación se derivan de la cultura de la institución escolar y los intercambios didácticos.

## **1.2. La socialización del profesor/a en prácticas.**

Como muchos autores indican, convertirse en profesor/a es algo más que adquirir conocimientos y destrezas, tiene que ver también con la adquisición de intereses, valores y actitudes, "aprender las características, significado y función sociales de la ocupación" (Popkewitz, 1979), es decir, socializar.

El alumnado en prácticas, al acudir al colegio, no va ni como profesor ni como alumno, es un papel poco formalizado previamente en una situación ya definida, pues llega una vez que ya ha comenzado el curso. Esta situación requiere una remodelación en la estructura de participación que, al ser temporal, es relativa y poco importante

creándole al alumno una dependencia respecto al profesor/a y una inestabilidad general de su situación al no poder decidir. Por tanto, pierde peso como profesor ante el alumnado (Contreras, 1987).

El alumno/a en prácticas no tiene referencias para aprender su nuevo papel porque no sólo está poco formalizado, sino que no tiene oportunidad de observar la actuación de otro alumnado en prácticas por el aislamiento que sugiere el papel del profesor/a (Lacey, 1977, p. 40), y, como consecuencia, tiene que inventar su papel.

Por otro lado, a lo largo del proceso de socialización de las prácticas, el estudiante abandona las ideas que adquirió en la Universidad según va tomando parte en los comportamientos que exigen el trabajo de la enseñanza (Contreras, 1987) y este cambio se explica por la necesidad del control de la clase y de obtener éxito inmediato como nuevos criterios de valoración. El criterio ahora es la efectividad (Iannacone, 1963). La técnica de enseñanza se convierte en un fin en sí misma en vez de un medio para alguna intencionalidad educativa (Tabachnick et al., 1982, p. 13).

Algunos estudios (Zeichner, 1983) han destacado como fuerzas socializadoras en el profesor/a en prácticas las siguientes:

\* La propia biografía: su experiencia escolar a lo largo de su vida (Lortie, 1975, cap. 3) que hace que interioricen los modelos de enseñanza que sus profesores/as practicaron con ellos (Pérez Gómez, 1984).

\* La influencia que tiene las personas con poder evaluador (profesores/as-tutores y profesores/as-supervisores de Escuelas de Magisterio): la socialización actúa como un proceso de poder.

\* La influencia de la subcultura del profesorado y de la estructura burocrática de las escuelas. Según la teoría del "ajuste situacional" la gente tiende a adoptar las ideas y conductas normativas exigidas por la situación en la que participan.

La perspectiva de los análisis ecológicos (Doyle, 1983; Hamilton, 1983; Pérez Gómez, 1983) ha aportado una nueva visión de la socialización del alumnado en prácticas, que defiende que cuando éste acude al aula en la que realizará las prácticas, ésta ya tiene establecida una estructura de tareas académicas y un sistema de participación que son producto, en parte, de la dinámica de intercambio de los sujetos y, en parte, de las condiciones materiales e institucionales en que existe el aula. Para esta perspectiva, el sistema del aula provocará sobre el alumno/a conductas adaptativas. El primer

objetivo del profesor/a (Doyle, 1979, pp. 47-48) no es que los alumnos/as aprendan, sino obtener y mantener la cooperación de estos en actividades que se propongan.

Para Lacey (1977, p. 95), la socialización no es un fenómeno de ajuste pasivo, sino que "el actor individual tiene cierta libertad para manipular y cambiar la situación aunque, al mismo tiempo, está siendo presionado para ajustarse a ella". Puede desarrollar diferentes tipos de estrategias sociales, dependiendo de la experiencia que les toque vivir, su capacidad para interpretar la situación y el punto de vista personal desde el que la interpretan.

En resumen, podemos decir que el factor fundamental de socialización de los sujetos está no sólo en qué medida se ajustan a las exigencias institucionales, sino en cómo aprender a idear sistemas de ideas y acciones que les permitan 'navegar' con un índice calculado de riesgo en un ambiente nuevo para ellos.

### **1.3. Sentido de las prácticas en la formación del profesorado: contexto y modelo.**

Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de primaria es un componente fundamental que ha mantenido un desarrollo inadecuado por la desconsideración que hacia las mismas se ha ejercido en la organización del currículum profesionalizador.

En nuestro país, la normativa sobre la formación del profesorado de EGB, contenía unas "Instrucciones sobre las Prácticas de Enseñanza del Plan de Estudios Experimental" que fueron enviadas por la Inspección Central el 21 de noviembre de 1972, en las que se concretan actividades como la Memoria, los Seminarios, la programación de la enseñanza o normas relativas a la calificación y a los informes.

Este contenido legal homogéneo ha sido aplicado de forma muy desigual a cada una de las escuelas, manteniendo un valor secundario en la organización y preferencias del profesorado que contrasta con la opinión generalizada de la necesidad de aumentar las prácticas de enseñanza (Pérez Serrano, 1987, p. 118). También los alumnos/as consideran insuficiente el tiempo dedicado a las experiencias prácticas como ámbito curricular (Ortega y Varela, 1984).

Además de las deficiencias temporales, se han constatado insatisfacciones en el modelo general de formación y, concretamente,

en la realización de las prácticas por cuanto se mantienen descoordinadas y separadas de la formación teórica, manteniendo un modelo usual tradicional cuyas actividades fundamentales son la explicación de lecciones, corrección de exámenes, desarrollo de tareas burocráticas,... (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980).

El modelo de prácticas vigente en nuestro país mantiene las prácticas, principalmente, en la fase final a diferencia de modelos que mantienen prácticas más simultaneadas con la formación teórica a lo largo de la carrera o incluso en cursos de inducción como los aplicados en Alemania e Inglaterra y propuestos, pero nunca desarrollados, en el Plan de Reforma de las Escuelas de Profesorado de EGB en España, en el año 1984.

El problema radical se mantiene, pues, en las formas y significados de la relación teoría-práctica (Bejarano Pérez, 1987) en el periodo (desde uno a cuatro meses) de estancia de los alumnos/as en los centros.

En la mayoría de las escuelas de formación se han detectado deficiencias en torno a la disposición de escuelas y profesorado para recibir alumnado en prácticas, falta de formación práctica de los tutores y supervisores, selección inadecuada de las clases de EGB a las que asistir, insuficiente conocimiento de los diferentes ciclos que componen la EGB, tiempo insuficiente, funciones devaluadas adscritas al alumnado en prácticas para desarrollar sus experiencias, improvisación y no planificación cuidadosa de las prácticas en general, además de la nula participación de los alumnos/as en la elaboración de los planes de prácticas (Fernández Domínguez, Blasco Jiménez y Palomero Pescador, 1987).

Esta relación de problemas, aunque ha sido estudiada, no se ha profundizado desde la perspectiva que lo vamos a hacer aquí. Pretendemos comprender el fenómeno de las prácticas desde un sentido plural, interactivo y pluridimensional en el marco político y administrativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### **1.4. Justificación y descripción de la metodología utilizada.**



## **2. Motivos que avalan el presente proyecto.**

La coyuntura actual de las Escuelas de Magisterio, como consecuencia de su posible reconversión institucional en Facultades de Educación, junto a la nueva estructura del Sistema Educativo que reajusta el mapa de títulos de pedagogía que formarán al nuevo profesorado de educación primaria y secundaria, nos exige el estudio intensivo del contenido de la formación de los profesionales que se dedican a la enseñanza en el sector de primaria.

Por otra parte, las nuevas titulaciones suponen un aumento genenral de prácticas y, en concreto, de los nuevos 'prácticum'. Un cambio progresivo de la actual situación de realización de las prácticas hacia otra en la que la relación teoría-práctica y la formación didáctica tenga un sentido especialmente profesionalizador exige políticamente un conocimiento científico sobre la naturaleza y funcionalidad de las estrategias desarrolladas en las prácticas.

Una exploración en la prácticas acercándonos a sus dimensiones y aspectos significativos, nos conducirá a una comprensión de los esquemas utilizados y mostrará las posibles interacciones y contradicciones entre las intenciones políticas, profesionales y vitales de todos los que intervienen directa o indirectamente en la misma. De esta forma, podemos aportar algunas evidencias y ejes de comprensión a los sectores de la Administración y sectores profesionales, quienes intervendrán en la decisión de elaborar en un futuro las prácticas de profesionalización docente.

Finalmente, la comprensión sexuada del proceso de investigación y nuestra implicación como investigadores/as, hace que verifiquemos la socialización de los alumnos/as prácticos bajo su propia experiencia y aprehensión del mundo y no bajo el conocimiento androcéntrico que rige actualmente a la investigación educativa.

## **3. Objetivos.**

1. Describir y analizar los programas de prácticas en Andalucía y el proceso de socialización de los futuro profesores/as, considerando especialmente: la distribución de competencias en las actuaciones prácticas, los cambios de actuación profesional y los cambios y evolución de las percepciones, sentimientos, vivencias, creencias, teorías implícitas y explícitas.

2. En segundo lugar, identificar cómo actúan los siguientes factores en el proceso de socialización: Escuelas de Magisterio, áreas, género, origen social y teorías implícitas y explícitas.

3. Finalmente, en tercer lugar, desarrollo de una metainvestigación de todo el proceso a partir de proporcionar suficientes pistas de revisión detectando:

- los roles sexuados en los instrumentos y proceso de investigación y

- la participación sexuada de los diferentes agentes en la realización de la investigación.

#### **4. Desarrollo del primer objetivo.**

##### **4.1. Aspectos significativos objetos de estudio.**

1. Contexto del Plan de Prácticas de las Escuelas de Magisterio en el plan de estudios.

2. Proceso de negociación entre los dos centros: Escuela Universitaria y escuela de EGB. Revisar los convenios, quién los elabora, qué tipo de acuerdos se toman y en qué términos. Recopilar documentación sobre todo el proceso.

3. Programación de las prácticas: quién hace la programación y documentación sobre las mismas dentro de las EUFPs.

4., Realización de las prácticas desde la perspectiva de los diferentes sujetos implicados, a través de las actividades, relaciones y roles, tanto a partir de la conducta como a partir de la interpretación que ellos hacen: profesorado supervisor, profesorado tutor, alumnado en prácticas y alumnado de EGB:

- 4.1. Actividades que realizan estos agentes durante el periodo de prácticas.

- 4.2. Asimismo, relaciones que establecen los diferentes sujetos implicados.

- 4.3. Roles que desempeñan en los distintos procesos.

5. Identificar, describir y analizar el proceso de valuación de las prácticas en el marco del programa de prácticas:

5.1. Contenido de la evaluación.

5.2. Tipos de procedimientos y criterios de evaluación utilizados.

5.3. Resultados de la evaluación.

6. Valoración del programa de practicas por parte de los implicados, supervisores, tutores, alumnado en prácticas y alumnado de EGB.

**4.2. Instrumentos técnicos de la investigación. Recogida y análisis de datos.**

### RECOGIDA DE DATOS

a) Para los aspectos 1 -el contexto del Plan de Prácticas-, 2 -el proceso de negociación entre EUFP y escuela de EGB- y 3 -la programación de las prácticas-, se utilizarán las siguientes técnicas:

\* Recogida de documentos en cada Escuela de Magisterio de Andalucía.

\* Tres entrevistas para cada EUFP: dos a profesores supervisores y una al coordinador de las prácticas.

b) Para los aspectos 4 -realización de las prácticas-, 5 -su evaluación- y 6 -la valoración del programa-:

\* Observación participante, a partir de la realización de ocho estudios de casos. Las funciones de los estudios de casos son:

- Integración de la formación del profesorado a partir de una visión de conjunto.

- Relación entre verbalización sobre los temas y observación de la conducta.

- Contraste entre las diferentes informaciones.

- Identificar el proceso evolutivo de los alumnos/as a lo largo del periodo de la formación prácticas.

- Identificación de aspectos singulares y

- Análisis de las diferencias.

Consideramos como unidad de estudio o caso el aula de EGB, que se selecciona como queda indicado en la muestra entre la relación del alumnado en practicas, su tutor y su supervisor.

\* Entrevistas realizadas al finalizar el estudio de caso. Se seleccionan dos informantes por EUFP y cada una de las categoría (supervisores, tutores, alumnado en prácticas y alumnado de EGB). Están orientadas en función de la metodología para comprender la singularidad, así como profundizar, validar y contrastar datos.

## ANALISIS DE DATOS

a) Para los aspectos 1 -el contexto del Plan de Prácticas-, 2 -el proceso de negociación entre EUFP y escuela de EGB- y 3 -la programación de las prácticas-, se utilizarán las siguientes técnicas:

\* Análisis de documentos: proyectos, planes, programas, memorias, legislación y convenios de las ocho Escuelas de Magisterio.

\* Construir un sistema de categorías que identifique factores y procesos.

\* Contrastar la veracidad entre documentos y entrevistas.

\* Contrastar e integrar información entre los distintos investigadores para generalizar. Se generará un tercio del informe final.

b) Para los aspectos 4 -realización de las prácticas-, 5 -su evaluación- y 6 -la valoración del programa-:

\* Análisis de datos y de cuestionarios: análisis de varianza por variables (centro, programas, áreas, agentes, sexo, clase social) y por factores que se identificarán a lo largo de la investigación e identificación de dimensiones y factores.

\* Estudio de casos: se realizarán a través de observación participante y entrevistas, fundamentalmente. Las funciones del estudio de casos son: identificar esquemas de realización y evaluación de las prácticas que hagan referencia a actividades, relaciones y roles; identificar procesos evolutivos en las actividades, roles y relaciones y en el pensamiento pedagógico de los implicados e identificar factores y procesos de socialización.

\* Entrevistas: posteriores al estudio de casos y con una función fundamentalmente de contraste, se analizan las verbalizaciones y las reconstrucciones que realizan los sujetos.

### 4.3. Muestra.

Para la selección de la muestra hemos de considerar que cada unidad de observación de un caso se compone de un grupo de alumnos o aula de EGB donde se entrena el práctico bajo la responsabilidad de su tutor y las orientaciones de su supervisor.

a) Para los aspectos 1 -el contexto del Plan de Prácticas-, 2 -el proceso de negociación entre Escuela de Magisterio y escuela de EGB- y 3 -la programación de las prácticas-, seleccionamos la siguiente muestras:

\* Para la recogida de documentos: todas las EUFPs de la Comunidad Autónoma de Andalucía: Almería, Cádiz, Córdoba Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla.

\* Para las entrevistas: una aplicada a cada coordinador/a de las prácticas y dos entrevistas por EUFP para supervisores, en función de la diversidad de enfoques.

b) Para los aspectos 4 -la realización de la prácticas-, 5 -su evaluación- y 6 -la valoración del programa-:

\* Cuestionarios que se han de pasar y agentes a los que aplicarán:

SUPERVISORES	TUTORES	PRACTICOS/AS	ALUMNOS/AS
Todos	Todos	Todos	Un aula (240)

\* Estudio de casos: el caso estudiado es un aula de EGB, que se selecciona en función del cuestionario, a partir de las siguientes variables o criterios de estudio:

- Ciclo: Preescolar, Primera Etapa (primer ciclo y segundo ciclo) y Segunda Etapa (Sociales, Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales).

- Nivel socio-económico de los prácticos y

- Género: ente la anterior variable y ésta se aplicará un criterio de contrabalanceo para la selección de los individuos.

Se realizan en las ocho provincias de Andalucía.

\* Entrevistas: dos en cada Escuela de Magisterio y por cada categoría (supervisores, tutores, alumnado en prácticas y alumnado de EGB), en función de la información obtenida a partir del estudio de casos y el cuestionario.

#### 4.4. Fases y temporalización.

FASE 1º para el estudio de los aspectos siguientes: 1 -el contexto del Plan de Prácticas-, 2 -el proceso de negociación entre Escuela de Magisterio y escuela de EGB- y 3 -la programación de las prácticas-,

- Requisitos: Guión para realizar las entrevistas.  
Infome de presentación para las EUFPs  
(Hasta abril de 1991).
- Recogida de datos: recogida de documentos y realización de entrevistas  
(Abril-Junio 1991)
- Análisis de datos y debate (Hasta 30 junio 1991).
- Primer informe (Septiembre 1991).

FASE 2º: aspectos 4 -la realización de la prácticas-, 5 -su evaluación- y 6 -la valoración del programa-:

- Requisito: Formación de observadores  
(30 Diciembre 1991)
- Guía para entrevista a los cuatro sectores  
participantes (30 Noviembre 1991)
- Construcción de cuestionarios  
(30 Noviembre 1991)
- Recogida de datos:
  - Pasación de cuestionarios  
(mitad periodo de prácticas)
  - Observación participante. Coincidiendo con el periodo de prácticas (Enero-Junio 1992)
  - Aplicación Entrevistas: final periodo prácticas.

- (Mayo-Junio 1992)
- Análisis de datos y debate: (30 Octubre 1992)
  - Informe final: (30 diciembre 1992).

## **5. Desarrollo del segundo objetivo.**

### **5.1. Aspectos significativos objeto de estudio.**

1. Interacción de factores: presiones del contexto -escuelas de EGB y EUFPs- y características personales del alumnado en prácticas, produciendo elaboraciones subjetivas.

2. Modificación de momentos críticos en el desarrollo evolutivo del proceso de socialización.

### **5.2. Principios metodológicos.**

#### PARA EL ESTUDIO DE CASOS

1. Elaboración de hipótesis de trabajo sobre factores de socialización y el modo en que interactúan.

2. Seguimiento y exploración crítica de las interacciones más significativas.

3. Contraste de perspectivas sobre las interacciones identificadas como significativas. Procesos de triangulación entre participantes y sujetos externos.

4. Buscar equilibrio entre las interpretaciones subjetivas del investigador y el respeto del mismo hacia los agentes.

5. Contraste de interpretaciones con los registros de la realidad.

#### PARA EL MULTICASOS

Comparación de casos y formulación de principios metodológicos.

### **5.3. Instrumentos recogida de datos.**

#### RECOGIDA DE DATOS

a) Para el aspecto 1 -interacción de factores a partir de las presiones del contexto y las características personales del alumnado en prácticas-,

\* Estudio de casos: desarrollado para el segundo objetivo y este aspecto en concreto, pero se trata del mismo estudio de casos del objetivo uno.

\* Observación participante:

- delimitadas unidades de presión, realizar observaciones longitudinales de la situación crítica, para ver cómo se elabora esa interacción.

- Especificar la interacción con los demás factores: programas de prácticas de las EUFPS, áreas, género, origen social, teorías implícitas y de referencias, centro, ciclo, aula.

\* Entrevistas:

- Detectar unidades de presión, problemas, resistencias,..

- Contrastar la información con el práctico, supervisor, tutor y alumnado si están implicados.

- Las entrevistas han de adecuarse al problema o aspecto elegido y se decidirá en el momento cuántas, a quiénes y cuándo.

b) Para el aspecto 2 -identificación de momentos críticos en el proceso de socialización-.

Este aspecto será tratado a partir de una complicación de los datos recogidos con los instrumentos del aspecto 1 y como consecuencia de todos los recogidos en el estudio de casos.

#### ANALISIS DE LOS DATOS

a) Para el aspecto 1 -interacción de factores a partir de las presiones del contexto y las características personales del alumnado en prácticas-,

\* Contrastar información entre los diferentes sujetos.

\* Constratar información entre los diferentes aspectos.



b) Para el aspecto 2 -identificación de momentos críticos en el proceso de socialización-

\* Caracterizar el proceso evolutivo en la socialización de los alumnos y alumnas en prácticas a través de los momentos clave del proceso de socialización.

#### **5.4. Muestra**

Es la misma que la utilizada en el estudio de casos y que está especificada en el objetivo 1, insistiendo en las relaciones, alumnado en prácticas-tutor y alumnado en prácticas-supervisor. El muestreo es circunstancial en función de los aspectos seleccionados y de los objetivos del investigador.

#### **5.5. Fases y temporalización**

a) Para el aspecto 1:

\* Recogida de datos:

- Observación participante: duración: periodo de prácticas

- Entrevistas a prácticos, supervisores, tutores y alumnado. Durante el periodo de prácticas.

\* Análisis de datos: se empezará antes de terminar la recogida de datos con el doble fin de recoger datos pendientes y prever datos necesarios:

- Contraste con los sujetos. Durante y después del periodo de prácticas.

- Contraste con los aspectos. Idem.

b) Para el aspecto 2:

\* Recogida de datos:

- Observación participante: duración: periodo de prácticas

\* Análisis de datos:

- Caracterización del proceso evolutivo. Después de finalizar el proceso de socialización.

## **6. Desarrollo del tercer objetivo.**

### **6.1. Aspectos a considerar.**

1. Diseño de investigación.
2. Elaboración de instrumentos.
3. Realización de tesis.
4. Puestas en común.
5. Informes.

### **6.2. Instrumentos**

Estos instrumentos podrán ser utilizados con mayor o menor intensidad para cada aspecto y son generales para todos ellos:

1. Estímulo del recuerdo: reconstruir a partir de los recuerdos de los diferentes sujetos participantes en la investigación sus sentimientos, percepciones, formas de relación y jerarquías en las diferentes fases de la investigación.

2. Grabaciones de todas las sesiones de trabajo entre los sujetos del equipo de investigación, de las reuniones del grupo, ya sean totales o sectoriales, de las reuniones con los directores de tesis,...

3. Orientaciones indicativas para la elaboración de los instrumentos: diarios, cuestionarios, entrevistas,....

## **ANEXOS**

### **Anexo 2: Principios éticos de la investigación.**

---

Entendemos la investigación científica como un método para enriquecer el proceso de consideración de opciones, una base para promover el debate y contraste de ideas e interpretaciones, así como un apoyo para orientar la acción.

En nuestro diseño de investigación asumimos una intención cualitativa la trabajar con procesos sociales y educativos caracterizados por su naturaleza multidimensional y en constante cambio.

Es por ello que necesitamos recopilar una información sensible, la cual no siempre se obtiene en un espacio público o en documentos oficiales. Además, los datos y las interpretaciones de los mismos, necesitan ser consensuados con todos aquellos participantes que forman parte de la realidad investigada.

Por estas razones, proponemos una serie de principios que refuten la obtención, uso y difusión de los datos:

1. Habrá de negociarse el acceso a todos aquellos contextos de carácter privado y que contengan informaciones relevantes para la investigación, recabando la autorización de todos los sujetos implicados.

2. Consideramos de especial importancia que ninguna persona implicada tenga acceso privilegiado a los datos, salvo en aquellos casos en los que una persona sea la única fuente de los mismos, así

como que nadie pueda vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas.

3. Cualquier información que se obtenga podrá ser tenida en cuenta si se considera relevante, tomando siempre en consideración las diferentes perspectivas de todos aquellos sujetos implicados en la participación de las prácticas.

4. La confidencialidad de las informaciones vendrá asegurada por el anonimato de los informantes y los centros en cuantos documentos se hagan públicos. Como procedimiento de garantía del anonimato, se recurrirá, cuando sea posible o aconsejable, al camuflaje de aspectos que pudieran hacer reconocibles a las personas o situaciones, pero sin alterar el sentido básico y esencial de los datos.

5. Los informes, tanto parciales como finales, serán accesibles a todos aquellos participantes en el proceso de investigación que los soliciten. Especialmente, el informe final serán suficientemente difundido.

6. Será objeto expreso de negociación de los informe, previamente a su publicación, la exactitud de los datos, así como la interpretación de los mismos. Para ello se ofrecerá a los directamente implicados en los informes la oportunidad de realizar cuantos comentarios crean oportunos en orden a mejorarlos o completarlos.

7. Los desacuerdos particulares sobre ciertas informaciones serán dirimidos directamente entre el evaluador y el informante implicado. En caso de desacuerdo, se hará constar en el informe las interpretaciones discrepantes.

Equipo de Evaluación de Prácticas de Escuelas de Formación del Profesorado.

Coordinador: Angel I. Pérez Gómez

Málaga, 22 Abril 1991.

## **ANEXOS**

### **Anexo 3: Documentación de presentación y negociación de la investigación**

---

Ilmo Sr.:

Me pongo en contacto con usted como Coordinador responsable del Proyecto de Investigación titulado: "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de Andalucía,", aprobado por la Dirección General de Universidades en el Plan Andaluz de Investigación, al objeto de solicitar su autorización y colaboración para la realización y desarrollo del mismo.

El objeto del proyecto es elaborar un diagnóstico descriptivo de los diferentes programas de prácticas, que, como componentes del currículum de formación de los futuros profesores, se llevan a cabo en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de las Universidades Andaluzas. Nos proponemos describir las características de los diferentes programas de prácticas, sean experimentales o no, así como el sentido de su integración en el currículum de la formación, con la pretensión de detectar la evolución del pensamiento pedagógico de los futuros docentes, como consecuencia de su participación en los programas de prácticas.

En breve, un investigador de nuestro equipo solicitará entrevista con usted al objeto de explicarle más detalladamente las características del proyecto y autorizar al mismo tiempo su realización.

Adjunto le remito los principios en los que se apoya nuestra labor de investigación, entre los que destaca el respeto escrupuloso a la

confidencialidad de los datos, de modo que, como quedará bien claro en el proceso de negociación con los implicados, las informaciones garantizarán el anonimato de centros y personas.

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un saludo afectuoso.

Málaga 13 de Mayo de 1991.

Fdo. Angel I. Pérez Gómez.

## **ANEXOS**

### **Anexo 4: Informe descriptivo sobre la situación de las prácticas en una EUFP de Andalucía.**

---

#### **0. Introducción.**

El objetivo de este primer informe se enmarca dentro del proyecto de investigación global que estamos llevando a cabo sobre la situación de las prácticas de enseñanza en toda Andalucía. Con él, lo que pretendemos es presentar un primer balance de la situación de las mismas, a grandes rasgos, en cada una de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado a nivel de organización, estructura, el proceso que se sigue o la importancia y el peso que tienen dentro del currículum de la Escuela.

A pesar de que cada uno de los informes debe estar adaptado a la situación de investigación y las circunstancias de cada una de las Escuelas Universitarias, acordamos tocar una serie de cuestiones comunes en todos ellos como forma de presentar los temas-clave que más nos interesan: los diferentes planes de prácticas que se han ido desarrollando en los últimos años en el centro, la estructura del actual plan y el proceso que siguen los alumnos para realizar las prácticas y la importancia que tienen las mismas en la organización total del centro. Por tanto, este informe responde a esa estructura general.

Además, hemos querido añadir una introducción en la que explicásemos y enmarcásemos el desarrollo metodológico de la

recogida de información y el desarrollo particular de esta primera fase de investigación, como instrumento para comprender por qué se ha recogido esta información, las circunstancias en que se ha hecho, las dificultades con las que nos hemos encontrado,... En definitiva, encuadrar la calidad de los datos que ofrecemos con alguna información adicional sobre el proceso de investigación.

Si algo ha caracterizado, hasta el momento, la recogida de información en esta Escuela de Magisterio y cómo se ha venido desarrollando la investigación, ésto ha sido el que somos agentes externos a la institución sin ningún tipo de contacto anterior con ella o con algunos de sus miembros, lo cual ha llevado a que los contactos con los diversos informantes fuesen más lentos y, sobre todo, más cuidadosos que en contextos conocidos: contactos previos de sondeo de la situación de la Escuela, presentación y negociación inicial desde una perspectiva muy institucional como grupo de investigación y con aval previo,...

En ambos diarios (de investigación y de campo) se refleja esta situación a través de las múltiples notas sobre las llamadas realizadas para ponernos en contacto con los diversos informantes o las dudas ante un posible rechazo por su parte de llevar a cabo el proyecto en la Escuela :

"... durante la última semana he estado un poco inquieta al no saber si el director va a poner muchas pegas para que nos deje entrar en la Escuela de Magisterio ..." (Diario de Investigación I, p. 1)

Otro de los condicionantes fundamentales en este proceso ha sido que todos los contactos iniciales se han realizado por teléfono así como el quedar con los diversos informantes para realizar las entrevistas, lo cual a alargado mucho en el tiempo estos contactos a la vez que ha supuesto que fuésemos a ellos con más cautela tanto por nuestra parte como por la de los informantes al ser éste un contacto muy frío e impersonal:

" ...He intentado llamar varias veces a lo largo de la mañana y ni siquiera me cogieron el teléfono..." (diario de campo, p.2)

" ...Todos los días realizo , al menos tres intentos de hablar por teléfono con el director .." (diario de campo, p.6).

Si a esta situación añadimos el que la investigadora responsable era totalmente novata en este tipo de situaciones y el que hay bastante distancia física entre ésta y la Escuela, queda una situación que no ha sido conflictiva en ningún momento pero sí demasiado "formal" y correcta, con lo cual la información recogida también es demasiado



formal y carente de la riqueza de valoraciones y perspectivas propias de sus informantes.

Otro de los problemas que hemos tenido, relacionado con lo anteriormente comentado, es que, excepto una, no se nos ha permitido grabar ninguna de las entrevistas realizadas hasta el momento, quizás por esa lejanía y desconocimiento de la investigadora o por simple precaución de los informantes, a la vez que no hemos querido insistir en el tema por no forzar situaciones que no controlábamos y que podían poner a los informantes en tensión o con alguna reticencia más.

Por ello, la información facilitada está recogida pero no la forma en se cuentan , los matices y comentarios, los tonos y las intenciones cuando se dicen las cosas. Sólo hay algunas observaciones hechas por la investigadora en la redacción de las notas de campo tomadas y algunas impresiones sobre este proceso en el diario de investigación.

Partiendo de todas estas situaciones y problemas, voy a intentar desarrollar ordenadamente la información que nos interesa sobre la situación de las prácticas en esta Escuela de Magisterio.

## **1. Historia de las prácticas.**

La historia que hemos podido reconstruir abarca desde el curso académico 1986/87 hasta la actualidad, que es desde cuando están organizadas las prácticas en la forma que ahora se llevan a cabo.

Sobre la anterior forma de organizarlas, sólo sabemos algunas vaguedades a través de las respuestas de dos de los informantes ante preguntas directas de cómo era la anterior organización de las prácticas :

"...Existían varios coordinadores y una separación entre las escuelas de EGB y la de Magisterio que llevaba muchas reticencias y a que , por ejemplo, en un curso académico no pudiese haber prácticas" (Diario de Campo I, p.7-8)

"...Existía un plan de prácticas distinto con varios coordinadores por especialidad y aquello se les iba de las manos a la Escuela hasta el punto de que un año se suspendieron las prácticas porque no existía ningún control sobre cómo hacerlas, dónde, periodos reales de estancia en los centros de EGB,..." (Diario de Campo I, p.11)

De lo que sí hemos podido recoger más datos es de cómo, a partir de esta supuesta situación de caos, tanto en la organización de las

prácticas desde la Escuela de Magisterio como en la relación de ésta con las escuelas de EGB que nos comentan, se genera la nueva estructura de las mismas en el curso académico 86/87. El actual coordinador realizó visitas a todos los colegios de EGB y realizó una memoria sobre la situación, en esos momentos, de las prácticas, siendo este documento (al que no hemos tenido acceso) la base para elaborar el actual sistema de prácticas.

En este cambio de la organización de las prácticas también ha tenido que ver el que el Departamento de Pedagogía reclamase en esos momentos las prácticas como asunto de su exclusiva competencia y se encargasen de ellas. Pero esta información está sin contrastar ya que es una indicación que nos ha hecho un solo informante.

## **2. Estructura de las prácticas.**

Lo primero que tendríamos que decir, para situar la información que vamos a desarrollar es que hemos tenido dos fuentes de información fundamentales: por un lado, los documentos que hemos recogido en la Escuela que hacen referencia al Plan de Prácticas directa o indirectamente: plan de estudios, Reglamento de Régimen Interno, solicitudes de los alumnos de escuelas de prácticas de EGB, Plan de Prácticas, encuesta a los alumnos sobre las prácticas y formato de informe que emiten los profesores colaboradores de EGB sobre sus alumnos en prácticas; y, por otro lado, las entrevistas realizadas a profesores y alumnos de la Escuela que están en contacto directo con el tema de las prácticas.

En este sentido, la información exacta que tenemos sobre la estructura y contenido de las prácticas proviene de dos informantes solamente y no tenemos posibilidad de que otros profesores de la Escuela de Magisterio nos lo cuenten porque no existe la figura del profesor-supervisor con lo cual, el resto de profesores tienen una vaga idea de en qué consisten las prácticas pero no de su organización detallada. Por ello, hemos visto conveniente realizar una entrevista a un alumno que ha realizado las prácticas este año para cubrir algunos huecos que nos quedaban en la información recogida.

La máxima instancia responsable de las prácticas en el centro es la Comisión de Prácticas que depende de la Junta de Centro de la Escuela de Magisterio y está regulada en su funcionamiento y

composición por el Reglamento de Régimen Interno de la Escuela. Según este Reglamento la composición de la comisión es la siguiente:

- " El director que la preside.
- El subdirector de Ordenación Académica.
- Un profesor de lo que imparten la asignatura de Psicología elegidos por ellos.
- Dos profesores de los que imparten las Didácticas Especiales elegidos por ellos mismos.
- Los profesores coordinadores de las Prácticas, que habrán de ser de los que imparten la asignatura de Pedagogía.
- Cuatro alumnos, a ser posible uno por cada especialidad, de los matriculados en la asignatura de prácticas de enseñanza, elegidos por ellos mismos." (Reglamento de Régimen Interno, Art. 24)

Esta misma composición nos la comentaron varios de los informantes entrevistados pero, dos de ellos hicieron referencia a que también eran miembros de ella tres representantes de los colegios de EGB donde se llevan a cabo las prácticas: un director y dos profesores de EGB, aunque ninguno de los dos especificó cuál era la forma de elegirlos y, tal y como lo expresaron, son unos miembros más de la Comisión.

Las funciones de la Comisión también son explicitadas en el Reglamento de Régimen Interno :

- " a) Gestionar ante los órganos correspondientes las disponibilidades de plazas en colegios.
- b) Adscribir los alumnos que habrán de realizar las prácticas a los distintos centros.
- c) Aprobar los Seminarios que procedan de entre los que puedan sugerir los profesores de Didácticas Especiales y de asignaturas de Psicología.
- d) Resolver posibles conflictos en el desarrollo de las prácticas.
- e) Recibir de los centros los informes sobre los alumnos adscritos a ellos así como los de los profesores de los Seminarios de Prácticas de enseñanza que se hayan impartido y pasarlos al profesor coordinador correspondiente...
- f) Planificar los proyectos de experimentación didáctica presentados por profesores del centro y organizar los medios para llevarlos a cabo.
- g) Recabar medios técnicos y, en general, los de carácter material que sean adecuados para conseguir el mayor provecho de la asignatura.....
- h) Eleborar sus normas de funcionamiento interno" (Reglamento de Régimen Interno, Art. 34).

De todas estas funciones las que realiza principalmente la comisión nos las explicita un informante con las siguientes palabras:

"...Esta comisión tienen por principales misiones aprobar el plan de prácticas que le presenta el coordinador, sortear la adjudicación de

prácticas y deliberar los casos conflictivos..." (Diario de Campo I, p.9).

El que estas funciones se lleven a cabo de esta forma en la práctica no lo hemos podido comprobar, aunque el documento del Plan de Prácticas de Enseñanza viene presentado por el coordinador y avalado por la propia comisión.

Al no existir un convenio que regule las relaciones entre los distintos grupos de personas que intervienen de una u otra forma en la realización de las prácticas, el documento que se presenta como negociación de las partes por parte de la Escuela de Magisterio es el Plan de Prácticas de Enseñanza (documento 1) que es propuesto por el coordinador de las prácticas y aprobado por la Comisión para luego difundirlo a todos los interesados: alumnos de la Escuela de Magisterio, directores de EGB y, a través de éstos, profesores-colaboradores de EGB. En este documento se incluyen casi todos los datos referentes a organización de turnos, régimen disciplinario de los alumnos, actividades a realizar y evaluación tanto por parte del profesor-colaborador de EGB como por parte del coordinador de las prácticas.

A este documento haremos referencia en los próximos comentarios junto con las notas de campo, por ser éstas las fuentes más completas que tenemos a nuestro alcance para saber cuál es la situación de las prácticas en la actualidad.

La filosofía del actual sistema de prácticas la resume uno de nuestros informantes como:

"...de mayor colaboración con los profesores de EGB y los centros a la vez que se busca limar reticencias..." ( Diario de Campo I, p. 8)

En principio, y con sólo esta afirmación, pareciera que puede ser una visión parcial del tema por parte de una sola persona, pero ello no es así porque tres de los informantes entrevistados dieron importancia a que el actual sistema de las prácticas establecía mejores relaciones con las escuelas de EGB y sacaba del caos la relación que se mantenía anteriormente con ellas.

En estos momentos existe una sola persona encargada de la coordinación de las prácticas que tiene que ser, como condición necesaria marcada por el Reglamento de Régimen Interno de la Escuela, profesor del área de Pedagogía. Esta es una de las claves que nos va a explicar el por qué no existen profesores-supervisores en la actualidad en la Escuela, aunque esta información la ha

facilitado un solo informante y, dada su naturaleza conflictiva tendríamos que tratar de contrastarla con otras opiniones. El que sólo los profesores de esta área puedan ser coordinadores de Prácticas se debe a que cuando se quiso cambiar el sistema de las prácticas en el curso 86/87, esta área reivindicó que era un terreno que le correspondía y se lo quedó. Luego, y por una relación conflictiva entre el actual coordinador y el resto del área, éste se ha quedado solo con el tema como coordinador sin que ningún profesor del área se quiera implicar en la coordinación ni tan siquiera en ser profesor de la asignatura de Prácticas, aunque para ser profesor no hace falta ser de este área sino que puede ser cualquier profesor de la Escuela que lo solicite a la Comisión de Prácticas.

La razón dada oficialmente y expuesta por los tres informantes, es que los profesores no quieren implicarse a trabajar sin tener ningún tipo de reconocimiento ni remuneración económica y además, quedando como tonto ante el resto de compañeros :

"...el hecho de que sólo exista uno (profesor de prácticas) lo explica....por lo costoso que es este trabajo y, por ello, los profesores no están dispuestos a hacer ese esfuerzo y prefieren delegarlo" (Diario de Campo I, p.7)

"...la gente no tiene ganas de meterse en líos y llevar las prácticas es costoso en tiempo y no tiene ninguna remuneración económica o de prestigio..." (Diario de Campo I, p. 11)

Como consecuencia de todo ello, en estos momentos coinciden la figura del Coordinador con la del profesor de la asignatura de prácticas y la del profesor-supervisor y se hace difícil distinguir cuáles son las misiones específicas de cada uno de ellos, ya que si al coordinador le corresponde presentar un plan de prácticas a la Comisión para su aprobación por ésta, no queda clara la diferencia entre el profesor que lleva la asignatura de Prácticas y el profesor-supervisor ya que en esta asignatura lo que se hace es hacer un seguimiento semanal a los alumnos y los problemas con que se enfrentan en los colegios de EGB en sus prácticas y plantear supuestos sobre problemas prácticos para su resolución.

El criterio para ser profesor-tutor (o como se denomina en la Escuela profesor-colaborador) es que éste haga una petición para serlo al director de su centro de EGB y éste último la tramita a la Escuela de Magisterio. Este mismo criterio es el que rige, por tanto, para elegir los centros de EGB donde se van a realizar las prácticas, aunque dada la gran oferta de colegios no siempre se logran cubrir todas las tutorías ofertadas, pero se tiene como criterio el no dejar a ninguna escuela sin ningún alumno en prácticas aunque no se cubran

todos. La norma que sí se sigue es que todos los centros de EGB se hallen en la capital.

La estructura general de las prácticas es en dos cuatrimestres, el primer cuatrimestre en el segundo año de carrera (3° de la carrera) y el segundo cuatrimestre durante el tercer año de carrera (6° de la carrera) excepto en la especialidad de Preescolar que se realizan en el primer y segundo cuatrimestre del tercer curso. Esta diferencia se produce porque la especialidad de Preescolar se rige por un plan de estudios distinto implantado en 1977 mientras el resto de especialidades se rigen por la Ley General de Educación de 1970. Además, esta distinción de planes afecta a las asignaturas de la especialidad: mientras que en preescolar las asignaturas son anuales, en el resto de las especialidades las asignaturas son cuatrimestrales.

La única diferencia de organización que mantiene la especialidad de Preescolar con respecto a ese plan de estudios es que éste recomienda que las prácticas se realicen en el último curso y en un solo cuatrimestre y aquí se alargan otro cuatrimestre más.

Además, aún queda por determinar la implantación de las prácticas en las dos nuevas especialidades (Educación Física y Música), pero la idea inicial es agruparlas en un solo trimestre, el último de la carrera, durante mañana y tarde.

La asignación al colegio de prácticas se hace por sorteo con una petición previa de los alumnos sobre sus preferencias a la dirección de la Escuela de Magisterio (documento 3):

"...Dan a elegir entre tres colegios...luego se hace un sorteo de todos los alumnos sele quizás, no sé, Pepito Ruiz que es de Ciencias, entonces, a partir de Pepito Ruiz, según el colegio que él haya optado en poner en primer lugar ...El segundo alumno, pues si da la casualidad de que ha repetido ya no hay más plazas en ese colegio, pues le toca la segunda opción..." (entrevista nº1)

El periodo total de prácticas abarca 300 horas dentro del plan de estudios general de la carrera a las que hay que sumar 30 horas de clases de la asignatura de Prácticas como tutoría o seguimiento.

En cada uno de los dos cuatrimestres de prácticas se asigna un colegio distinto para cada uno de ellos, efectuándose dos sorteos. El primer periodo de prácticas se realiza por las mañanas y el segundo por las tardes. La especialidad de Preescolar sigue siendo una excepción a estas normas, ya que no cambian de colegio en las dos tandas de prácticas y no cambian de horario, siempre van por las mañanas. Este horario partido es visto como conflictivo por todos los

informantes ya que creen que el alumno no puede estar por las mañanas en un colegio de EGB y por las tardes acudir a clase en la Escuela de Magisterio y estudiar y preparar material para toda esa actividad a la vez:

"...existe un problema con el horario ya que se compaginan (las prácticas) con clases en la Escuela de Magisterio por la mañana o por la tarde y los alumnos no pueden llevar las dos cosas a la vez" (Diario de Campo I, p.4)

"...uno de los mayores inconvenientes que tiene el sistema actual ya que todos los alumnos deben compaginar, a la vez, las prácticas con las clases en Magisterio y no pueden hacerlo todo a la vez" (Diario de Campo I, p. 7)

Lo que sí rige para todos los alumnos en prácticas es que un cuatrimestre se hace en la propia especialidad y otro en otra distinta y, a ser posible, en otra etapa diferente porque según manifestó un informante:

"...porque cuando trabajen les puede tocar cualquier cosa.... y así las prácticas son más reales con la situación profesional del futuro maestro" (Diario de Campo I, p.9).

Otro informante valora negativamente el que los alumnos de la especialidad de Preescolar no cambien de colegio en la realización de las prácticas:

"...porque conocer distintos colegios da la oportunidad de que el conocimiento de la realidad escolar sea más rico al poderte tocar centros muy distintos dentro de la ciudad" (Diario de Campo I, p.12).

A pesar de esta variedad de situaciones entre las distintas especialidades, la organización de las prácticas es conjunta para todos ellos y se rige por las mismas normas, tienen las mismas actividades y formas de evaluación.

Como última característica de la estructura de las prácticas quisiéramos reseñar que existen unas normas u observaciones a cumplir por los alumnos que realicen las prácticas respecto a la asistencia al centro de EGB, el número de faltas y su posible justificación y quién se encarga de resolver en cada caso el problema:

" \* Los alumnos asistirán a los centros escolares durante la sesión de

....

\* Cinco faltas de asistencia al centro escolar no justificadas suponen la anulación del periodo.

\* Las faltas debidamente justificadas que no excedan de cinco se podrán recuperar con el consentimiento del director del Colegio.

\* Cuando las faltas justificadas excedan de cinco y no superen diez, habrá de autorizar la recuperación el profesor Coordinador.

\* Si las faltas justificadas son más de diez, resolverá la Comisión de prácticas. En este caso, el profesor-colaborador emitirá el informe del periodo de tiempo realizado, con el visto bueno del director del colegio". (Documento de Plan de Prácticas, p. 1).

Un informante nos comenta que estas reglas son bastante estrictas dentro de la organización de las prácticas:

"...Se lleva muy a rajatabla el tema de la asistencia y que... tiene que ser una causa mayor justificada la que tú tengas para no ir a clase" (entrevista nº1)

### 3. El proceso: qué se hace en las prácticas y cómo.

Sin duda, es en la recogida de información sobre este proceso donde hemos tenido, y seguimos teniendo, más lagunas, no porque no hayamos logrado recoger y recopilar todo lo que ocurre cuando se hacen las prácticas, sino por la falta de contrastate de esas fuentes ya que sólo tenemos un informante que sepa cómo funciona todo el mecanismo exactamente, los documentos recogidos, que son los más explícitos, y otro informante que ha hecho las prácticas. Probablemente lo que ahora sabemos de cómo suceden las prácticas no se distancia mucho de lo que ocurre en realidad pero es sólo una suposición con la que jugamos y ello hay que tenerlo muy presente al leer esta parte del informe.

Para empezar, decir que los dos cuatrimestres de las prácticas responden a contenidos distintos: mientras el primer cuatrimestre se centra en la actividad del aula donde realiza las prácticas el alumno, el segundo se centra en la actividad del colegio en general donde se enclava el aula de prácticas.

Esta distinción hace que las actividades que tiene que realizar el alumnado en cada uno de estos cuatrimestres sea diferenciada. Las actividades vienen marcadas en el documento de Plan de Prácticas que se le entrega a los alumnos de la Escuela de Magisterio a principios de curso por el profesor-coordinador. Las actividades a realizar durante el primer cuatrimestre vienen establecidas en el documento de la siguiente forma:

\*\* Conocimiento del aula: los elementos materiales y su aprovechamiento; los elementos personales; influencia del entorno familiar y social; etc.

\* Observación y estudio de las dinámicas de clase: su funcionamiento en general; organización del tiempo y del trabajo; atención a los grupo diferenciados, etc.



\* Programación y puesta en práctica de las programaciones: elaboración de programaciones acomodándose al proceso de trabajo del centro; aplicación de programaciones a la prácticas, etc.

\* Conocimiento de la función tutorial: registro de datos del niño; relaciones con la familia; orientación ante las dificultades; funcionamiento del Dpto; etc.

\* Ayuda en la evaluación de los alumnos: conocimiento y aplicación de los criterios de evaluación; control y seguimiento; contribución a la evaluación formativa; etc.

\* Conocimiento y manejo de los distintos documentos oficiales relativos al alumno: expediente personal, libro de escolaridad, documento de seguimiento, R.A.E., etc." (Plan de Prácticas, p.1)

Durante el segundo cuatrimestre se mantienen estas actividades y, además se añaden otras para realizar en el ámbito del centro de EGB:

" \* Estudio del centro en el que alumnos desarrolla las prácticas, que puede comprender los siguientes aspectos: el edificio escolar, los elementos materiales, elementos personales, elementos funcionales y el centro como organización.

\* Otras actividades: conocer y participar en tareas de Secretaría, Biblioteca, etc.

\* Todas cuantas el equipo de profesores-colaboradores estime pertinentes a fin de que nada de la Escuela sea desconocido para el futuro profesor" (Plan de Prácticas, p. 5-6)

En ambos casos se le deja siempre posibilidad al profesor-colaborador de indicar cuantas actividades crea oportunas para que el alumno conozca la realidad escolar en profundidad y sin establecer más criterios o requisitos para ello, dando por supuesto que, si él lo indica, es correcto:

" ...Como orientación general, se entiende que el profesor-colaborador debe transmitir y exigir al alumno en prácticas lo que considere de interés según su experiencia profesional y en función del curso de carrera que éste realiza..." (Plan de Prácticas, p.1)

Estas son las actividades que se establecen en el Plan pero luego no tienen una correspondencia directa con los trabajos que deben entregar los alumnos para ser evaluados al profesor-coordinador de las prácticas. Para el primer cuatrimestre de prácticas los trabajos que tienen que entregar los alumnos son los siguientes:

"1. Una descripción del aula: de su organización física y el alumnado que la compone.

2. Aplicación de técnicas para el mejor conocimiento de un niño como son observación, listas de control, cuestionarios,...

3. La confección de una programación semanal completa de todas las actividades ordinarias del aula.

4. La preparación y puesta en práctica de dos actuaciones en clase de, al menos, una hora cada una.

5. La programación de una actividad extraescolar y, si no le dejan hacerla en el centro, de una actividad hipotética" (Diario de Campo I, p.8)

Para el segundo trimestre el Plan no establece trabajos concretos sino que lo deja abierto a que se establezcan en clases y seminarios de prácticas. Estos trabajos se corresponden con una referencia que nos hacen dos informantes en el diario de campo sobre la posibilidad que tienen los alumnos de proponer hacer trabajos en grupo, ya que los anteriores son todos de carácter individual:

"...los alumnos/as tienen la posibilidad de presentar trabajos en grupo sobre un temática o problema práctico que les interese y conseguir así una nota más para hacer media con los trabajos" (Diario de Campo I, p. 8)

"...el segundo año...se ha llevado la resolución de situaciones problemáticas en clase: formas de abordar la clase, problemas que surgen en el aula y entonces pues tratar de solucionarlos" (entrevista nº1)

Lo que sí llama la atención es la inexistencia de memorias como trabajo de los alumnos y ello no porque no las creen interesantes para estos alumnos sino por una política de estrategia con el profesorado de EGB que colabora en las prácticas :

"...La filosofía del sistema actual (de prácticas) es de una mayor colaboración con los profesores de EGB y los centros a la vez que se busca limar esas reticencias por lo que no se hacen visitas a los centros por parte del coordinador y tampoco los alumnos hacen memorias por la misma razón" (Diario de Campo I, p. 8)

Por tanto, las funciones o actividades que hace el profesor-coordinador de las prácticas se limitan a hacer un seguimiento a los alumnos en las clases y seminarios de prácticas y tutorías en la Escuela de Magisterio, recoger y calificar los trabajos y emitir una nota final como veremos más abajo.

Las dos únicas funciones que sí tiene establecidas los profesores-colaboradores son las de "supervisar" los trabajos que entregan los alumnos, pero no en el sentido de corregirlos, sino de asegurar que los trabajos corresponden a la realidad de su aula o centro:

" Se ruega al profesor-colaborador que compruebe que tales trabajos han sido realizados realmente por el alumno, es decir, que correspondan a actividades de su práctica llevadas a cabo....El profesor colaborador no debe sentirse implicado ni responsable de tales trabajos, sin embargo se le ruega que firme los mismos...Con ello pretendemos:

- a) Que el profesor-colaborador pueda conocer los trabajos que encargan a los alumnos en relación con la clase y el colegio y
- b) Que garantice al profesor-coordinador que esos trabajos son auténticos (no imaginados, copiados,...)" (Plan de Prácticas, p. 2)

La evaluación de la realización de las prácticas de un alumno se hace a varias bandas: por un lado, el profesor-colaborador de EGB emite una nota que se comprende en un espectro desde "No Apto" hasta "Muy Bueno" junto con las observaciones que crea convenientes. Para ello, la Escuela de Magisterio le facilita al profesor un documento específico de evaluación y unas indicaciones u orientaciones dentro del Plan de Prácticas para realizarla en que toca puntos como las características personales de los alumno, su actividad docente, la relación con el alumno y su colaboración con el centro. Según nos informan esta suele ser bastante abultada:

".. normalmente las notas emitidas por los profesores de EGB suelen ser bastante altas y no suele haber "suspensos" excepto en casos muy excepcionales" (Diario de Campo I, p.8)

Esta nota es recogida por el profesor-coordinador y sirve para hacer la media con otras notas que corresponden a los trabajos entregados por los alumnos durante el periodo y de aquí sale la nota final de las prácticas:

"...un profesor (de EGB) suele globalizar. Ellos se ven en una situación bastante forzosa y, alomejor, a todos los alumnos que hay si no sacan los pies del plato pues le ponen un ocho....Lo cual se puede compensar un poquitín con la nota del coordinador da, que sí es en realidad la nota que da el colegio, vamos, que es el que da tu trabajo personalizado" (Entrevista nº1)

En el Plan de Prácticas se especifica que se puede realizar una prueba presencial a los alumnos pero el coordinador asegura que:

"...esta prueba casi nunca se realiza en la práctica.." Porque se realiza "...en caso de que los alumnos no hubiesen realizado bien los trabajos" (Diario de Campo I, p.8)

Como forma de retroalimentación del programa de prácticas, después del primer cuatrimestre de prácticas, se suele pasar todos los años un cuestionario a los alumnos que las han realizado y que sirve para:

"...su organización al curso siguiente" (Diario de Campo I, p.5) y "... ver cuáles con sus intereses e inquietudes (de los alumnos) para reformar algo en la organización de las prácticas " (Diario de Campo I, p. 10).

#### 4. Situación en el centro del actual programa de prácticas y algunas peculiaridades y anécdotas.

Si en algo han coincidido todos los informantes, esto ha sido en la necesidad de un nuevo planteamiento de las prácticas, a pesar de que piensen que este es el menos malo de los planes posibles en estos momentos. Esto hace que el tema de las prácticas sea uno de los más candentes al haber tomado la dirección la iniciativa de intentar establecer un convenio de prácticas entre la Universidad de Granada y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que regule definitivamente las relaciones entre la Escuela de Magisterio y las escuelas de EGB donde se realizan las prácticas de forma favorable para todas las partes. Los términos que quieren que adopte este acuerdo nos lo resume un informante de la siguiente forma:

"...se pide que las escuelas de EGB que estén dispuestas a admitir alumnos en prácticas tienen que tener más presupuesto y un profesor de apoyo, el profesor-tutor que tiene un alumno en prácticas tiene un día libre a la semana para reciclaje y perfeccionamiento y se le pagan las horas que da de clase al alumno en prácticas" (Diario de Campo I, p. 4).

Según nos confirmaron, el convenio está ya aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad y se encuentra en trámite en la Consejería de Educación y creen que se puede implantar para el próximo curso.

A pesar de esta situación, uno de nuestros informantes nos comentó la existencia de un programa experimental, dentro del Plan de Prácticas, que se ha puesto en marcha este último curso 90/91. Junto con la colaboración de Cruz Roja se han formado a tres alumnos en prácticas en la Escuela de Magisterio para que lleven a cabo programas de contenidos curriculares no contemplados en la actualidad por el MEC como son medio ambiente, sexualidad, etc., en dos colegios de prácticas experimentales. La mayor novedad, junto con esta situación es que el alumno en prácticas gozaba de mayor autonomía al ser responsable de toda la organización, preparación y de la clase en esos contenidos :

"...la experiencia es magnífica, por eso, porque tú ganas en el aula,... te motivas, tienes que hacerte tu programación, tienes que plantearte el desarrollo de las clases, tienes que controlar a los fierecillas.." (entrevista nº1)

Preguntados por la importancia de las prácticas dentro del currículum de la Escuela y el apoyo que se da desde la dirección, todas las respuestas son tendentes a la opinión que las prácticas

deben ser la asignatura más importante de la carrera y hay que dotarlas de toda la infraestructura que necesiten.

También han apuntado todos los informantes un conflicto que se produjo este curso en la Comisión de Prácticas sobre un cuestionario que pasó a los alumnos en prácticas sobre la situación que tenían en estas. Un profesor por su cuenta y riesgo y que creó cierto malestar entre los profesores de EGB miembros de la Comisión pero parece ser que se arregló sin mayores consecuencias.

En definitiva, parece ser que no sólo la Escuela le concede una gran importancia a las prácticas, sino que se convierten en uno de los ejes de preocupación fundamental en las actividades de mejora de la situación académica del centro.

## ANEXOS

### Anexo 5: La maleta de la etnógrafa.

---

En este anexo quiero ofrecer una información detallada de dónde se encuentra todo el material con el cual se ha realizado la investigación presentada, para facilitar su posible consulta por los interesados.

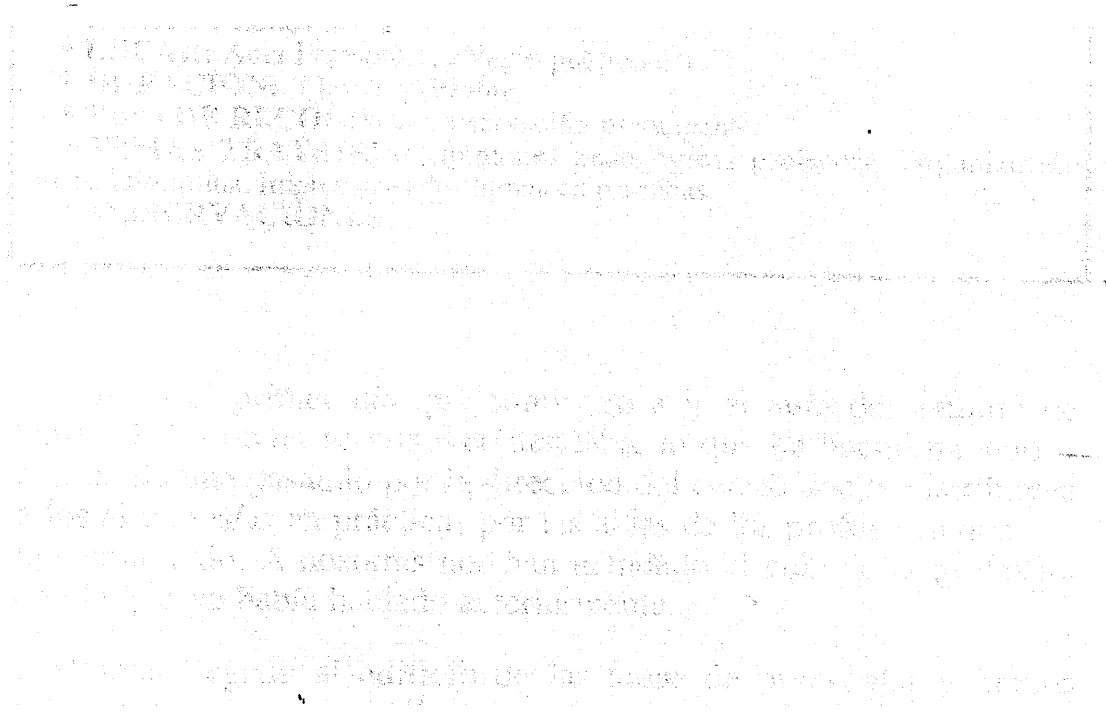
El material está organizado por carpetas. En la **Carpeta nº 1** se encuentran todos los documentos referentes a la organización general de la investigación sobre las prácticas en Andalucía (convocatorias y notas de reuniones de grupo, documentos generales de orientación de algún aspecto de la investigación, etc.), Diario de Campo I (en el cual se recogen observaciones de campo y las entrevistas con la dirección de la EUFP de la primera alumna en prácticas), el Diario de Investigación I (donde se incluyen las decisiones de investigación, la elección del tema de tesis, sesiones analíticas con los materiales y los guiones de las entrevistas) y, por último, los materiales recogidos en dicha EUFP referentes al Plan de Estudios y las prácticas de enseñanza (Reglamento de Régimen Interno, diversos planes de prácticas, etc.).

En la **Carpeta nº 2** se recogen los Diarios de Campo II y III correspondientes a la realización del estudio de casos más extenso con la primera alumna y que abarca tanto las observaciones de campo como las entrevistas. Asimismo, también aparecen los trabajos elaborados por esta alumna para realizar sus prácticas y exigidos por su Escuela de Magisterio: una programación de una semana, un registro de anécdotas, una escala de estimación, una lista de control y la preparación de las actividades a realizar por la alumna en prácticas

en dos actuaciones como profesora, así como algunas indicaciones realizadas por su profesora tutora a alguno de estos trabajos y otros documentos de ese colegio de prácticas recogidos por la alumna.

En la **Carpeta nº 3** aparece el trabajo realizado en el segundo tramo de la investigación: Diario de Investigación II (donde se recogen las decisiones de investigación tomadas, los esquemas de entrevistas y las sesiones analíticas de material), el Diario de Campo IV (con observaciones y anotaciones sobre todas las actividades realizadas) y las entrevistas realizadas al alumno y la alumna en prácticas.

También existe material en audio de todas las entrevistas mantenidas a lo largo de la investigación con los alumnos en prácticas, así como algunas de las sesiones de trabajo con el director de tesis.



## ANEXOS

### Anexo 6: Ejemplos de los Diarios de Campo

---

#### 1. Diarios de Campo II y III.

LUNES 5/ 11/ 91:

##### CARATULA

- \* **FECHA :** Lunes 5/11/91
- \* **LUGAR:** Aula Preescolar, colegio público nº1.
- \* **DURACION:** 3 horas y 30 min.
- \* **TIPO DE RECOGIDA:** Observación participante.
- \* **TEMAS TRATADOS:** Opiniones pedagógicas profesora. Organización tareas. Disciplina. Impresiones de alumna en prácticas.
- \* **OBSERVACIONES:**

Hoy es el primer día que comienzo a ir al aula del estudio de casos. Tal y como se nos recomendaba, lo que he hecho ha sido ir con la alumna pasando por la dirección del centro donde distribuyen a los alumnos/as en prácticas por las aulas de los profesores que lo han solicitado. A nosotras nos han mandado al aula de la profesora con la que yo había hablado anteriormente.

Hemos llegado al edificio de las aulas de preescolar y hemos tenido que esperar a que llegaran las profesoras. Nos hemos vuelto a presentar a ella y hemos estado un poco expectantes hasta ver qué pasaba mientras los niños/as entraban a las clases en fila por cursos.



Una vez en el aula, la maestra nos ha presentado a los alumnos como las dos nuevas "seños" (aunque no ha dicho nuestros nombres) que van a tener y la hemos "imitado" en las canciones con gestos que ha cantado con los niños antes de que le explicase la tarea que iban a hacer a continuación.

Durante esta tarea (que se trataba de hacer líneas de arriba a abajo y colorear un cohete en un libro de texto) la profesora nos ha indicado que nos sentáramos al lado de su mesa y que no hiciésemos demasiado caso a un solo/a niño/a ya que "se las saben todas" y luego no se separan de ti, y que luego, al acabar de realizar esta tarea, nos iba a dar a nosotras algo que hacer.

Durante toda la mañana, la maestra nos ha ido haciendo comentarios sobre la marcha de la clase (el que es difícil mantenerles la atención por mucho tiempo), los problemas con los que llegan muchos niños (superprotección de los padres que hacen que realicen pocas actividades y con poca autonomía o que no les corrijan los defectos de dicción que son provocados no por algún defecto en su aparato fonador sino porque se les entiende y hacen gracia) o los problemas que tienen, en concreto, algunos/as de ellos/as (los dos o tres niños más pequeños en edad del grupo que están aún un poco descolocados o el más mayor al que hay que darle tarea suplementaria).

Las tareas que realizan y cómo se organizan me ha llamado mucho la atención: para empezar las tareas nada más llegar al aula, la profesora y los alumnos se ponen en círculo de pie en medio de la clase y cantan una canción acompañada de mímica. Luego la profesora les explica la tarea que van a hacer, en este caso, líneas verticales de arriba a abajo y hacen el gesto exagerado con las manos. Luego cada uno se sienta en la mesa común con otros cuatro o cinco niños, pero no suele haber sitios fijos indicados o impuestos por la profesora, sino que cada niño se ha ido instalando donde mejor se encuentra. Es curioso que los niños y las niñas, por sí solos, tienden a agruparse por sexos y sólo la intervención de la profesora hace que las mesas estén mixtas.

Una vez acabada esta tarea, la profesora les indica que tienen que colorear un dibujo de la siguiente página del libro y reparte las cajas de colores por las mesas para que, cuando acaben, la práctica y yo le enseñemos cómo se pegan unas pegatinas en el mismo dibujo.

La profesora es la que da la indicación de si el trabajo está bien acabado o es necesario que el niño haga algo más y los niños tienen

la costumbre de ir a preguntarle y enseñarle el trabajo que van haciendo.

La profesora utiliza la técnica de cantar una canción en grupo puestos en corro como forma de concentrarles la atención para explicarles algo que quiera comentarles o lo siguiente que van a hacer en clase.

La tarea de hacer plastilina la usa como una tarea más descansada cuando los niños está ya un poco cansados y para ella tiene un gran valor ya que permite a los niños sacar su creatividad y , para ellos, tiene el status de un juego y no de un trabajo.

También les hace que realicen tareas de preescritura y grafomotricidad porque cree que hay niños que pueden leer y escribir perfectamente al terminar el preescolar, aunque haya opiniones contrarias a ello, pero, en su opinión, depende del grado de madurez del niño y no de otra cosa.

Al volver del recreo, la profesora ha mandado a dos de los niños a recoger una bolsa de hojas secas del patio y la siguiente actividad ha tenido como centro esas hojas. Puestos en círculo, ella le ha dado a cada niño un puñado y ha hecho que las toquen y se toquen su cara para comparar grados de suavidad y luego las han catalogado por su color: amarillas y marrones y las han puesto dentro del aro del color correspondiente que estaban en el suelo. Al final ha hecho que todos los niños las recogiesen del suelo y las tirasen a la papelera.

Al final de la mañana, la profesora ha tenido que ir a dirección (que se haya en otro edificio) a firmar un papel y nos ha dejado solas en el aula con los niños pero con una tarea fácil: nuevamente la socorrida plastilina.

Al inicio de la mañana, cuando la maestra nos presentó a los/as niños/as, éstos no se dirigían a nosotras directamente (aunque no nos quitaban ojo). Según ha ido transcurriendo las horas y, a partir de que uno de ellos arrastrase a otro (los dos varones) para ir a enseñarnos el trabajo que estaba haciendo, los demás se han lanzado poco a poco y, la gran mayoría ya se dirige a nosotras.

Una de las cosas que más me ha llamado la atención es que la profesora en ningún momento levanta la voz para hablar con los alumnos y siempre les incita a hablar en voz baja con un lema que todos los niños se saben: "la mano arriba y la boca cerrada".

Las primeras impresiones que ha sacado la alumna en prácticas que haya comentado es que no esperaba encontrar la clase tan ordenada y los niños tan organizados, aunque no ha sido capaz de decirme de qué otra forma esperaba encontrarla, sólo decía que de otra manera. También decía que no sabía muy bien qué hacer y que, al sentarnos en una silla la profesora mientras los niños realizaban la primera actividad, pensó que nos iba a dejar observándola toda la mañana, pero que aún así el tiempo se le ha pasado muy rápido y no se le ha hecho nada pesado.

Ha hecho también varios comentarios sobre lo lindos que son los niños/as pero que tampoco sabía muy bien cómo tratarlos porque muchos se le repegan excesivamente. Ella comentaba que esta mañana, antes de entrar tenía bastante miedo y que había dormido poquísimo esta noche por el nerviosismo de entrar a la escuela.

**MIERCOLES 15/ 1/ 92:**

**CARATULA**

- \* **FECHA :** Miércoles 15/1/92
- \* **LUGAR:** Aula Preescolar, colegio público nº1
- \* **DURACION:** 3 horas, 30 min.
- \* **TIPO DE RECOGIDA:** Observación participante.
- \* **TEMAS TRATADOS:** Participación de los alumnos/s en tareas.
- \* **OBSERVACIONES:**

Hoy las observaciones han estado centradas en el tipo de participación y en qué momento se producían éstas por parte de los alumnos en el aula.

Cuando las tareas son colectivas, el tipo de participación de los niños/as suele suceder por expresa petición de la profesora a uno de ellos nombrándolo para responder a una pregunta de la tarea que se está realizando. En este momento, es cuando otros niños a los que no se les ha preguntado directamente intervienen respondiendo más rápido que el niños preguntado.

Dentro de estas tareas colectivas siempre hay niños que intervienen para contar una historia que ellos creen que es interesante. En este caso, la profesora llama la atención al resto de los niños de que hay uno que quiere contar algo para que le oigan. Algunos niños, en esta situación, permanecen en el sitio donde estuviesen ubicados mientras que otros van hasta donde se encuentra

la profesora, le tocan para que les atiende y entonces empiezan a contar. Hoy una niña ha hecho esta última operación pero cuando la profesora le indicaba que se lo contase al resto de los niños y no a ella, la niña se quedaba callada y no decía nada.

Cuando las tareas discurren en las mesas de los niños y cada uno tiene que hacer algo, aunque sea común al resto de sus compañeros, la situación cambia ya que los niños saben que no pueden contar cosas. Aquí su participación se centra en el "regateo" con la profesora de la finalización de la tarea o de donde ella esté para preguntar si está bien hecho lo que tienen o si pueden pasarse a hacer otra cosa. Este comportamiento se produce desde el inicio de este tipo de tareas, aunque ellos saben perfectamente que la profesora no les va a dejar cambiar de tarea si no han acabado y suelen hacerla los niños/as que van haciendo cosas más o menos ajustadas a lo que se pedía. Los que no lo van haciendo o se van retrasando se quedan en sus sitios y no dicen nada hasta que muchos niños se han pasado ya a otra tarea más atrayente para ellos.

La profesora suele pasar por las mesas dando paseos para ver qué hacen estos últimos niños. En el periodo de prácticas de estos se suele encargar la alumna en prácticas mientras que la profesora se queda sentada recibiendo a los que van a enseñárselo o con algún niño que va más retrasado intentando que desarrolle la tarea.

La participación de los niños en las tareas colectivas puede hacer que cambie el rumbo que tenía previsto la profesora para ellas según el grado de atención que suscite en el resto de los niños.

Lo que la profesora no consiente en ningún momento es que varios niños estén hablando hacia el resto a la vez, es decir, la participación tiene unos cauces establecidos y no se puede llevar por otros que no sean esos.

**MIÉRCOLES 22/ 1/ 92:**

**CARATULA**

- \* **FECHA :** Miércoles 22/1/92
- \* **LUGAR:** Aula preescolar, colegio público nº1
- \* **DURACION:** 3 horas, 30 min.
- \* **TIPO DE RECOGIDA:** Observación participante
- \* **TEMAS TRATADOS:** Nueva tarea, movimientos de alumna en prácticas, comentarios de profesora.
- \* **OBSERVACIONES:** Nueva tarea

Hoy se ha producido una situación bastante novedosa en el aula que merece la pena que quede reflejada en este diario. A la entrada a la clase, en vez de empezar con una actividad todos los niños juntos puesto alrededor de la pizarra, la profesora les ha indicado que se fuesen sentando en sus sitios y ha repartido a cada uno una cuartilla en blanco sin cuadros. Ella se ha ido a la pizarra y ha comenzado explicándoles cómo se llamaba ese trozo de papel y dándoles indicaciones de qué es lo que tenían que hacer en él. Les ha ido diciendo que fuesen haciendo filas con el lapicero de rayas, "is", "us" y "tes", y en el fondo del papel les ha estado enseñando una escala de colores con distintos tonos de verde previamente para que pintasen de distintos verdes esa zona de la hoja y encima un árbol, una casa o le que les apeteciese.

No sólo me ha llamado la atención el cambio de tarea o la introducción de nuevos elementos en una conocida (ejercicios de grafomotricidad) tales como la cuartilla en blanco o el ir diciendo desde la pizarra lo que tienen que ir haciendo a todos los niños juntos sino que, además, ésto ha supuesto un cambio en la estructura de organización de tareas general, aunque luego la profesora nos ha aclarado que esto, en realidad, no es así ya que lo ha hecho hoy para que viésemos un sistema de aprendizaje de escritura que aún no ha puesto en marcha pero que le da buenos resultados. Normalmente ella empieza a hacerlo a partir de que los niños ya han cogido las destrezas fundamentales en hojas de cuadros (para ella algunos ya las tienen) y la realiza a última hora de la mañana y con menos filas de letras para que no sea tan cansado para los niños.

Para la profesora el sistema de enseñanza ideal para estos primeros momentos es el de la primera cartilla de Palau porque asocia letras y sílabas con dibujos y los niños memorizan bien estas letras con su significado para luego pasar a escribir solos. De hecho, ahora utiliza grandes fichas con un dibujo por una cara y la primera sílaba de lo que representa ese dibujo por la otra.

Durante esta primera tarea, la alumna en prácticas apenas se ha movido de su sitio: ha estado de pie delante de la mesa de la profesora escuchando las explicaciones que esta última daba y regañando a algún niño si no ponía atención.

La siguiente tarea ya sido de recortar y pegar y, como algunos niños no habían terminado la tarea de ayer, la profesora nos ha indicado que cogiésemos a éstos y nos sentásemos solos en una mesa con ellos para ver si lo acababan. Hemos tenido a seis niños haciéndolo (todos varones menos una niña) y la alumna ha llegado

un momento en que decía que se aburría de decirle las mismas cosas a los niños para que acabasen de hacer la tarea.

Con la introducción de la nueva tarea, la actividad de leer en el encerado se ha pasado a después del recreo durante unos 20 minutos y luego han pasado a hacer ejercicios de grafomotricidad en uno de los cuadernos comerciales. En estas dos tareas la alumna se ha mantenido un poco al margen como suele hacer normalmente.

Al final de la mañana, la profesora le ha preguntado a la alumna si iba a dar alguna clase como actividad de las prácticas la semana que viene. Ella le ha dicho que había hecho una programación globalizada y ahora ha tenido que cambiarlo porque así se lo ha indicado el profesor de prácticas de la Escuela de Magisterio. Por lo tanto, está terminando de volverla a hacer y la semana que viene lo hará.

La profesora también nos ha comentado a la salida que, la próxima semana, como quedan pocos días de prácticas, va a poner una tarea más fácil para los niños y que implique menos atención por parte de la profesora y nuestra de forma que nos dé tiempo a mirar algunas cosas o a charlar antes de irnos de ese aula.

Durante el recreo las alumnas no hacen más que hacer comentarios de la cantidad de trabajo que tiene al compaginar las clases en la Escuela de Magisterio y las prácticas en colegios y la situación problemática que hay en estos momentos con la jornada continua en casi todos los colegios ya que ellos supone o salirse a las tres horas o quedarse toda la mañana y que no dé tiempo a comer para volver a las 15'30 h. a las clases a Magisterio.

## **2. Diario de Campo IV**

**MIERCOLES 17/ 11/ 93:**

Hoy me he vuelto a poner en contacto con la alumna en prácticas para decirle que mañana quiero empezar a ir al colegio a hacer observaciones. Me ha dicho que no hay problema y hemos quedado en la puerta a las nueve y media.

**JUEVES 18/ 11/ 93:**

Caminando hacia el colegio, me he encontrado a la alumna y hemos llegado caminando juntas. Durante el paseo ha comentado que ya estaba otra vez allí, con algo de cansancio en la expresión, yo le he preguntado si estaba ya cansada de las prácticas y me dice que no es eso exactamente, sino que esta noche durmió mal y se siente cansada.

Entramos directamente al aula porque esta mañana hace mucho frío y no se quedan esperando en el patio a que lleguen los niños y niñas. Allí, saludo a la profesora y me quedo esperando mientras la profesora y la alumna en prácticas van recibiendo al alumnado y le quitan los abrigos.

Lo primero que hace la alumna cuando entra a clase es quitarse la cazadora y ponerse una bata blanca, al igual que la profesora y va desabrochando el abrigo a los niños y niñas, pero sin darles conversación ni decirles nada. Sólo si algún padre o madre se dirige a la profesora entonces sí hacen conversación.

En uno de los momentos en que están las dos sin hacer nada esperando, la alumna le comenta a la profesora que ha encontrado un libro para sacar fichas para los niños y va a ver si el fin de semana las saca. La profesora no le hace ningún tipo de comentario ante esto.

Le explico a la alumna que me voy a quedar en un rincón del aula observando y tomando notas y me indica un sitio y me acerca una silla de los niños/as. La profesora les dice a los niños que hoy pasa algo especial, ha venido una nueva seño que va a estar tomando nota de quién se porta bien y quién se porta mal y me presenta por mi nombre. Una vez establecido qué hago en aquel contexto, todo (o casi todo) vuelve a la rutina normal.

La alumna suele permanecer en un discreto segundo plano mientras se van sentando las niñas y niños y no hay una actividad determinada. Se queda de pie y sólo atiende a los niños o niñas que le llaman o le hablan a ella directamente. También ejerce funciones de control sobre el movimiento del alumnado en la clase, ya que la profesora le pregunta en un momento en que han salido muchos al baño que quién falta y ella lo sabe con seguridad. Según van entrando las niñas y niños en el aula, la profesora le va haciendo algunos comentarios sobre alguna característica de alguno/a a la alumna

Si la profesora sale del aula, la alumna toma algunas funciones más como, por ejemplo, regañar y decidir y dar órdenes tales como "puedes ir al baño".

La organización del aula es la siguiente: entre nueve y media y diez menos diez, es el tiempo de quitarse los abrigos, sentarse, esperar a que estén todos y se rece antes de empezar a trabajar (no olvidemos que es un colegio de religiosas).

Hoy la profesora le hace una indicación a la alumna para que explique ella la ficha que van a hacer las niñas y niños y la profesora lo anuncia en voz alta. La alumna comienza poniendo en la pizarra las letras que aparecen en la primera de las fichas y mientras la profesora les va preguntando qué letras son. La alumna les explica qué es lo que hay que hacer: rodear con un círculo rojo todas las letras "a" y con un círculo azul todas las "i". El procedimiento de explicarlo es ir preguntándoles "¿esta qué letras es?" a la clase como colectivo. El papel de la profesora mientras la alumna explica consiste en poner orden mientras explica o parar la explicación porque sabe que algún niño/a no se ha enterado y volverle a preguntar. También va poniendo el nombre a las fichas que van a repartir en un lateral del aula. La segunda ficha que hay que hacer consiste en colorear uno de los dos cacharros que aparecen con la palabra "vacío" arriba, o sea, hay que colorear el que esté vacío de los dos. La tercera es el dibujo de un oso que hay, igualmente, que colorear.

Cuando la alumna acaba de explicarlas, se pone a repartir las fichas junto con la profesora por las mesas, repitiendo en qué consiste la tarea a algunos niños/as que ella ha visto que la profesora les llamaba la atención. Mientras, la profesora vuelve a repetir la tarea en voz alta

Mientras las niñas/os van haciendo la tarea, la alumna va pasando por las mesas y apuntando qué es lo que hay que hacer. A diferencia de la profesora, la alumna se pone a la altura de las mesas del alumnado para hablar con ellos y su tono de voz es considerablemente más bajo que el de la profesora, que es bastante alto.

Durante la realización de la tarea de las fichas las niñas y niños suelen permanecer en sus sitios sin levantarse ni hacer demasiado ruido



Cuando los niños y niñas van acabando la tarea, la llevan a que la profesora la corrija en su mesa y ella me va enseñando las que están muy bien hechas y, por contraste, las que están muy mal. En este momento la alumna permanece de pie al lado de la mesa de la profesora atenta a cómo corrige el trabajo y haciendo algún comentario entre ambas sobre alguno de ellos, del estilo de "esta niña avanza" o "mira cómo lo ha hecho hoy". Estos comentarios los suelen hacer en voz muy baja.

La corrección que hace la profesora del trabajo es que les pone en bolígrafo rojo algo como "visto". Si alguno/a se espera, le dice que lo ha hecho bien, si no, no hay comentario por su parte a no ser que considere que está muy mal hecho y hoy, por ejemplo, le ha preguntado al resto de los niños y niñas si un trabajo estaba bien hecho para demostrarle a un niño que no lo había hecho bien. Por supuesto, los niños y niñas han contestado que no ante la pregunta.

La profesora me informa de cuáles son los contenidos obligatorios en preescolar de tres años: saber los números del 1 al 3, pero ella da del 1 al 5, aunque ello no quiere decir que los niños/as que lleguen solo hasta el tres lo hagan mal, ella simplemente los da y quien llegue, pues mejor. El mismo caso ocurre con las vocales que no se deberían de dar hasta el año siguiente, pero ella es de la opinión de que si las aprenden, pues eso llevan más.

Las tareas de la alumna consisten en corroborar el trabajo hecho y decir que se siga en el siguiente o que puede ir a llevarlo a la profesora porque está acabado. Si la profesora está ocupada y algún niño/a llama a una seño, sin nombre, acude ella y hace comentarios con los niños/as cuando ellos se los hacen.

La alumna me hace un comentario sobre una niña que hace muy bien el trabajo y es la primera vez que viene al colegio. Para ella, la explicación es que está en una mesa con otra niña que "repite" el curso por no tener la edad y que hace las tareas muy bien. A pesar de lo orgullosas que están de estas dos niñas, la profesora califica a la segunda de "doña perfecta".

Otro tipo de comentarios que le va haciendo la profesora a la alumna en prácticas son los referidos, por ejemplo, al material que va sacando porque hace falta o porque ayer estuvieron pintando toda la tarde.

Sobre las diez y media la profesora anuncia en voz alta que se recoge la tarea esté como esté y empiezan a abrirles los paquetes con

la merienda que traen para el recreo por las mesas. Aquí sí hay más movimiento de los niños y niñas por el aula, llendo a tirar papeles a la papelera o charlando con otros vecinos que no son de su mesa. En este alboroto la alumna se sienta medio minuto en la silla de la profesora y mira el trabajo de una alumna, pero enseguida se vuelve a levantar.

Antes de salir al patio, la profesora le consulta el modo de realizar la siguiente tarea que es pegar palillos en papel y hacer un barco. Piensa que es mejor que primero pongan unos en un lado y luego otros. Tanto la profesora como la alumna insisten en que a los niños hay que repetirles las cosas todos los días para que las aprendan, que, si no, se les olvidan y cantan algunos villancicos que están preparando para Navidad antes de salir al recreo.

Durante el recreo, las profesoras y alumnas en prácticas permanecen en el mismo sitio en el patio charlando. La alumna hace varios comentarios interesantes sobre cómo ha evolucionado su relación con los niños: al llegar, el resto de las profesoras le decía "mamá Cristina y sus pollitos" porque siempre iba rodeada de niños y niñas, ya que eran ellos los que les pedían que les diera la mano y si ella les decía que no, se ponían a llorar. Ahora sigue la estrategia de meterse las manos en los bolsillos de la bata y decir que no hay manos. También ve la evolución que han sufrido algunos de los niños y niñas desde que están en el colegio: no lloran, cada vez hablan más,....

Otra cuestión son los comentarios sobre el tipo de cosas que puede aprender un niño de tres años. Para ella, lo que mejor hacen y más les gusta es el tema de pinturas con las manos, palillos y cosas así, pero la actividad está muy limitada, no es lo mismo que con niños/as más mayores (4 ó 5 años) donde el abanico de posibilidades de realizar actividades es mucho más amplio y diverso.

### **MIERCOLES 24/ 11/ 93:**

Hoy he llamado al otro alumno en prácticas para quedar mañana e ir a su colegio a hacer observaciones. Ma ha comentado que no entra a hacer prácticas hasta las 11'30 de la mañana y hemos quedado allí.

**JUEVES 25/ 11/ 93:**

Aparezco en el colegio a la hora convenida en la que quedé y me voy a la sala de profesores donde creo que se encuentra en alumno en prácticas. Allí están reunidos las profesoras y profesores del centro y se están tomando un vino con pasteles para celebrar que al día siguiente es fiesta por ser el patrón de los enseñantes. El alumno me presenta como una investigadora que trabaja con él a su profesor-tutor y a otras profesoras de primer ciclo. Lo primero que ellas comentan es que con lo apañado que es el alumno no saben por qué quiere ser profesor y no otra cosa, aunque para una de las profesoras es una profesión bonita y no hay por qué decirle estas cosas si al él le gusta.

En el primer contacto con el tutor, me aborda acerca del tema de las prácticas y me pregunta qué tipo de investigación estoy llevando a cabo. Le explico lo que quiero hacer (ver al alumno hacer sus prácticas) y me dice que por él no tiene ningún problema y empieza a explicarme, mientras salimos al patio, cuál es su forma de tutorizar las prácticas: su sistema es que el alumnado en prácticas observe cómo da él las clases durante las dos primeras semanas y vea qué es lo que hace él y luego empiece a dar clases de la forma que crea conveniente: haciendo lo que hace él si le gusta y si no, haciendo cosas diferentes. Para él, las prácticas también le ofrecen la oportunidad de estar en contacto con la gente joven, con los nuevos profesores y profesoras que están en estos momentos en la Escuela de Magisterio.

A este profesor (mayor de edad, alrededor de los 55 años), no le gusta su especialidad, ya que prefiere dar clases en un aula en asignaturas más tradicionales, pero en estos momentos da esta asignatura, lo cual no quiere decir que no le parezca que la educación física es importante dentro de la educación integral del alumnado. También comenta sus percances como profesor de esta asignatura que les han llevado a perder un ojo de un balonazo hace dos años. Valora positivamente su labor al frente de la educación física en este colegio ya que desde que él llegó se intrujo un nuevo deporte que no era el fútbol, el voleibol, del que hay equipos masculinos y femeninos de diversas edades y que compiten todos los años en las ligas escolares provinciales con éxito. La razón de introducir este deporte fue el que es un deporte limpio, en el que apenas hay contacto físico y en el que hay que jugar en equipo.

La primera clase que le toca dar al alumno en prácticas es con el alumnado de 8º de EGB. La dan en el patio donde está la pista

polideportiva y el alumno se hace cargo totalmente de llevar adelante la clase mientras que su tutor hace los anteriores comentarios conmigo y luego se sienta en un lado del patio y observa lo que hace el alumno en prácticas y va tomando notas de cómo hacen los diversos ejercicios las niñas y niños.

El tipo de actividades que lleva a cabo con ellos y ellas son: ejercicios por parejas de calentamiento, ejercicios individuales de habilidad (correr a través de pivotes haciendo eses, coordinación de salto,...) y salto de longitud combinados con carreras alrededor de la pista cuando cada niño o niña va finalizando un ejercicio. El alumno en prácticas permanece en el centro de la pista o del alumnado y va dando órdenes en voz alta. Los ejercicios por parejas los realiza con una de las niñas, a la que luego se refiere como "mi ayudanta". Mientras corren alrededor de la pista, él se queda en medio del patio y controla cómo se hacen los ejercicios, llama la atención si no lo hacen bien y hace repetirlo otra vez si considera que está mal hecho. Cuando explica un nuevo ejercicio él lo realiza primero y la estrategia que utiliza si es difícil es decir que es "eliminador", lo cual significa que el/la que lo hace bien acaba y si no lo tiene que repetir. El tipo de amenaza que utiliza es de manera implícita: "el que no lo haga .." a lo que las niñas y niños contestan: "un cero". El profesor-tutor ha permanecido sentado durante toda la clase en el poyete y, a medida que van eliminando, algunas niñas se van sentando a su alrededor y le van preguntando qué nota les va a poner e intentan hacer algún tipo de negociación con ella.

La segunda clase la tienen con un grupo de alumnado que pertenecen a las clases de 1º y 2º de EGB. Las niñas salen al patio y abrazan y le dan besos al alumno en prácticas. El intenta poner orden y empieza por sentarlos en círculo. La primera actividad es la cantar dos canciones y luego organiza el juego de pillar al que lleva el relevo alrededor del círculo y él participa como un alumno más. Las profesoras de estos dos grupos permanecen en el patio, a veces dando paseos y a veces un poco más pendientes de la actividad, lo cual las lleva a intentar ayudar en el control de la disciplina: llama la atención a quien no se está quieto, le quitan la pelota a otro niño,... pero de una forma colateral y no entrando directamente en la dinámica de la actividad. Los comentarios que hacen acerca de este alumno en prácticas es que tiene muchos recursos y que es un buen profesor porque no se le desmadran los niños y niñas.

El tipo de relación que mantiene el alumno en prácticas con el alumnado es muy cercano: los levanta en brazos a lo largo del juego, corea con los niños y niñas para que corran o pille a otro, y, de

hecho uno de sus comentarios a la salida es que él disfruta tanto como ellos durante las clases.

El sistema de poner orden es o bien esperando a que se callen permaneciendo callado él, o bien de forma mucho más explícita, diciendo cosas tales como: "¿os vais a callar?", "vamos a buscar el silencio (con un gesto de una mano en la boca y otra hacia arriba)" o "¿queréis que me enfade con vosotros?". También alude a los niños y niñas por su nombre cuando alguno de ellos/as hace algo que considera inoportuno.

La segunda actividad que se realiza en esta hora de clase es la de jugar a las cuatro esquinas formando cuatro equipos que se cruzan según están numerados sus miembros. El cruce debe ser hecho por delante, detrás, izquierda o derecha de una niña que queda en el centro y se repite varias veces cambiando la numeración dentro de los equipos. Este cambio de numeración lo hacen los propios niños y niñas sin que el alumno en prácticas intervenga.

## **ANEXOS**

### **Anexo 7: Ejemplos de los Diarios de Investigación**

---

#### **1. Diario de Investigación I.**

**MIERCOLES 23/ 10/ 91:**

Hoy he mantenido la segunda entrevista con mi director de tesis habiéndoles entregado previamente lo que habíamos acordado: el diseño general de mi investigación y un pequeño infome sobre la situación de la negociación del estudio de casos. Sobre esto, los puntos y decisiones sobre los que hemos tratado son los siguientes:

\* Area donde se realiza el estudio de casos: Preescolar y Ciclo Inicial.

\* Temporalización: 1º fase: nov.90-enero 91

2º fase: marzo-mayo 91

\* Temporalización de observación: 3 días seguidos a la semana durante media jornada.

\* Análisis de las tareas en preescolar: cómo surgen, planteamientos formales sobre ellas.

\* El área nos garantiza que el alumno en prácticas va a llevar actividad docente en el aula y no va a estar observando al tutor de EGB.

\* Negociación del estudio de casos:

- Reunión con los directores de las escuelas de EGB: presentación de la investigación; presentación de los cuestionarios que vamos a pasar a los tutores; pedir dos grupos de segunda etapa donde pasar los cuestionarios a los alumnos de EGB y presentar el estudio de casos en preescolar (miércoles 30 de octubre)

- Reunión con los alumnos de magisterio en prácticas: elegir el grupo de preescolar y empezar por ellos la negociación (lunes 28 de octubre). Dejar claro las condiciones éticas de la investigación y explicar la investigación a grandes rasgos. Garantizarles que no va a influir en su situación en la escuela. Ofertas: qué les puede ser útil a ellos.

- Negociación con los profesores de EGB: pensar qué ofertas se les pueden hacer en caso de resistencias, prever situaciones (yo qué gano, no le gusta que entren a su escuela, está quemado, problemas de tiempo, el ridículo...). Entrarles a través del práctico y a través de su director de escuela. Realizar una entrevista con los 5 o 6 profesores elegidos en primera instancia. Hacer hincapié en que la investigación es sobre el práctico y no sobre él.

\* Establecer criterios de selección del estudio de casos, tanto del alumno en prácticas como del centro de EGB: sexo, tipo de enseñanza que imparte el profesor de EGB, tipo de centro de EGB, si ha tenido contacto anteriormente con la escuela, qué experiencia puede ser más rica.

\* El miniiforme semanal es igual que llevar el diario de investigación al día. Es más para organizar el trabajo.

\* Revisar tesis de Juan el capítulo de las tareas.

\* Ir viendo el tema de la participación de los alumnos en las tareas

\* Realizar una entrevista previa al alumno del estudio de casos: tener una posición previa de dónde está el alumno, experiencias biográficas sobre cómo ve dónde se va a meter, ...

\* Especificar cuáles son las intenciones de la investigación: intentar recoger el máximo de información posible sobre cómo son las tareas y cómo éstas intervienen en la concepción que tenga el propio práctico.

\* Hacer hincapié en las primeras observaciones: usar el estímulo de recuerdo con el práctico como forma de recoger lo que le ha sorprendido ese día.

**MARTES 12/ 11/ 91:**

Al llevar muy poco tiempo, el método de trabajo seguido es la observación sin toma de notas en el campo, ya que, además, no existen muchas tareas donde todos los actores del aula hagan tareas de escritura o se pueda desviar la atención sobre los niños, con lo cual es un poco extraño que yo ande con papel y lápiz todo el tiempo.

Para suplir esta situación lo que hago es que al salir del aula al final de la mañana hago un bosquejo de notas fundamentales de cosas que no quiero olvidar y, después de comer, en ese mismo día las redacto.

Para tomar estas primeras notas rápidas sigo una organización por temas o bloques: actividades desarrolladas en el aula, las interacciones o relaciones entre los distintos actores y, sobre todo, las realizadas por la alumna en prácticas y comentarios sobre cosas que me van llamando la atención o hechos extraordinarios sucedidos.

El tiempo aproximado que empleo en redactar este primer bosquejo de notas suele ser de media hora y el de redactar luego el diario sobre esas notas de cuatro horas. El tiempo de observación diario es de tres horas y media.

**LUNES 2/ 12/ 91:**

Hoy he empezado a revisar todas las notas del diario de campo por primera vez desde que comencé la investigación. Sobre esta lectura me han surgido varias reflexiones: por un lado creo que debería centrar las observaciones en algunos temas que nos interesen y no describir tanto el currículum y, por otra parte, no he cumplido con la norma que se nos dio desde el grupo de investigación de ir elaborando un miniinforme semanal, o lo que es lo mismo, llevar al día el diario de investigación e ir analizando a la vez que se hacen las observaciones.

En otro plano, una de las cosas que más trabajo me está costando es la de coger el hábito de la escritura diario durante unas horas. Cada vez noto que esta tarea es más fluido y que estoy aprendiendo a recordar observaciones y hechos con más nitidez pero creo que aún me falta mucha destreza por cojer.



## 2. Diario de Investigación II

**DOMINGO 17/ 10/ 93:**

La solución con respecto al problema de qué hacer con esta fase de la investigación y el posible informe, podría venir si, en vez de realizar un informe final, fuese realizando sucesivas interpretaciones y elaboraciones de los datos recogidos a la vez que se vaya produciendo la recogida de los mismos.

Este sistema puede tener la ventaja de que permite ir analizando día a día al vez que se introducen en este análisis no sólo los dos datos de los nuevos alumna y alumno en prácticas sino que se contrastan y revisan los datos recogidos en el estudio de casos realizado con otra alumna en prácticas. De todas formas debo esperar a consultar esta decisión con el director del trabajo y discutir con él otras posibilidades.

El esquema de la segunda entrevista queda como sigue:

\* si dejasen solo/sola en aula en estos momentos ¿qué harías? ¿qué problemas crees que tendrías? ¿te ayudaría en algo el supervisor o sería mejor repasar apuntes, pedirle ayuda directamente al tutor o comentarlo con otros compañeros/as?

\* ¿qué te ha sorprendido de cómo funciona tu aula? ¿Qué esperabas encontrar en un aula y no has encontrado o qué esperabas que no sucediera y te ha sorprendido?

\* ¿qué te ha sorprendido de qué hace la profesora? ¿Y del papel que se te ha asignado en el aula como alumna/o en prácticas?

\* estrategia social adoptada en el aula: aceptación, consentimiento, rechazo? ¿cómo crees que debe ser tu actitud como práctico en tu aula de prácticas?

\* el contacto con el aula te ha hecho preguntarte acerca de: ¿serviré para ser profesor/a? ¿es más fácil/difícil de lo que yo pensaba ser profesor/a? ¿ha cambiado mi percepción de los problemas de la escuela y los que tiene un profesor?

\* ¿cuál es tu mayor problema ahora en el aula, en relación con la dinámica de la clase y los niños/as?

## **ANEXOS**

### **Anexo 8: Ejemplos de entrevistas de los tres casos.**

---

#### **1. Una entrevista con la alumna de preescolar del primer estudio de casos (3/ 2/ 92)**

A la salida he mantenido una entrevista con ella que he grabado y de la cual reproducimos los párrafos más interesantes a continuación:

Alumna: ....no hay ninguna relación entre una cosa y otra, eso sí es verdad, muy claro...

Entrev.: ¿ Y tú has visto mucha dificultad, por ejemplo en hacer los trabajos, ....en hacer las prácticas,..?

Alumna: En hacer los trabajos muchísima dificultad porque, por ejemplo, la programación, el año pasado sólo habíamos hecho una programación. Listas de control no habíamos hecho, escalas de estimación, tampoco, las vimos de pasada. Entonces, cuando yo realmente me he puesto a hacerlas digo pero ¿qué pongo, qué hago? nada, mucha teoría, mucha teoría, pero luego, ni flores, teníamos que haber hecho las prácticas en primero: un mes en primero y otro en tercero y eso ya es otra cosa... por ejemplo, en Psicología, en primero y en segundo y ahora aplicarlo a los niños, pues no,.....sabemos todas las teorías, lo que les pasa a los niños, que empiezan a hablar, vocabulario,....pero tú cuando estás en una clase no te piensas que si el vocabulario es de 500 palabras o de 300. Sobre todo, veo yo, manualizaciones, teníamos que haber dado muchas.....No las hemos dado en ningún lado. Como psicomotricidad

que no hemos dado, ni idea de psicomotricidad, nada. El año pasado dimos un cuatrimestre de gimnasia y nos ponía la mujer a correr por el patio y a hacer flexiones....Hombre, a lo mejor te mandan a octavo, a mí me da igual pero yo voy a pedir por preescolar y lo más seguro es que me manden a preescolar.

Entrev.: ¿Tú cómo organizarías una clase de párvulos, tú qué le darías?

Alumna: Yo, primero, las mesas no las pondría así. Me gustaría que estuviesen más revuletos los niños con las niñas. La moqueta alomejor la hubiese puesto en mitad de la clase, en el centro, para que cuando ellos se hartasen que cambiasen. Los libros, en vez de coger libro, yo lo que haría mas bien, sería hojas, muchas hojas, de diversos libros sacar fotocopias y que no tengan que hacer un libro cada trimestre, si les ha dado tiempo bien y si no les ha dado tiempo pues , mira....Algunos niños lo mismo están preparados para terminar un libro o dos pero hay otros que alomejor, con medio es mucho,.... Por ejemplo, el método de lectura, yo no pondría ese método de lectura. Primero que supiesen pronunciar bien, porque la mayoría de ellos no saben ni hablar, pronuncian fatal. Eso lo primero, que pronunciasen bien, y cuando ya viese yo que pronunciasen bien a final de curso entonces ya es cuando intentaría meter algo, pero eso no es tarea de primero de preescolar... y sobre todo el dominio de la grafomotricidad, haría mucho más juegos de psicomotricidad, por ejemplo, en el patio, con el patio tan hermoso que tienen pondría tacos para que fuesen saltando; para que se desarrollasen más. ...Por ejemplo, yo a estas alturas, ya les habría enseñando cómo ponerse el abrigo, cómo abrocharse los cordones, porque eso lo pueden hacer ellos,....porque el año que viene no se acuerdan de nada,...

Entrev.: Claro, lo que pasa es lo que ella dice, que si llegan a primero sin saber leer y escribir, mal asunto, pero claro...no sabe una qué es peor

Alumna: ¿ Y tú qué colegio quieres que pida de prácticas?

Entrev.:Tú ve que luego yo me busco la vida,... y si hubiese mucho problema en el colegio que te tocara, hablamos en el coordinador para que te cambie a otro, no hay problema, tú pide a ver qué te dan... ¿tú qué balance harías de estos tres meses de prácticas, qué has sacado en claro?

Alumna: Pues más o menos de cómo se mueve la clase y todo eso... pero que aprender mucho no, .. he aprendido porque antes no tenía ni idea pero, por ejemplo, para llevar yo ahora mismo una clase, no ¿no te has dado cuenta de que no me respetan los chiquillos?

Entrev.: Pero tú ten en cuenta que tú estás en una situación muy especial, no es lo mismo que tú estés de profesora con unos niños que que tú estés haciendo prácticas con otra profesora, porque los niños lo saben.

Alumna: Lo que me pasa a mí es que yo tampoco sé el programa que tiene (la profesora) y por dónde va a dar porque yo alomejor hoy me ha dicho venga sal y yo tenía preparadas otras cosas, tenía preparado el invierno desde hace dos semanas, que a mí me hubiera gustado dárselo otro día... y el día que dijo que explicase lo de la nieve fue que expliqué todo lo que tengo en la programación y digo ¿y otra vez se lo voy a volver explicar?... y me traje la baldosa esa para contarles un cuento pero yo lo quería más relajados los niños, que estuviesen de otra forma, no tanto mogollón.... Y lo de las láminas las hice también para explicárselas pero yo tenía pensado explicárselas las tres y que las relacionasen y eso, aunque hubiese durado una hora y me hubieran hecho menos caso y luego, después del recreo volvérselas a explicar para que se les quedase, con la primavera, el verano que era lo del barco ,y lo otro el invierno..pero ella me ha dicho no que ya tienen bastante con lo de las estrellas,...desde luego les he hartado a los chiquillos

Entrev.:¿Pero tú notas que has aprendido a moverte con los niños o no? ¿Tú crees que has aprendido a tratarlos?

Alumna: Sí porque ,al principio, cuando llegué, pues la novedad, hay que bonicos, ya sabes que no tienes que darle mucha confianza, que tienes que estar de otra manera con ellos,...eso sí, pero que es muy difícil, la especialidad de preescolar yo creo que es la más difícil de todas porque alomejor explicar a un niño una fracción si la sabes con seguridad pues la sabes explicar bien pero ver a un niño de cuatro que le explicas el invierno es que es muy abstracto, te puedes salir mucho y hay cosas que ellos no comprenden y te dicen que sí por decir algo y luego cuando todos se te abalazan y no se oye nada y en una explicación empiezan dos o tres a pegarse ¿qué vas a cojer a esos dos? entonces se te van todos

Entrev.: ¿Cómo mantendrías tú el orden ahí?

Alumna: Ese es el problema..

Entrev.: tú olvídate de que eres una alumna en prácticas, tú tienes tú clase y tú eres profesora y los niños te ven a ti como una profesora que es distinto a esto

Alumna: A mí no me gustaría que la clase estuviesen tan callados, tampoco chillando, pero que hubiese más movimiento, me gustaría, por ejemplo yo jugar con ellos en la alfombra o dejarlos solos una mañana qué tal y observarlos a ellos a ver cómo van,...hacer otro tipo de cosas, no tan rollillo, no tanto lápiz,.. es mi forma de pensar, alomejor yo no tengo experiencia y estoy.. tú me entiendes, la profesora tiene que tener muchísima más experiencia que yo en todos los sentidos y si no lo hace será por algo,...

Entrev.:Claro lo que pasa que ella juega también con que los de primero le van a exigir que los niños lleguen leyendo y ella lo ha repetido muchas veces: que el niño que ahora no sabe leer luego es un fracaso en toda la EGB y yo creo que ella se guía mucho por eso..

Alumna: Yo pienso que se debería iniciar a leer en segundo de párvulos, es mi opinión, porque hay algunos que les cuesta mucho, la mayoría de los niños ni se enteran, estan ahí mierando la pizarra pero no se enteran y entonces, esos niños, como vayas avanzando se van a ir quedando atrás... Yo es lo que pienso, alomejor luego pegan un avance,...porque Juan Pedro no se entera ni a la de noventa y Jesús igual, Joaquín, tampoco, ...Pero también influye mucho, por ejemplo, Daniel se nota que en su casa hace cosas y , además, él lo dice, los que hacen cosas en su casa son los que van más avanzados...

Entrev.: Pero luego ella, yo creo que lleva el ritmo de los avanzados proque si no estarían aprendiendo las vocales y cuando pone las letras en la pizarra...

Alumna: Le pregunta a los que sabe que lo van a contestar. Quizás sea para que los otros se den cuenta y eso pero yo, no sé, pero a mí me costó muchísimo trabajo leer proque fue de golpe y yo me acuerdo que ponían en la pizarra y yo no veía nada y hacer muestras y nada,... me tenían amargada, en segundo de preescolar estaba yo amargada, me decía la monja que tenía que hacer una "ma" y yo no tenía ganas de hacerla y no sabía hacerla y lloraba proque decía que yo no sabía hacer eso y eso también, tú imagínate,... Por ejemplo, hoy le he dicho a Jesús qué bien lo estás haciendo y se ha animado,...

Entrev.: ¿tú no has visto que hay muchos que hablan de ti y te dicen a tí Marina, ven? A mí la primera ven me llamó mucha la atención..

Alumna: Bueno, Jesús estaba toda la mañana, Marina para arriba y yo que me digais señorita Marina, y él no es que como tú te llamas Marina y eres mi amiga pues yo te llamo Marina...

Entrev.: de todas formas tú tiene una relación mucho más cercana a los niños que la que podemos tener la profesora o yo,... y yo creo que eso también cuando tú das clase ellos tienen menos control porque como ellos no te ven a ti como a una señora sino que pueden llamarte por tu nombre, te dicen oye que vengas, para ellos no eres una profesora eres otra cosa,...

Alumna: Por ejemplo, Sebastián el otro día le iba a quitar el abrigo y me dijo "no me toques",...¿ a tí también? Oye que hoy le ha pegado una paliza a Víctor en el recreo ... a Carmen la lleva frita, a su lado siempre, alomejor, se pone Víctor por medio y le calienta,... y es de los más grandes de la clase, nació en enero, se lleva un año con Víctor y yo creo que está mas adelantado que él.... Es muy repelente, es muy posesivo, es como el eje de la clase, como el más listo de la clase y se junta con Víctor porque destaca...por ejemplo, a Paquito no le hace ni caso, está marginado en la mesa, empiezan a reirse de él, el día que Víctor se equivocó en la ficha, se sentó Sebastián en otro sitio y Víctor se equivocó y rompió la hoja y Sebastián riéndose de él...Y luego Alba, es una niña que es lista y es normal, Raquel, ...

Entrev.: Pero porque está en un grupo más de iguales..

Alumna: No, porque Fátima es muy torpe... y a ninguna le da un ataque si la otra ha terminado o no, ellas van a su ritmo...y Rubén va a su rollo y David se cree que lo hace todo muy bien...y Pedro está dominado por José M. y Ernesto a su avío, tiene una liada con los ordenadores, una vez me dijo algo de ordenadores, una cosa muy rara,... Con los chiquillos estoy muy contenta, Juan Pedro es el único que no el veo yo futuro, que no entiendo que aunque sea su familia así no entiendo que esté tan descontrolado, a veces he llegado a pensar que no está bien equilibrado el niño ese,... no sé alomejor son cosas más...y como lo tienen en la clase, siempre que pasa algo ha sido Juan Pedro, ha sido Juan Pedro,...se suele sentar con niñas,... está como rechazado en el colegio, pero la madre lo lleva todos los días puntual al colegio, vamos, que la mujer bastante hace que alomejor no tienen dinero pero todos los días el niño lleva un

bollicao y que alomejor luego no come bien pero se ve que la madre tiene interés... a mí me sentaba mal los comentarios de que si la madre iba borracha, que si el niño no tenía futuro, que si iba a ser un delincuente, sobre todo si es en preescolar ... y en preescolar de 4 años se parte de que los niños ninguno sabe nada, si lo hubiera alomejor incorporado con otros niños o hubiera creado un ambientecillo,... aunque yo me acuerdo que cuando yo bien en noviembre cada uno iba por su lado, los grupos han cambiado... había niños que iban por su cuenta,... a María la veo pero ahora, que va para atrás, yo me acuerdo que al principio hacía las cosas, le costaba pero las hacía pero es que ahora ya es que no va, creo que está como en su mundo, pensaba que María iba a ser más listilla,... además está en un grupo que no da ni golpe y la única que lo hace es Patricia y lo hace fenomenal, pero es de las mayores, pero como decía la profesora que tenía problemas,... pero todo el mundo no puede ser igual y ahora ha cambiado mucho... y Rubén antes que robaba cosas de clase y ya no ... y al otro Rubén que no se entera de nada, alomejor le enseñas tú una cosa, estás ahí delante y no se entera,... el caso es que cuando se pone lo hace bien pero es muy parsimonioso, es de los que no hablan por no pecar.... le quitaron el zurrón el día de la fiesta y no se enteró nadie , nos hizo la abuela buscar el zurrón por allí y porque lo dijo ella.... y Raquel es un nervio, hoy decía que su madre le había comprado un reloj porque ella ya era grande y quería un reloj, les estaría dando una a su madre para que le comprese el reloj...

Es que organizar una clase de preescolar yo lo veo muy difícil, yo no sé el método que lleva ella ni nada,... además también lo que pasa es que es un colegio público y tampoco tienes tanta libertad, te tienes que atener a unas normas,... es que es totalmente diferente a lo que nos han enseñado porque yo me acuerdo que el año pasado en Psicopedagogía vimos un montón de cosas de grupo de Montesori, una escuela más liberal, una escuela nueva, de otra forma y ahora te encuentras que todo se rige por las leyes, no hay material y si hay está guardado lleno de polvo, porque material hay en la clase lo que pasa que alomejor le tiene que durar cinco o seis años.... que ahora el material que están utilizando es del año pasado, que me lo dijo la profesora, ... yo creo que deberían cambiar la decoración de la clase cada dos por tres, pero claro, ella dirá... yo veo algo raro y no sé lo que es, los chiquillos los ves bien pero,... no sé si te ha pasado a ti lo mismo, pero yo no tengo con qué comparar, alomejor luego estoy en otro colegio y digo, ojalá que estuviese con esta profesora que fíjate esta cómo tiene la clase... Yo me acuerdo de otro punto de vista de cuando yo estaba en párvulos, ... cuando yo iba a preescolar a mí me

encantaban los teatritos y, alomejor yo me equivoco pero en Navidad los chiquillos era un sacrificio enorme aprenderse todo, comportarse bien y eso alomejor les sirvió más que una semana de clase, yo es que no me lo creía,... y hasta Alba lo dijo bien, yo decía, verás, que los niños son de 4 años y no se van acordar de decirlo bien, pero sí todo, y además, peleándose por salir,...Yo pondría también muchos discos de cuentos, de canciones, yo voz no tengo, y ella alomejor tiene mejor voz que yo pero muchos discos porque siempre se va quedando algo, a ellos, cuando les pone música les gusta pero tampoco hay tiempo, eso es todo,...

Entrev.: Pero son muchas horas a la semana y si te organizas bien hay tiempo de todo..

Alumna: Ella lo que me dijo a mí es que lleva muchos años en la enseñanza y ha probado de todo y según lo que más le ha gustado con eso se ha quedado, que cada año alomejor lo hace de una forma, ve los defectos que hay y luego lo hace de otra,... ojalá fuese como ella lo hace.... Yo también lo que veo que la profesora es demasiado mayor para estar en párvulos, por ejemplo, para la psicomotricidad, para agacharse, aunque lo haga bien, pero ella lo tiene que notar... A mí, por ejemplo, para contar el cuento, me hubiese gustado estar sentada en la alfombra, poner a los niños bien, haber hecho otra cosa, incluso haberla movido la alfombra, con más movimiento...quizás sea por mi forma de ser que a mí no me gusta estar dos minutos en el mismo sitio , no me puedo estar quieta,... a mí me enseñaban que el método clásico es que los profesores estaban en la mesa como hace ella y yo creo que los profesores de preescolar se tienen que mover más pero ella no, le quitamos nosotras todo el trabajo, si no fuese por nosotras,...Yo creo que porque hoy ella no tenía ganas me lo ha dejado a mí, yo creo que ha sido eso porque, vamos, lo que he explicado, faltal, lo de los murales tenía pensado una cosa y luego ha salido otra,.. luego con lo de la baldosa que yo tenía pensado otra cosas y ha salido otra.... que también para barajar a los niños....

Entrev.: Pero yo ahora no la veo a ella, como antes, que tú decías es que se ha sentido obligada con nosotras...

Alumna: No, ya está bien,...ya que estamos terminando,...yo la veo conmigo muy rara,... como si alomejor ella quiere que haga otras que no hago o que vea que nuevo más por la clase,...¿tú qué opinas?



Entrev.: Pero yo veo que ella te haga más indicaciones o te diga más nada y tú ¿qué más puedes hacer?

Alumna: que yo no sé si mi actitud es buena o mala, yo hago todo lo que me dice y algunas veces intento decirle algo, pero tampoco puedo decirle eso porque vaya ser que me diga "mira esta que lista".....Las prácticas este año es un lío muy grande, yo estoy hasta las narices ya y eso que me gustan, si no me gustasen,....si me pasara como Almudena que encima no le gustan...

Entrev.: ¿ No le gustan por qué, por la profesora que le ha tocado o porque no le gustan las prácticas?

Alumna: Porque está amargada con las prácticas, con el colegio, está mal,.. por ejemplo, a mi me hubiera tocado con su maestra a lo mejor estaba yo bien, tiene otro carácter ... pero yo con la profesora, yo no sé tú, pero yo confianza ninguna..... son muchos años los que nos llevamos....ella hubiera querido una niña más seria, más responsable,.. porque hoy me ha dicho : "¿esto quién lo ha hecho, tu hermana?....

Por la tarde he llamado al alumno de la Escuela de Magisterio que fue informante en la primera parte del estudio para darle las notas de la entrevista que mantuve con él para que las revisase. Las notas se las tengo que dejar en la Conserjería de la Escuela de Magisterio y hemos quedado en yo lo vuelvo a llamar a finales de este mes para vernos. El alumno me ha repetido varias veces el que lo vuelva a llamar para revisar las notas.

## **2. Una entrevista con la alumna de preescolar del segundo estudio de casos (28/ 10/ 93)**

La conversación comienza con la explicación de la alumna de qué es la guía de prácticas que van a hacer

R: .. Nos dijo que teníamos que hacer nosotros mismos unas pautas ¿no? de seguimiento,.. entonces que las hiciéramos nosotros y así, pues a partir de lo que todos pusiéramos en común pues podíamos hacer una guía de prácticas nosotros mismos, no que él nos lo diera para rellenar, es mejor...

E: ¿Cómo te va en la escuela? cuéntame

R.: Bien....

E.: ¿Qué haces, a qué te dedicas?

R: Pues yo... bueno, los primeros días me quedé mirando, bueno, mirando, si me decía ella 'oye, repárteme esto', pues yo cojía y lo repartía, o 'haz esto', pues yo lo hacía ,no? Pero al principio pues nada más que observando. Aprendiéndome el nombre de los niños, que tenemos 40 críos..

E: ¿Cuarenta?

R: Cuarenta de tres años,... y entonces claro, pues allí, pues mirando aprendiéndome los nombres, viendo cómo era, más o menos, cada uno,...viendo lo que hacía ella y eso. Y ahora ya pues explico yo las fichas, y repartimos,... o sea, siempre hacemos lo mismo, empezamos a las nueve y media, le quitamos los abrigos, rezamos, ... y luego ya pues empezamos a hacer fichas. La fichas pues de concepto dentro-fuera, del 1, el 2,.. fichas de hacer dibujo para que coloreen,... Luego le damos la merienda, se come, luego vamos al recreo y luego después hacemos los libros: tienen el Salta, Salta' y el 'Flopi' o algo así, bueno, que son dos libros, entonces pues de ahí sacamos fichas y las hacemos también. Y luego después pues les damos plastilina o le damos para que hagan alguna construcción... y entonces luego pues vamos otra vez al recreo y luego ya cantamos, hacemos jueguecillos, así más distraídos porque los críos están ya los pobres..... Y luego pues, nada vamos al servicio, le lavamos, bueno, se lavan las manos y eso y luego le ponemos los abrigos, y los que son del comedor, se van al comedor, se van al comedor, y los otros me quedo yo con ellos, me quedo todos los días con 14 o 15 a que vengan los padres y eso, y mientras vienen los padres pues les cuento un cuento, o cantamos, lo que ellos quieran, tampoco, son un cuarto de hora o una cosa así, mientras que los demás se van al comedor, y cuando llegan sus padres, se van y ya está y luego, por la tarde, los lunes hacemos psicomotricidad, que... ahí me he encontrado un poquillo de problema, porque en psicomotricidad resulta que a nosotros normalmente, en Magisterio habíamos hecho muchas actividades, muchos juegos a partir de 5, 4 años, pero yo con 3 años, más o menos sabes a lo que los niños pueden llegar, pero yo me preparé una clase que la mayoría de las cosas pues los niños no reaccionaban bien, claro, eran más pequeños, y yo claro, tengo muchas actividades, pero para niños más grandes, entonces yo les intenté adaptar, pero salieron regular. Pero bueno, yo estoy muy contenta, no sé, ella me ayuda mucho,.. bueno, yo le ayudo en todo lo que puedo, y en eso ella necesitaba una ayuda desesperadamente, porque la pobre está con 40, son todos niños nuevos, y quieras o no quieras, es la primera vez que van al colegio y están un poco

así,...que no saben nada.... y le estoy quitando muchas cosas de encima, si tenemos que hacer fichas, pues yo el hago fichas,... luego que si 'méteme esto en los ficheros', pues yo se los meto, si tenemos que poner los nombres en las fichas, mientras una lo explica, otra le pone los nombres,... yo qué sé, que quieras o no quieras estás más desahogada

E.: ¿Ella te ha dado indicaciones de qué cosas, no sólo qué le puedes ayudar, sino cuándo puedes explicar una ficha,...o preparar algo

R.: Ella es muy abierta, o sea, que ella no me dice, siéntate ahí y cállate, sino que ella te hace participar ¿no? Por ejemplo, va a contar ella un cuento y me dice 'bueno, anda, cuéntalo tú' y me deja que lo cuente o yo le digo 'mira, explico yo la ficha mientras tú le pones los nombres?' 'así, explícala'.

E.: ¿Te estás preparando cosas en casa para llevar.... o explicar una ficha o cosas así, para luego explicarlas o no, simplemente sobre la marcha

R.: Yo explico todo sobre la marcha, sobre la marcha... Luego ella me da, por ejemplo, fichas, y me dice, hazme tantas fichas (es que las tenemos que hacer a mano, ¿sabes? las cuarenta). entonces, claro, no sé lo que pasa con la fotocopidora allí que no dejan hacer fotocopias en el colegio, un follón, entonces, claro, las tenemos que hacer a mano y yo le digo, pues déjame que me lleve y yo te ayudo y entonces pues me da fichas y yo las hago en casa. Pero, yo qué sé, es que siempre son parecidas, por ejemplo, el concepto de arriba y abajo, pues le pones un línea y que peguen pegatinas o arriba o abajo o que dibujen una figura arriba, ¿sabes?... pero que no, que yo en mi casa no preparo nada para explicar, ella me dice: 'mira, pues explícalo tú' o yo le digo, vamos a explicar esto, o vamos a hacer esto o me pregunta: 'bueno, qué hacemos ahora' -podemos hacer pintura, o podemos hacer tal cosa,.... o sea, que cuenta conmigo.

E.: En ese sentido estás contenta ¿no?

R.: Sí, porque cuenta conmigo mucho y además que nos contamos muchas cosas... cuando los niños están haciendo algo... que hay confianza, vamos que no.....

E.: ¿Tú te sientes agusto con ella?

R.: Sí, mucho, cuando me siento allí a su lado, estamos hablando mientras que los niños están haciendo cosas y me explica muchas

cosas y me ayuda, en el sentido de que alomejor tiene un papel, ¿no? por ejemplo, las fichas de los niños, me dice: 'toma esta ficha que te la voy a enseñar y te la llevas', entonces tengo un montón de fichas ya hechas por los críos y todo eso, si la puedo meter en la memoria pues meteré algo... y todas las circulares que le llegan, siempre pide una más para mí, luego todos los papeles que tiene de programación que está haciendo ahora, el plan de centro o algo así, entonces ella, mientras que lo está haciendo, pues mientras que los niños hacen plastilina qué vamos a hacer nosotras?, entonces ella pues saca sus papeles y entonces me lo va explicando: 'estos son los objetivos que tenemos, esto no sé qué, esto son las actividades,...', de todas maneras, y me dice: 'de todas maneras yo de esto te saco fotocopia para que te lo lleves'. Luego, mira, me ha dado ya la forma de evaluar que tiene, que tiene como una plantilla que va por trimestre haciendo las observaciones que ella cree ¿no? lo que ella cree en cuanto a la pronunciación, expresión plástica,... todo eso, y luego al final le da a los padres un informe: son tres áreas: el área primera, que es personalidad, la segunda y la tercera, y entonces, hace un informe, por ejemplo, ¿reconoce las partes de su cuerpo?, pues pone: siempre, a veces o nunca, entonces va poniendo una cruz donde sea.... una especie de informe, ... entonces me lo ha dado para que lo fotocopie y ya lo tengo también, la forma de evaluar... Yo qué sé, que en ese sentido siempre cuenta conmigo... me dejó su memoria de prácticas para que le echara un vistazo, para ver... o sea, que muy bien, estoy muy contenta... luego, ahora estamos preparándonos un guñol entre los cinco prácticos que estamos, para hacer el cuento de caperucita roja, y entonces hemos hecho como una especie de decorado con... dibujado, con su casita, con su árboles,... y con las marionetas....

E.: ¿Para cuándo lo queréis hacer?

R.: Pues vamos a hacer, mañana lo vamos a hacer para los de cuatro años y el miércoles que viene lo vamos a hacer para los de tres y para los de cinco años,.... o sea que..

E.: ¿Y eso ha salido de vosotros?

R.: Sí, sí, lo dijimos nosotros, empezamos a decirlo... es que yo ya lo tenía pensado pero es que claro, yo decía, yo sola no puedo hacerlo, entonces pues lo empezamos a comentar, salió la conversación, estábamos allí en el recreo, porque en el recreo nos reunimos los cinco prácticos, también estamos con los demás, pero, que más o menos, echando un vistazo a los niños, pero también

hablando y eso, y entonces salió el tema ¡ah! pues sí, venga, pues podemos hacerlo ¿no?

E.: y las profesoras ¿qué tal? ¿os dijeron que sí?

R.: Sí, muy bien, muy bien, ....al final, pues venga, muy bien, todo el mundo encima, ¿no? diciendo que si éramos muy apañados, ese tipo de cosas y luego que si necesitábamos ceras, tizas, lo que fuera,... las marionetas nos las han dejado ellas... o sea, que todo, muy bien, que hay mucha colaboración, ... Al principio, ya te dije, que esas dos de cinco años no les gustaron a las otras..

E.: ¿no?

R.: ¿No te dije que no?

E.: No

R.: Pues le dijeron que no querían ellas niños de prácticas en el colegio...

E.: ¿Ah, sí? ¿Y al final qué pasó?

R.: Pues al final nada, es que yo sé, me ha comentado la profesora, pues claro todas estas cosas como tú las ves pues así te las cuentan, entonces pues me dijo que es que los de cinco años pues les cuesta más trabajo que venga gente en el primer trimestre porque... los niños pues... un poco se desmadran ¿no? o sea, al tener una profesora pues si ven a otra profesora que encima que es nueva, tú le dices una cosa y entonces van a la otra para ver qué es lo que le dicen, entonces es como quitándose el poder,... no el poder si no, .... es que no sé cómo explicártelo,... que lo que dice una alomejor la otra le dice lo contrario, y entonces son muy cucos y lo que hay es más descontrol. Entonces en ese momento reaccionaron de esa forma, que ellas no querían, pero luego los han aceptado muy bien y nada,.... yo creo que ya sí, o sea, me estaban comentando ayer que estaban más contentas...

E.: ¿qué tal? ¿qué impresión sacaste de tu primer día?

R.: ¿Mi primer día? ..... mi primer día fue larguísimo, porque fue todo, mañana y tarde y salí un poco,... o sea, salí contenta, porque había sido muy bonito, pero llegué a mi casa supercansada y llegué a mi casa y pensaba ¿cómo voy a aguantar tantos días? además que claro, como el primer día tampoco,... no sabías que hacer, los niños... yo conocía a los niños, los niños tampoco me conocían a

mí,... bueno, los niños enseguida la seño, la seño, seño para arriba, seño para abajo, me han aceptado muy bien los niños que eso era lo que más miedo tenía, que cómo iban a reaccionar los niños. Los niños muy bien, muy bien,... ahora ya me dicen seño..... y bastante bien... Y el primer día pues eso, muy cansada,.... pero no muy bien, me gustó mucho, pero tenía ganas de poder hacer más cosas ¿no? no sólo mirar, poder ayudarla en lo que fuera...

E.: ¿Ella te dijo que tenías que estar sentada observando?

R.: No, ... no, yo estaba de pie, entonces hay una mesa y una silla, y entonces yo estaba de pie todo el rato: si había que repartir lápices, pues yo cogía y los repartía, me decía ella: 'bueno, vamos a hacer tal cosa', pero que ella no me dijo nunca que me sentara allí y observara, sino que ella me pedía ayuda: 'oye vamos a hacer esto, ayúdame a hacer esto..' y luego ya al final, me senté un ratillo, o sea que no me siento casi nunca, ahora ya me siento más porque cuando están haciendo algo, o dibujos o algo sí me siento, pero.. a lomejor todo el rato de pie... y luego también me quedo al comedor... el comedor empieza a las dos, cuando se van los niños... Yo me quedo abajo esperando, o sea, la profesora se lleva a los niños para arriba al comedor y les empieza a dar de comer y yo me quedo abajo esperando que vengan los padres a por los niños. Cuando los niños se van, yo ya me subo para arriba y le ayudo a darles de comer a los niños, y los lunes y los martes me quedo a comer, los demás días sólo ayudo a dar de comer.

E.: ¿Qué te ha sorprendido el primer día cuando entraste a la clase? ¿qué fue lo que te llamó la atención que tú no esperabas encontrar que funcionaba así o que hacía...?

R.: Lo que más, que los niños estuvieran tan sentadidos y tan callados, me sorprendió mucho porque ella tiene un sistema que les ha enseñado, que cuando ella les dice en posición de descanso, le llama, los niños se sientan y se ponen en posición, o sea, con los brazos juntos y la cabeza apoyada ¿no? y los niños en silencio, estaban supercalladitos, yo decía ¿cómo es posible que con tres años los niños se puedan estar tan quietos, ¿no? Hombre, ella no les pone muy sujetos, si un niño se tiene que levantar, pues se levanta, si un niño quiere ir al servicio pues va, pero que cuando estamos trabajando fichas o cuando estamos haciendo algo, si tienen que estar sentados, están sentados, eso de que estamos haciendo algo y los niños por ahí revoloteando no le gusta ¿no?, y eso me sorprendió, que siendo tan pequeños cómo pueden estar tanto tiempo sentados y haciendo el trabajo, y, además, lo hacen superbien,... que ya saben

diferenciar el uno, el dos, círculo, cuadrado, triángulo, partes del cuerpo un montón de ellas, los sentidos que son cinco, cuáles son, los días de la semana, casi casi, bueno, se los tienes que empezar ¿no?, pero casi todos los días de la semana, cosas como arriba, abajo, dentro, fuera, vacío, lleno, alegre,... yo qué sé, una cantidad de cosas que es que las explica,... te tenía que haber enseñado, el próximo día que nos reunamos te voy a enseñar las fichas, bastante bien, y dibujando casi sin salirse, bastante bien, .... me llamó la atención que eso, que niños tan pequeños pudieran, primero, trabajar tan bien y segundo, estar sentaditos y tan bien... y eso que dice ella que son muy desobedientes, dice que ha tenido cursos mejores.. yo me he quedado alucinada, yo decía, madre mía, cómo serían los otros... hay algunos que son muy bichuchos, las cosas como son, pero la mayoría son muy buenos, muy obedientes, .... hay una niña que se llama Olga, que es un bichucho, pero, además yo creo que tendrá problemas porque es una cría que le pega a todos los niños, el otra día estaba con ella y es que iba a matar a una niña en el servicio, se la llevó, se le tiró encima, empezó a arañarle la cara, le partió el labio y la niña luego contándolo, con una cara de satisfacción, de verdad, es que era alucinante. Estaba yo haciendo mi informe sobre la niña que la lleven a un psicólogo porque eso no es normal, luego le preguntas que por qué le pega y dice que porque ella es más fuerte, o porque quiere, o porque sí, o porque le gusta,.. o sea, horrible, la madre está desesperada con la niña, no sabe lo que hacer, además son los padres muy jovencillos, tendrán 23 o 24 años, no sé muy jóvenes, tienen la niña muy mimada, le consienten todo y la madre no puede con ella, claro, al ver que la niña se pone de esa forma pues le dan todo lo que quiere,..... Los demás niños muy obedientes, muy limpicos y hacen las cosas muy bien...

E.: Qué bien... me has contado muchas cosas de las que yo te quería preguntar....¿Tú crees que que lo que te deja a ti hacer la profesora es lo que se debe dejar hacer a un alumno en prácticas? o sea ¿tú crees que tus prácticas .... que unas buenas prácticas son las que tú estás haciendo o piensas que en las prácticas hay que hacer cosas diferentes a las que haces?

R.: Pues no tengo ni idea de lo que se tiene que hacer, lo que están haciendo los demás es... o sea, yo en comparación con lo que están haciendo otros prácticos, yo creo que sí, que eso es lo que hay que hacer. Es que podrían decir perfectamente: 'oye, tú vas a dar clase hoy que yo me voy', eso también lo podría hacer la profesora, pero yo creo que... no sé... yo me sentiría muy mal, porque los niños, quieras o no quieras, o sea, tú lo puedes explicar muy bien y puedes haberte ganado la confianza de los niños, pero no es lo mismo que la

profesora, nunca, porque ellos ya saben que su profesora es esa y que tú estás ahí para ayudarla, que tú eres la segunda, pero no te hacen el mismo caso que a ella... Yo creo que sí, que yo estoy haciendo lo que tengo que hacer, que es en cierta forma aprender de lo que ella hace y ayudarle en todo lo que yo pueda.

E.: ¿Y si te dejaran ahora mismo sola en el aula con los niños qué problemas crees que tendrías?

R.: Pero cuánto tiempo...

E.: Si te dijera ella: 'mira, no puedo venir una mañana porque me ha pasado tal, te las tienes tú que apañar' ¿qué piensas..

R.: Pues intentar hacer lo mismo que ella hace, intentarlo yo. Yo creo que sí podría, lo pasaría mal relamente, porque cuando los niños se te pongan.....como la niña esta que de digo que revoluciona todo, hay esta niña y otro niño que revolucionan todo, yo creo que intentaría hacer lo que ella hace, lo que hacemos todos los días, las fichas, los libros,... hombre, intentar no pringarme mucho porque, claro, cuando estamos las dos nos podemos meter a hacer pintura, hacer cosas con pinturas de dedos y esas cosas.. Intentar no pringarme mucho en ese sentido y hacer cosas más bien de dibujo y así, pero yo creo que sí, que saber qué hacer lo sabría, yo sabría qué hacer, ahora de ahí a que se pueda hacer es otra cosa, porque con los niños es que son imprevisibles, lo mismo te reaccionan bien que te reaccionan mal, es lo mismo que con la actividades esas que hemos hecho, no sólo yo sino otros prácticos, vas con toda la ilusión del mundo de que tus actividades son chulísimas, además que nos las enseñamos unos a otros ¿no? qué bien, que está muy bien hecho y luego llegas con los críos y no te reaccionan bien y te llevas un planchazo y... jo, he trabajado mucho aquí y no me han salido las cosas, pero una cosa es la teoría y saber qué tienes qué hacer, que luego ya...

E.: ¿De dónde sacastes tus actividades y esas cosas que has estado preparando, de las cosas que te han ido dando en la Escuela?

R.: Sí, sí, de todo lo que tenía de primero y de segundo, de todas las actividades... y de psicomotricidad ha sido sobre todo, cosas prácticas, pues yo tenía muchas cosas, muchas actividades,... y entonces pues yo todas las cosas que saco pues de ahí. Luego también me da sugerencias: 'oye, por qué no hacemos esto o lo otro?' o al revés, estamos haciendo algo y yo le digo, mira por qué no intentamos hacer esto a ver si sale o ... Luego, alomejor no sale, pero



dice, bueno, por intentarlo no se pierde nada, como tampoco los niños... todo lo que se les dé es bueno para ellos... Hombre, si no son capaces de hacerlo, se hará más adelante pero...

E.: ¿Y qué te pasó con la psicomotricidad, que les pusiste actividades que eran para niños más grandes?

R.: Sí, yo hice una programación de unas actividades y a mí me parecía que estaban bien ¿no? una cosa .. entonces lo estuve comentando con otra chica, con una compañera mía de allí de prácticas y ella creía que sí, que para tres años estaba bien. Luego, claro, la profesora me dijo que estaba muy bien, pero me dijo que había cosas que no se podían hacer, y no porque no lo supieran hacer sino porque había mucho jaleo, primero en el sentido de que no se conocen mucho todavía los críos, y yo tenía muchas cosas que eran de grupo, o de conjunto, por ejemplo, hacer un círculo, o trabajar por parejas con pelotas y cosas de esas. Entonces ella decía que como todavía no se conocen mucho, además son muy egocentristas, que luego después digo, jobar, si eso lo sé, pero en ese momento pues dices, pues,... pero claro cada niño quiere lo suyo, por ejemplo, si es pelota, tiene que ser una pelota para cada uno, tú no puedes jugar con dos niños una pelota, porque se matan, y más con la niña esa que se matan con ella. Entonces, claro, me dijeron que sí, pero que como no se conocen todavía mucho y que todavía el concepto de... siempre han estado solos en su casa, entonces todo eran ejercicios a compartir y todos estos ejercicios los quitamos porque vimos que no se podían hacer. Y luego caí luego en lo del egocentrismo y luego en lo otro de que no se conocían y eso, pues no caí... Pero que te crees que lo llevas muy bien, y luego te llevas el palo. Lo mismo que en el guiñol, no lo estamos preparando y yo estoy muy ilusionada, además es que yo me tomo las cosas.. no muy a pecho, pero que me gusta que salgan las cosas bien en todo lo que hago, pues me lo tomo muy en serio, entonces pues claro, luego, pues si no te salen bien pues te llevas más palo todavía, que si no te importa mucho dices, bueno, pues, me ha salido mal y me ha salido mal, y si te importa pues...

E.: ¿Qué piensas ahora... el entrar a una escuela te ha hecho pensar a ti... piensas que tú tenías una idea de lo que era una escuela y ahora tienes otra, por el hecho de estar ahora en una escuela?

R.: No, yo siempre pensaba eso y lo sigo pensando. Yo tenía la idea hecha de que los niños, tú explicas una cosa, los niños la hacían... que no me he llevado ningún chasco de nada de eso. Lo que pasa que a mí, con lo de la guardería, cuando estuve en la guardería, sí que ha sido como un... un encontronazo muy grande entre la

guardería en la que estuve el año pasado y el colegio porque es un trabajo totalmente distinto: en la guardería era todo por observación, por rincones, los niños muy sueltos, no se sentaban nada más que para comer, o sea, era, totalmente distinto, y además, los niños, yo creo que aprendían, tampoco se veía, porque tampoco estuve poco tiempo, tampoco se veía mucho, pero yo creo que aprendían. Sin embargo ahora en el colegio te encuentras que los niños están sentados, sólo se levantan en el recreo, y te encuentras un ambiente totalmente distinto, ¿no? pero, sí, yo creo que no me he llevado ningún chasco, que yo me lo esperaba así, y más en un colegio, y además que yo sabía cómo era ese colegio, que yo había ido más veces y sabía que los niños estaban así, que se trabajaba así, .. que no me he llevado ningún chasco.

E.: Y acerca de cómo tú te ves como profesora ¿tú has pensado alguna vez yo para esto no voy a servir o te ves que, bueno, que simplemente es un proceso de aprendizaje, pero que tú te ves como profesora?

R.: Yo creo que sí, vamos, que me ha servido para que,... a mí me encantaría y me sigue encantando ser profesora, lo que pasa que se nota, bueno, eso también con la práctica, tenía que ser un poco más dura, implantar más... o sea, que me veo yo que no soy capaz de dominar a los niños, o sea, que alomejor ellos me dominan a mí, hasta cierto punto, ¿no? o sea, cuando hay que chillar, pues ... no chillar, sino cuando hay que gritar y poner orden pues lo pongo, pero que en ciertos momentos me tendría que imponer más y, luego alomejor pues ser menos... menos no, ser más tranquila, porque es que como me lo tomo muy... los primeros días no, ya me lo estoy tomando más relajada y eso, pero los primeros días llegaba a mi casa, pero hecha polvo, atacada de los nervios y fatal, es que yo decía, esto no lo aguanto, yo no sirvo para esto..

E.: ¿Pero qué era, porque estabas cansada, por el cansancio de todo el día acumulado.. o porque tú notabas también mucha tensión de estar allí trabajando con los niños?

R.: Sí, sí, es que yo veía que era muy duro y yo decía, dios mío, que yo no puedo con los crios y que no, que yo más de un día aquí me muero, yo no aguanto, no duro. Pero luego ya, poco a poco, me he ido relajando, y me he ido adaptando y ya pues sí, oye, yo creo que sí que podría, o sea, con las cosas que te he dicho..

E.: Pero tú no te has llevado ningún chasco en el sentido de que tú pienses en un momento dado, pues yo esto no lo voy a poder

aguantar, o realmente veo que no me gusta trabajar con los niños, que mucha gente le ocurre, que cuando luego llega al colegio piensa ¿qué hago aquí?

R.: Yo ahora mismo pienso que sí, que a mí me encantaría, yo estoy encantada...Luego más adelante alomejor digo que no, pero ahora mismo llevo casi un mes (tres semanas) y ahora estoy muy contenta, no he tenido ningún problema, los crios, hombre son unos bichuchos algunos, pero que tiene muchas recompensas, no sé, que te toman mucho cariño y tú le tomas mucho cariño a ellos... ya te digo que quizás les tomo demasiado cariño y tenía que intentar ser un poquillo más despegada, es que yo veo a ella que es que los domina como quiere, oye, es que dice esto, lo hacen, dice lo otro, lo hacen y yo lo digo y me hacen caso, pero al cabo del rato y hay algunos que no me hacen caso y entonces digo jobar, alomejor me deja sola porque tiene que llamar por teléfono o cualquier cosa ¿no? si ella entra por la puerta y ya están todos callados y yo estoy allí y les digo que se callen y me cuesta más trabajo, pero, sí que me gusta...

E.: Yo ya te he preguntado todo lo que te quería preguntar. Un poco es ver qué impresión llevas tú ahora que estás empezando, porque luego quizás sea diferente cuando ya llevas tres meses. Yo lo que quiero contrastar es qué impresión tienes ahora y qué impresión vas a tener cuando ya estés acabando, cuando ya domines un poco más qué está pasando allí, cuando tú te sientas más cómoda y entiendas un poco mejor qué es lo que está pasando allí ¿no? Era un poco pues eso, qué primera impresión te había producido entrar al colegio.

R.: Por ahora estoy muy contenta, ahora ya no sé más adelante. Yo creo que cuanto más tiempo esté allí, más me adapte y más me acople, yo creo que será mejor. Yo estoy contenta ahora, al principio ya te he dicho que menos, porque estaba muy cansada y yo qué sé... sobre todo cansada, de que no podía, ahora ya pues cada vez estoy mejor porque cada vez me estoy metiendo más, le estoy cogiendo más las cosas y me interesa más y, alomejor digo, pues mira, esta ficha la hace por esto y esto lo hace por lo otro, y me fijo más, por ejemplo, en los libros, en las partes de atrás, por qué hacemos esto? ah, pues esto es del área lógico-matemática, esto de tal cosa,... me estoy quedando detalles, me estoy enterando más de cómo va el colegio en cuanto a los profesores, ella me cuenta cosas de los mismos profesores, en qué funcionan bien, en qué no, qué es lo que hacen, cómo se llevan unos profesores con los otros, ... entonces, quieras o no quieras, vas sabiendo, aunque eso suena a cotilleo, pero te vas metiendo, parece que como que sirves para algo, que te vas

integrando, que estás allí por algo, que ya no te sientes como la práctica, que no eres nadie sino, que ... hombre si te vas quedando, por ejemplo, después del comedor, cuando vamos a la sala de profesores, ya los profesores hablas con ellos, te van preguntando cosas, bueno, pues te sientes mejor, cada vez... al principio pues te miraban así, pues esta cría quién es, qué hace aquí, pero ahora, claro, cada vez, y te sientes más aceptada, te sientes mejor porque comprendes más las cosas y porque estás más adaptada, ya no sólo con los niños, sino con los profesores,...

E.: Sí, un poco también, entender qué es lo que pasa en el centro, porque muchas cosas son dinámicas que tienen los propios profesores de cómo vigilar un recreo, si pasa algo quién vigila al niño un rato y son cosas que no dependen de una sola profesora...

R.: Y eso, y luego que también conozcas a los niños y sepas el comentario que se hace: 'mira, este niño qué es lo que ha hecho'. Al principio, pues no sabía qué decir, se te ponía allí al lado una profesora y no sabías qué contarle. Hombre, no le vas a hablar de tu vida, ahora ya, quieras que no, puedes hablar más pues de los crios: 'mira este lo que me ha hecho hoy o mira este lo que ha hecho' porque los conoces más y te metes más en el tema y ...estás más integrado, poco a poco, alomejor llega un momento en que dices, bueno, ya no puedo integrarme más, pero ahora sí, cada vez mejor

E.: ¿Tú además ves que cada vez vas aprendiendo más cosas?

R.: Pero mucho, yo desde el primer día que estaba allí y no sabía qué tenía que hacer ni nada, los primeros días yo creo que no sólo yo, sino que todo el mundo, todo con el que he hablado, los primeros días dicen que no sabían que hacer allí...

El resto de la conversación no pudo ser grabada y giró en torno a algunos temas que ya se habían tocado, como, por ejemplo, el que el hecho de que haya dos profesoras en clase que lleva a que los niños y niñas pregunten cosas distintas a cada una de las dos, aprovechando que existen diferencias de criterio entre ambas o que detectan que una de ellas controla más o menos la dinámica de la clase. En palabras de la alumna, los niños y niñas saben mucho y saben sacar partido de estas situaciones.

También comentó que el preescolar en este colegio está poco cuidado en la organización general del centro, ya que apenas se organizan actividades extraescolares o excursiones para ellos, cuando sí lo hacen para los demás y son los únicos alumnos que dejan dinero

directo por asistir al colegio. A pesar de ello, piensa que con pocos materiales se pueden hacer muchas cosas y que no es un gran obstáculo.

En cuanto a las prácticas, piensa que el alumnado en prácticas entra al colegio cuando los niños ya están adaptados a la dinámica del colegio, cuando los tienen "todo comido", con lo cual no pueden ver cómo les enseñan a llegar a esa situación. Piensa que la dinámica de clase es muy repetitiva y se hace todos los días lo mismo, pero a un niño si no le repites una y otra vez las cosas no se le "quedan". A pesar de ello, para la alumna, los niños y niñas tienen una dinámica a lo largo del curso que hace que el primer trimestre aprendan a adaptarse a las situaciones de clase, durante el segundo es cuando rinden y aprenden más y en el tercero no rinden nada porque están ya muy cansados.

A lo largo de la conversación hay un tema que vuelve a salir en diferentes ocasiones, que es el la dinámica diferente que se genera cuando hay dos profesoras en un aula con diferentes posiciones y situaciones. La alumna detecta que los niños y niñas preguntan cosas diferentes ya que ellos saben quién tiene más poder y es más importante en la dinámica del aula y quién menos. Así, el punto de referencia en un aula siempre será la profesora que está allí todo el curso y no la alumna en prácticas.

La alumna percibe que se han producido cambios en sus percepciones a lo largo de este tiempo: ahora no le tiene miedo a cómo van a reaccionar los niños y niñas ante su presencia, que fue uno de los temores que expresó con más claridad en la entrevista previa al inicio de las prácticas. Ahora piensa que justamente, esa es la fuente que genera menos conflicto y problemas en su situación en el aula, ya que enseguida las relaciones han sido fluidas con ellos. Para ella, ha sido un aprendizaje saber tratar a los niños, y un ejemplo de ello, ha sido que al principio, en el recreo los niños le cogían la mano y no se soltaban en todo el rato y ella no era capaz de decirles que no, mientras que ahora ha aprendido a decirles que se vayan a jugar por ahí, o que estén alrededor pero no tan encima. A pesar de ello, la alumna siente muy cercanos a los niños y dice que les está cogiendo mucho cariño y que no quisiera olvidarse de ellos cuando se vaya del colegio.

### 3. Una entrevista con el alumno de educación física del segundo estudio de casos 16/ 12/ 93

La entrevista comienza en el bar de costumbre tomando café. Hoy tenemos una situación un tanto especial ya que el alumno ha quedado con un amigo suyo allí para ir después a otro sitio y ha estado presente en la entrevista, aunque ha permanecido totalmente al margen y se ha quedado leyendo el periódico. Después de las presentaciones, comienza la entrevista de manera más formal.

E.: Cuéntame que ha pasado hoy en la escuela, toda la mañana

R.: ¿Hoy? Hoy ha sido un día movido porque he llegado a clase me he enterado que estaba mi hermana en el clínico y he salido corriendo. Anoche le dio algo y dicen que tiene neumonía. Entonces pues eso, anoche yo sabía que se la habían llevado al clínico pero no sabía por qué y esta mañana me han dicho hecho eso.... He estado una hora, he estado dando clase de ciencias..

E.: ¿Has estado dando clase de ciencias? ¿y eso?

R.: Sí, porque el profesor de ciencias no ha podido venir y como no tenía clase yo de educación física me lo dijo ayer, me dijo: 'vente y das la clase'.

E.: ¿qué tal las clases normales?

R.: Muy bien, muy agusto, los niños se lo han pasado bien, han estado agusto. He estado haciéndoles cuestiones sobre la marcha...

E.: ¿Y te lo habías preparado antes?

R.: Qué va, nada, he llegado y les he dicho: '¿qué tema teníais que hacer hoy?' Les he estado preguntando ejercicios, les he estado preguntando cosas sobre el tema, más o menos, según las preguntas y muy bien, se ha pasado la hora muy rápido y.... tenía ganas porque a última hora me tocaba con octavo, octavo con ciencias también, lo que pasa que.....

E.: Y qué tal ayer?

R.: ¿Ayer? Bien, hemos formado un follón.

E.: ¿Por qué? ¿qué habéis hecho esta vez?

R.: Porque con la cosa del examen que hicimos, hemos hecho un examen desde tercero hasta octavo de educación física, ha habido

algún que otro conflictivo... por ejemplo, había una pregunta que decía: 'dime el nombre de una deportista famosa' y decía: 'la chichiolina'.. Entonces pues todo eso... bueno, y otro me ha dicho, digo: '¿qué es velocidad?' y dice: 'ir hechando ostias' Pero así, se lo dije al director y el director ha creído que ha llegado el momento y a esto lo vamos a... (refiriéndose al alumno de la respuesta) es que por lo visto la gente está muy alborotada

E.: ¿Y eso?

R.: No sé, me ha dicho el director y unos cuantos profesores que el año pasado no pasó nada de eso, que este año la gente está muy revolucionada, muy subía, que se te suben por las paredes y no saben... (algo inteligible)

E.: ¿Y qué medidas piensan tomar?

R.: No lo sé todavía las medidas, pero por lo visto esto ha sido la gota que colma el vaso, entonces pues ya dice que va a tomar cartas en el asunto y que esto no puede ser. Y el examen que le habíamos hecho nos han dicho que les pongamos en el boletín la nota. Nosotros no teníamos pensado ponerles nota siquiera, pero visto lo que hemos visto, nos hemos puesto a poner notas y nos han dicho que las pasáramos a los boletines.

E.: ¿Y el profesor, D. Francisco? ¿Ha mirado los exámenes?

R.: No, ni siquiera los ha mirado. O sea, ha dicho 'que le parece bien los exámenes pero no los ha mirado. La verdad es que ha faltado los dos días últimos, estos conflictivos porque tenía algo que hacer y entonces no se ha enterado, o sea, sabía el tema pero no se había enterado de las consecuencias

E.: ¿Y eso de hacer el examen ha salido de vosotros?

R.: Sí, salió de mí. Yo le dije a mi compañera, a Mamen, le dije: 'vamos a hacerles un examen a ver cómo están, haber si se han enterado, más o menos han atendido', pero era así en plan informal, para saber más o menos.... si la gente se lo tomó a cachondeo o no, porque la mitad de la gente se lo ha tomado a cachondeo y te das cuenta de que sí....

E.: ¿Pero se lo habéis hecho de las cosas que les habéis ido explicando ?

R.: Sí, sí,.. por ejemplo, le preguntamos que qué era "skipping" y skipping era que todos los días llegábamos y todos los días les decíamos: 'skipping es esto', 'vamos a hacer skipping', y bueno, se les queda más o menos y en el examen les hemos preguntando: 'decirme qué es skipping' y la mayoría me lo han dicho, pero había dos o tres que no han contestado. Luego había otras preguntas que eran muy de razonar, no de puntuación, por ejemplo: '¿qué piensas de la relación niño-niña en educación física?', entonces pues yo sus opiniones las valoraba. Había uno que decía: 'no me gusta hacer ejercicios con las niñas porque son muy torpes', entonces yo le ponía: 'y tú no eres torpe?', le ponía una nota aclaratoria, diciendo que lo mismo que las niñas eran torpes, pues también él podía ser torpe. Pero vamos, que esas preguntas eran más o menos de razonar... al final había unas preguntas de conceptos de qué era velocidad, de qué era resistencia, qué era expresión corporal, que no nos ha dado tiempo a dar, pero que íbamos a ver si sabían más o menos, y qué era relajación después de los ejercicios. Ha habido una niña que sí que lo ha hecho muy, muy bien, de octavo, que lo ha hecho perfecto, vamos..

E.: ¿Lo habéis hecho de tercero a octavo?

R.: Hombre, a los de tercero no les hemos pedido conceptos, de velocidad, de resistencia,.. además, con ellos prácticamente no lo hemos dado, con ellos hemos dado juegos, canciones y cosicas de esas y no hemos querido meternos en temas muy profundos. Hicimos iniciación al baloncesto, al rugby, al fútbol, pero vamos, no hemos entrado que si velocidad, que si resistencia,... no es cuestión de meterles a los niños tan chicos esos conceptos...

E.: Habéis montado un lío de pronto...

R.: De verdad, yo me parece a mí que hemos revolucionado el colegio. Si la mitad del colegio, la mitad de octavo no me habla seguro, pero es eso.... o sea, les llegué y les pregunté, en una de las preguntas les digo: 'dime los materiales que te gustaría que tuviera el colegio y que no tiene' y me dice: 'peces con piscina, una tumbona, una hamaca, un bar y una wiskería'. Y yo al final le digo: 'y una negra que te abanique también'. Ahí se nota el cachondeo. Yo se lo dije muy sinceramente: 'quiero que lo respondáis sinceramente, que no haya complicaciones, que no haya problemas'. Estos desde un principio se tomaron esto a cachondeo y al final van a pagar las consecuencias, créo que van a llamar a los padres... una movida bastante gorda. Y luego el problema es que estos niños me conocen a mí, porque yo soy de allí y me conocen, entonces parte del problema ha sido que al conocerme, que.... digamos que no se han sentido...



dominados, entonces decían: 'va, este es del pueblo, no hay problema, es un amigo,...'

E.: Los niños estaban muy, muy tranquilos, vamos, les gustaba el que les diérais clase vosotros. Por los comentarios que hacían: 'a no, ellos son muy buenos, nos lo pasamos muy bien con ellos,...'

R.: Sí, pero habían los típicos grupitos de niños que decían: 'paso de él totalmente, me da igual lo que diga, lo que haga y que yo voy a hacer lo que yo quiera'. Había un caso, el de la wiskería que era un muchacho bastante bueno, lo que pasa es que se pone a decir, lo que pasa es que eso, se pone a decir, aquí está esta gente que (algo ininteligible). Lo estuve hablando con él muy seriamente, entonces me dijo que sí, que tenía razón y que se pasó, y digo: 'pero es que eso no lo puedes hacer en un examen, ni puedes hacerlo en ninguna situación'. Por ejemplo, si a mí me cae una profesora mal, no voy a llegar a decirle: 'mira, la profesora es una asquerosa y me cae muy mal', yo lo que siento guardarlo para mí, no voy a decirle qué bonita que eres, pero me lo guardo para mí, porque si no las consecuencias que hay es increíble.... Entonces pues ahí ha habido de todo, problemas también de la relación, porque luego por lo visto también conocían bastante a Mamen, nos conocían a los dos, digamos que en ese grupito pues pienso que ...más que adaptarlos a lo que nosotros queríamos...

E.: ¿pero eso un grupo de octavo solo?

R.: No ha habido un grupo de octavo, de séptimo, de sexto también ha habido algún que otro revolucionario de estos, sí, sí,... Y luego también me he dado cuenta muchísimo de problemas que tienen los niños. El lunes les hicimos un examen a séptimo, pues me encontré con un niño que no sabía escribir..

E.: ¿Allí, en séptimo? ¿y los profesores lo sabían?

R.: Yo se lo dije a mi compañera, mi compañera por lo visto estuvo hablando con ellos y no me ha dicho nada, o sea, tiene catorce años y no sabe ni escribir, y le estuve yo haciendo el examen, o sea, le preguntaba y yo se lo escribía y al final le dije: 'bueno, por lo menos, pon el nombre', y se llamaba Jesús Velázquez y puso algo como Velazqui o así, o sea que no, que no tiene ni idea, es problema de...

E.: Lo que es raro es que estuviera allí

R.: Es que es eso, te encuentras con eso y te quedas alucinado..

E.: Al principio de las practicas tú decías que no te gustaba lo que hacía el tutor, bueno, ahora ya él no ha seguido dando clases mientras vosotros estábais..

R.: El nos dejaba al mando, estaba un rato con nosotros y luego se iba a la sala de profesores a hacer cosas, o sea que,...hombre, no nos veía mucho, pero vamos, alomejor porque ya sabía que íbamos a ir muy bien, yo qué sé,... alomejor era porque sabía que éramos competentes y que más o menos ya nos sabíamos manejar bien y nos dejaba.

E.: ¿Vosotros sí os habéis sentido a gusto dando clase?

R.: Yo sí, además yo desde el principio me he sentido muy agusto. Esta semana ha sido un poquito más agobiado, pero por lo que es.... luego estoy haciendo también una obra de teatro con los niños de tercero y cuarto y entonces era ir para un lado, ir para otro y estaba ya saturado y había momentos en que me daban ganas de quedarme en mi casa acostado y no ir para allá. Luego vas para allá y empiezas a hablar con uno y con otro y te lo pasas bien.

E.: ¿Qué cosas de las que has visto en la escuela has estado usando para dar clases, has estado usando algo, no has usado nada?

R.: ¿Algún método?

E.: Algo que hayas visto allí, ¿has cojido de las cosas de la Escuela?

R.: La verdad es que he cojido bastantes cosas. Te diría que he cojido prácticamente todo de la asignatura de iniciación deportiva, prácticamente todo, porque el profesor de iniciación deportiva nos lo daba bastante bien, además, las prácticas que nosotros hacíamos las enfocaba como si nosotros fuésemos los niños chicos, entonces quieras o no se te queda en la cabeza los tipos de ejercicios, las cosas que querías conseguir,... entonces lo recordabas y entonces pues era mucho más fácil. Luego ya pues tenías que usar un mando directo o a voz en grito, porque no teníamos silbato, si no te lías a pitar y... seguro que con el silbato hasta se reirían más de mí, pero vamos, simplemente, en esas circunstancias no puedes hacer ... otro sistema, yo creo que un mando directo o un mando directo modificado es lo más idóneo. Luego ya más adelante si empiezas a tratar a los niños, luego ya los puedes empezara a blandar un poquito, puedes aplicar otros estilos de enseñanza, pero al principio, tiene que ser mando directo o mando directo modificado, vamos pienso yo que es la única salida..

E.: ¿Si habéis visto que alguna actividad o alguna propuesta de juego que los niños les gustaba o que lo hacían bien, lo seguís repitiendo?

R.: Sí, había un problema al principio, porque ese colegio tiene una escuela deportiva que se basa nada más que en voleibol, entonces llegaba la hora de gimnasia, de educación física, y era nada más que voleibol, voleibol, y voleibol, entonces los niños llegaba la hora de gimnasia y era jugar al voleibol, y entonces, al principio pues no les hacía mucha gracia, pero luego empezamos a hacerles juegos que les gustaban y ya pues empezaron a decir venga sí, vamos a jugar al rugby, vamos a jugar a hacer carreras, vamos a hacer no sé qué, no sé cuantos, y ya les gustaba, y más a los niños chicos, a los niños chicos el juego del zorro y los cazadores pues está muy bien, es muy divertido y se lo han sado muy bien, yo les decía: '¿qué juego queréis hacer hoy?' y decían: 'el de los zorros, el de los zorros', se lo pasaban en grande...

E.: Y ¿qué crees tú que conoces ahora mejor después de pasar, de estar en la escuela? ¿te ha servido para conocer algo acerca de las escuelas o tú ya tenías una idea...?

R.: Sí, la verdad es que la idea que yo tenía de la escuela es totalmente contraria a la que estoy teniendo ahora. Yo me creía que iba a ir a un colegio normalito y corriente, típicos problemas, pero vamos, no vas,... pero es muy especial, este colegio es muy especial: tiene muchos niños en educación especial, los profesores entre ellos tienen sus diferencias, tienen sus problemas, hombre, como cualquier colegio, me supongo, vamos, que me notaba..., yo me creía que los profesores se iban a llevar muy bien, vamos, un paraíso, y no, se da uno cuenta de que no, además hemos tenido más trato con las profesoras de tercero y cuarto, que ellas más o menos nos han ido diciendo cómo va una cosa, cómo va otra, y más adelante cómo tengo que actuar... y eso me ha servido de mucho.

E.: ¿Ellas os han dado muchas orientaciones también..?

R.: Sí, sí, al principio la profesora de tercero me decía: 'haz otra cosa, hombre ¿por qué haces magisterio?', y yo le decía: 'pero si yo no sirvo para nada' y ella: 'qué sí, hombre', pero vamos, lo decía de cachondeo. Me gusta mucho la enseñanza, lo que pasa es que es lo que dice ella, uno termina muy quemado, entonces pues ellos te lo dicen. La verdad es que a uno le gusta y cuando a uno le gusta algo...

E.: La profesoras que yo conocí, las de primero, segundo, tercero, cuarto y por ahí ellas estaban muy contentas con las cosas que vosotros les hacíais a los niños en las clases..

R.: La verdad es que sí, porque hay una niña en segundo que tiene problemas con el cerebro, que les llegan las ideas, pero las retiene en un momento y luego se le van, entonces la profesora no sabía como hacer para que a la niña pues se le quedaran las cosas y resulta de que con las canciones que les hemos dado, siempre que decimos de cantar alguna, la niña empieza a cantarlas, desde el principio, empieza a cantarla y la canta entera, entonces la profesora estaba alucinada, alucinada, porque decía: 'hay que ver cómo está evolucionando esta niña que es increíble que se sepa las canciones enteras', y la verdad es que sí, la verdad es que la hemos estimulado en un punto que le gusta la música, las canciones y tal... Lo que pasa es que es una niña muy rara, de buenas a primeras dice que no juega y no juega, pero yo con esa niña tengo... un sistema y es que no juega y le digo: 'vale, pero luego no juegas más al juego', se sienta y cuando ve que los niños están jugando, va ella corriendo para allá, 'que quiero jugar, que quiero jugar' y le digo: 'venga, métete', y así, o sea, no quiere jugar, pero a las cinco minutos ya está jugando otra vez

E.: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños, hay que motivarlos, hay que repetirles mucho las cosas... cuál es el sistema de cómo aprenden?

R.: La verdad es que haría falta mucha motivación, pero eso conlleva un riesgo, que intentes tú a motivar a alguien y que veas que no se motiva, te puede afectar a ti, es decir: 'hay que ver que no soy capaz de motivar a nadie'. Yo creo que sería una mezcla, motivación y repetición y repetición y motivación, creo que los dos compaginados sería lo idónea. Es que repetición, repetición, si no motivas a los niños seguro, seguro que no, pero si intentas motivarlos y ves que no lo consigues o si consigues con algunos pero con otros no, puede que tú te sientas mal y digas: 'hay que ver, en algo fallo yo, porque los niños no deberían fallar', entonces te puede afectar a ti, porque ya no tienes ganas, la desmotivación se produce,... entonces eso puede acarrear bastantes problemas a la hora de manejar a los niños, cosa que repetición-motivación, alternando así, sería una buena idea, vamos, pienso yo...

E.: ¿Tú crees que las prácticas están siendo útiles para ti como profesor?

R.: Sí, yo creía que iban a ser más simples, pero no.... vamos, yo no sé la demás gente como les están saliendo, pero a mí me están saliendo bastantes complejas, no porque no fuesen complicadas sino porque están abarcando más cosas de lo que yo pensaba. Yo pensaba que iba a dar mis clases y punto y ni iba a dar clases de Ciencias, ni iba a estar haciendo teatro, como estoy haciendo, ni iba a estar en reuniones con los profesores viendo sus puntos de vista, ni iba a entablar mucha realción con los alumnos, ...Lo que pasa es que uno, yo por lo menos, me siento muy identificado con los niños y entonces pues me encanta la relación y con los niños chicos me pongo a jugar con ellos y hago bromas y todo y estoy muy agusto, entonces pues todos estos aspectos no pensaba yo que iba a conseguirlos con las prácticas, cosas que creo que he conseguido.

E.: ¿ Tú crees que eso te da un cocimiento importante a ti como profesor, si no hubiese ido a la escuela probablemente estarías pensando....?

R.: Seguramente, porque quizás ... porque a la hora de ser profesor no hubiera entablado una relación profesor-profesor, o sea, que no llegaría tan abierto, sería llegar al colegio y decir: 'estoy aquí, hola muy buenas', y ya está, doy mi clase, cojo termino y me voy. No, sería cuestión de hablar con los profesores y decir: 'mira, qué niño problemático tienes, qué le pasa en esta asignatura, qué le pasa en otra,... de todo, realizar actividades extraescolares, preparar fiestas, preparar de todo'..... entonces pues la verdad es que yo me di cuenta, si no hubiera ido a prácticas la mitad de la gente hubiera ido muy mal luego a sus posibles trabajos, o sea, yo creo que las daría como el profesor de Universidad: llega a clase, da su rollo, y sale, y luego da igual quién se ha enterado, quién no se ha enterado, quién le ha dado tiempo de copiar y quién no y eso, sinceramente, en Universidad puede servir, yo no soy partidario en la Universidad tampoco, pero en la EGB no, no, no sirve, parecerías como una máquina, llegas, te toca dar un tema, aguantando como mala cara y decir: 'venga, hay que dar esto y me voy', y no, no es eso.

E.: Y por lo menos te han servido las prácticas para ver que eso no es ¿no?

R.: Sí, básicamente eso.

E.: ¿ De dónde crees tú que vienen los fracasos escolares, por qué hay fracasos escolares, donde está la raíz del fracaso escolar?

R.: Yo creo que hay demasiado profesor que pasa, o sea, mucho profesor que dice: 'mira, me da igual lo que tú hagas, para no aguantarte un año más te subo de curso y yo me olvido de ti', entonces ahí está el problema, como te he dicho del niño este que tiene catorce años y está en séptimo, entonces cuando yo me entero es que... es asombroso, o sea, puede tener catorce años pero tenía que estar en cuarto o en quinto, ya puede repetir las veces que repita, pero por lo menos que se entere de lo que es escribir, qué menos que saber escribir y leer, luego ya conocimientos, ya veremos, pero por lo menos escribir y leer, ya te digo, me quedé alucinado, es muy fuerte eso, muy fuerte, muy fuerte.... Entonces una de las raíces sería esa, los profesores dicen: 'yo ya estoy hartó, yo voy a trabajar más o menos les gusta, que va bien y que puedo sacarle algo de provecho', pero claro, a la gente que no cree dice: 'paso de ella.... que no la puede tratar, la mando al aula de recuperación y que hagan con ellos lo que quieran, yo paso de curso y paso totalmente', y eso no puede ser ..

E.: ¿Tú crees que el mayor problema que tiene uno cuando está dando clase como profesor es que los niños estén controlados.... que haya orden en la clase?

R.: Yo, después de lo visto, el orden es esencial, porque yo el primer día que le di clase a octavo era un cachondeo, o sea, estaba yo en la clase y los niños pues para allá, para acá, dando voces, yo cada vez que decía: 'que me dejéis que tengo que explicar esto', nada, llegó el profesor de matemáticas y callados lo más grande, vaya, vaya,... Ahí también se nota la gente que sabe que dice: 'hay qué ver luego, que tú le dás esto y se toman esto', entonces pues..... Si llegas como muy duro puede ser que sí, que mantengas el orden, pero luego a la hora de relacionarte con los niños eso va a ser misión imposible, prácticamente, y si vas de blando, la relación muy bien, pero luego lo otro,.... entonces tienes que hacer un término medio, entonces pues qué haces... yo me ha pasado ese problema, he llegado de blando y digo, no voy a castigarlos ni nada, pero vamos, al final tuve que hechar a uno, aunque me han dicho que eso no se debe hacer, pero al final lo heché. Estaba delante mía en la mesa, diciendo borderías, tirando gomas a los demás, 'niño, vete ya y déjame en paz' ... es alucinante... y más de una vez me he mordido la mano por no pegarle a un niño, un niño se me puso chulo y todo, diciéndome que era un payaso y lo mandé al director, lo mandé al director pero con mis ganas me quedé de darle una coca al niño. La verdad es que tienes que tener mucho aguante, mucho aguante, y luego lo que también me he dado cuenta mucho es la necesidad de las vacaciones,.. pero mucho de verdad, yo creo que la gente, si no hubiese vacaciones

y fuesen seis meses seguidos, a los profesores le da algo, les da algo... Yo sinceramente he estado los tres meses y ya se me notaba que necesitaba unos días de vacaciones, de relajación, de tranquilidad, para, por lo menos, volver otra vez de nuevo. Tú sabes cuando dice la gente que los profesores es que tienen mucho tiempo de vacaciones, mucho tiempo rascándose la barriga, ya me gustaría a mí verlos a ellos aguantar los niños un mes solo, solo un mes, entonces ya... ya me dirían que si no son merecías las vacaciones,... La verdad es que sí, se nota, se produce una saturación y se nota.

E.: ¿Tú tienes un modelo de cómo quieres ser profesor por algunos profesores que has tenido, tanto si has tenido uno muy bueno como si has tenido uno muy malo? ¿es decir, tú has tenido profesores que has dicho: 'yo quiero ser profesor como ese de bueno', o al revés, luego has tenido uno que era tan malo que dices: 'yo no sé cómo seré pero como ese no'?

R.: No, a mí no me ha pasado eso, yo creo que no. Ha habido profesores que me les he metido entre ceja y ceja, pero no por la forma de enseñar, sino quizás por su pedantería, su forma más o menos de dar la clase, pero por el método que ha seguido, hay, por ejemplo, un profesor de Psicología que el método que da está bastante bien pero a la hora de dar la clase el tío... o sea, no estimulaba a la gente. Luego también eran horas muy malas, que la gente está muy cansada, era un viernes por la tarde a última hora que la gente estaba ya harta y entonces se produce una falta de atención total, entonces el problema sería ese. El método que utiliza es bueno, pero la hora, el alumno que no está motivado, que no tiene ganas de dar clase, que está deseando salir, .... y luego si es un profesor que lo tienes entre ceja y ceja, por mucho que tú quieres atender no vas a poder aguantarlo, y llegas, este hombre me cae bien pero luego a la hora de dar clase no lo puedes aguantar. Luego hay profesores que sí, son buenos, pero a mí decirme: 'yo voy a ser como este hombre', ninguno, no. Yo diría que voy cogiendo poquito a poquito, como los pollos, picando de un lado y de otro, ...

E.: Yo creo que ya te lo he preguntado todo,....

R.: En definitiva estoy muy contento, yo, sinceramente, me gustaría quedarme todo el año,...pero ya con un pequeño incentivo o que me digan, el curso tercero hace solo prácticas y hacer al final una memoria, me encantaría.

E.: Y la memoria ¿qué tal la llevas?

R.: La memoria es otra historia. La memoria llevo ... he ido recogiendo datos de todo, del colegio, técnicos, objetivos del colegio, los ciclos y tal, y ... la memoria me parece a mí que, según me han dicho, no nos permiten más de 50 folios, entre 50 y 60, pero he hecho la mitad y un poquito más y llevo 68 folios recogidos y yo no sé qué voy a hacer. Voy a ver si mañana a un profesor, al tutor, y a ver si hablamos con él y decirle que nos dé un margen y haber qué hacemos. Lo que nos falta ya es lo que es propiamente educación física, todo lo que es el apartado de admisión de alumnos, en este colegio no hay admisión de alumnos, al revés, hay falta de alumnos, lo que son los objetivos, cómo es el centro, qué actividades extraescolares,... todo eso lo tengo ya recogido, me falta pasarlo a ordenador y bien, pero vamos, lo que sí me falta es lo que es propiamente educación física, serían más o menos las cuestiones,.... tengo hasta el 29 de enero para entregar el trabajo, o sea, la memoria, queda tiempo, pero tengo que ir a casa de un amigo que tiene ordenador y pasarlo con él que sabe escribir a máquina....

Sigue la conversación hablando acerca del problema de pasar su memoria al ordenador con su amigo y el problema de tiempo que tiene ya que tiene que aprovechar las vacaciones de él.

Quedamos para la primera semana después de vacaciones para la última entrevista.



## ANEXOS

### Anexo 9: Ejemplos de sesiones analíticas

---

#### 1. Diario de Investigación I

MARTES 12/ 5/ 92:

Análisis de las tareas en el aula de tercero de EGB en el colegio nº 2 (primera recopilación de material para la descripción)

Tarea de CALCULO:

\* Contenido : cuentas de restar.

\* Proceso: los niños copian las cuentas en sus libretas y las hacen ahí; se corrigen en la pizarra, la profesora va llamando a los niños y niñas de uno en uno y cada uno hace una cuenta; la confirmación de la corrección la pregunta la profesora a los niños y niñas: "¿estáis de acuerdo con esto?"; la profesora deja un tiempo cuando las cuentas están bien puestas en la pizarra para que el alumnado las corrija en sus libretas y las copie bien.

\* \* \* \* \*

\* Contenido: aprender diversas formas de medida.

\* Organización; agrupación de los alumnos en tres grupos y con un test para medir diferentes cosas del aula; criterio de agrupamiento de los niños y niñas: por filas;

\* Rol de la alumna: profesora en igualdad de condiciones con la profesora de EGB encargada de un grupo del alumnado.

\* Tiempo: una hora

\* Rol de la profesora: da indicaciones de los criterios para realizar correctamente el ejercicio a la alumna en prácticas;

\* Proceso: cuando los niños y niñas terminan de medir todo y apuntarlo en su folio de preguntas, se sientan y la profesora explica cómo hay que medir correctamente;

\* \* \* \* \*

\* Contenido: cuentas de multiplicar, restar y dividir;

\* Contenido: construirse una regla cada niña/o de cartulina midiendo las distancias con un metro real;

\* Organización: paralela a realizar cuentas: sólo la realizan dos niños;

\* Rol de la profesora: corregir otros ejercicios hechos anteriormente por los niños y niñas sentada en su mesa;

\* Rol de la alumna: da paseos por la clase manteniendo el orden y ayudando a los niños y niñas que le dicen que no saben hacer las cuentas; no quiere pararse en ninguna mesa porque dice que muchos de ellos las saben hacer solos pero al final se para y se sienta en algunas de ellas;

\* Material: hojas fotocopiadas de cuentas hechas por la propia profesora;

\* Justificación: tarea comodín para los niños y niñas que acaban antes que el grupo;

\* \* \* \* \*

\* Material: tabla con las medidas de longitud en forma de escalera fabricada por cada una de las niñas y niños.

\* Rol de la alumna: dirigir los ejercicios en la pizarra mientras la profesora sale a averiguar otras cosas (por indicación de la profesora). Diferencias con la profesora: pág.25.

\* \* \* \* \*

\* Contenido: las horas del reloj.

\* Material: reloj de madera grande.

\* Proceso: un niño coge el reloj, pone una hora y se la pregunta a otro. El mismo niño puede preguntar a varios de sus compañeros diferentes horas y luego la profesora manda que salga otro a preguntar.

\* \* \* \* \*

\* Contenido: ejercicios de pintar con monedas y billetes cantidades.

\* Tiempo: media hora. (contar monedas)

\* Rol de la alumna: mientras la profesora explica la alumna permanece en un lateral del aula observándola y llamando la atención a algún niño que está distraído y, cuando les pone ejercicios a las niñas y niños, entonces ella se pone a dar vueltas por el aula a ver cómo ellos llevan el trabajo.

\* \* \* \* \*

\* Contenido: tabla de multiplicar del 2.

\* Proceso: la profesora, de pie delante de la pizarra, va preguntando a cada una de las niñas y niños la tabla para que la diga en voz alta

\* Rol de la alumna: ayuda a los niños y niñas que la profesora ha castigado a permanecer en el fondo del aula hasta que se la sepan; también ha estado dando de leer al niño que está en integración;

\* \* \* \* \*

\* Contenido: operaciones de multiplicar, restar y dividir.

\* Tiempo: media hora (hacer las cuentas)

\* Rol de la profesora: si se encarga la alumna de llevar la clase, ella se sienta en la parte de atrás de la clase ha hacer cosas variadas: corregir otros ejercicios o da de leer al niño que está en régimen de integración; cuando el alumnado se pone a hacer ejercicios, le da indicaciones a la alumna sobre diferentes métodos de enseñar a leer y les da una hoja confeccionada por ella; le da indicaciones a la alumna sobre la marcha de la actividad y las cosas que ella cree que tiene que

rectificar o cómo puede hacer lo que la alumna se propone y permanece observándola;

\* Rol de la alumna: si ella se encarga de llevar la actividad, por indicación de la profesora, pone los ejercicios en la pizarra inventados por ella y los dibujos necesarios para llevar a cabo una explicación;

\* \* \* \* \*

\* Contenido: geometría: el plano, el semiplano, la recta, semirrecta, el punto y el segmento;

\* Tiempo: 15 minutos ( explicación de geometría)

\* Rol de la alumna: cuando ella se encarga de la explicación de geometría, el resumen final de lo explicado lo escribe en la pizarra y hace que lo copien los niños y niñas bajo el título de "recuerda" en sus libretas de matemáticas ( cosa que nunca ha hecho la profesora)

Tarea de LECTURA:

\* Material: libro de texto de lectura de ese mismo nivel.

\* Proceso: la profesora va indicando cuándo tiene que empezar a leer y acabar cada niña y niño; la profesora vuelve a leer el texto al final para que el alumnado lo oiga bien y se enteren de lo que estaban leyendo; las preguntas de comprensión del texto son las que vienen en el libro y se contestan por escrito.

\* Proceso: cada niña/o lee primero en silencio la lectura escogida por la profesora

\* Justificación: es una de las tareas más importantes porque , para la profesora, estos niños y niñas leen muy mal para estar en el curso que están.

\* \* \* \* \*

\* Proceso: las preguntas de comprensión del texto se hacen orales, la profesora les va preguntando al alumnado y aclara algunas palabras nuevas que han salido en el texto; luego manda hacer un resumen por escrito y ordenar alfabéticamente una serie de palabras que ella escribe en la pizarra;

\* Tiempo: media hora la lectura; una hora para los ejercicios por escrito de resumen y ordenación de palabras;

\* Rol de la alumna: durante la lectura la alumna ha permanecido de pie en uno de los laterales del aula con el libro en la mano y siguiendo la lectura; mientras los niños hacían las tareas por escrito, la profesora le ha indicado que fuese a dar de leer a uno de los niños (varòn) que va más atrasado en la lectura; cuando ha acabado con este niño, se ha puesto a corregir los resúmenes por las mesas de los niños y niñas;

\* Rol de la profesora: no para de hacerle comentarios a la alumna en prácticas de cómo van los niños, el nivel que tienen,...;

\* Rol de la alumna en prácticas: si la profesora se lo pide, ella se encarga de llevar la actividad. Diferencias con la actuación de la profesora en este caso: sólo se leer el texto una sola vez , con lo cual no leen todos los niños y niñas, al resto que no ha leído les hace preguntas de comprensión del texto que vienen en el libro de lectura; cuando la alumna ya no sabe que más cosas hacer, le pregunta a la profesora y ésta le da indicaciones de cómo seguir; el resto de las preguntas de comprensión las contestan por escrito; mientras, la alumna da vueltas por la clase terminando de corregir un dictado anterior.

\* \* \* \* \*

\* Rol de la alumna: cuando ella se encarga de esta actividad, los niños y niñas piden leer en voz alta en vez de esperar a que ella se lo indique; la alumna ha permanecido apoyada en la mesa de la profesora o dando paseos por entre las mesas del alumnado;

\* Rol de la profesora: si la alumna se encarga de esta actividad, la profesora mientras va preparando la siguiente tarea, en este caso, unas actividades para contestar por escrito de Lengua o bien se sienta a corregir ejercicios del alumnado;

\* Rol de la profesora: si la profesora se encarga de la actividad, entonces cada dos o tres renglones que han leído ella para y les explica a los niños y niñas lo que se está leyendo;

\* Tiempo: media hora en leer un texto entre todos.

\* \* \* \* \*

\* Rol de la alumna: si dirige la profesora la actividad, la alumna permanece en un lateral del aula siguiendo la lectura en uno de los libros;

\* Proceso: al acabar de leer la profesora les vuelve a hacer un resumen de toda la lectura y la comprensión se hace oral pero preguntándose unos niños/as a otros/as las preguntas que vienen en el libro de texto.

\* Tiempo: 15 minutos (comprensión en diálogo entre los niños y niñas)

\* Colación espacial: la alumna en prácticas ha permanecido un rato durante esta actividad sentada en el sillón de la profesora

#### Tarea de DICTADO:

\* Proceso: la profesora va diciendo unas frases lentamente; cuando hay palabras cuya ortografía la profesora sabe que los niños y niñas no saben como se escriben porque no lo han dado con ella, entonces ella se las aclara; la corrección se realiza en la pizarra donde la profesora va llamando a un niño o una niña para que escriba una de las frases del dictado y mientras, el resto, las va corrigiendo en sus cuadernos;

\* Rol de la alumna en prácticas: cuando la profesora le indica que lo haga ella, aquélla le proporciona el texto y la alumna hace el proceso del dictado exactamente igual que lo realiza la profesora, pero los va corrigiendo por las mesas uno a uno.

\* Rol de la profesora: cuando se encarga la alumna de llevar a cabo esta actividad, la profesora se sienta en su mesa a corregir otros ejercicios. A la salida, la alumna le pregunta sobre cómo lo ha hecho y la profesora le da unas indicaciones de las cosas que ella piensa que debe corregir (pág. 29)

#### Tarea de ORTOGRAFIA:

\* Material: cuadernos de ortografía elaborados comerciales.

\* Justificación de la tarea: la profesora los usa cuando está muy cansada o no sabe qué hacer con los niños. Es una tarea-comodín.

\* Organización: cada niña/o tiene el suyo con su nombre y lo lleva más o menos avanzado.

\* Rol de la alumna: revisar el trabajo del alumnado por las mesas

\* Rol de la profesora: corregir el trabajo del alumnado de otra tarea anterior, pero en su mesa, y llamándolos uno a uno para comentarles las flats que han tenido; le da criterios de corrección de ejercicios a la alumna en prácticas;

#### Tarea de GRAMATICA:

\* Material: libro de texto de Lengua;

\* Proceso: la profesora va explicando y preguntandoles al alumnado a la vez a la vez que escribe en la pizarra los principales conceptos;

\* Rol de la alumna: situada al fondo del aula y observando lo que hace la profesora;

\* Proceso: tarea por escrito puesta en la pizarra para que los alumnos la copien en sus libretas y las contesten.

\* Rol de la alumna: sentada al final de la clase y la profesora se acerca a hacerle algunos comentarios sobre la marcha del centro; cuando los niños y niñas han reclamado que se les corrigiera los ejercicios, la profesora le ha indicado a la alumna que le echase una mano para ir corrigiendo por las mesas.

\* Contenido: los verbos.

\* Rol de la alumna: si la alumna es la encargada de llevar la clase, pone numerosos ejemplos en la pizarra de lo que va a explicar y le pregunta a los niños y niñas cómo quieren hacer los ejercicios: orales o escritos; los ejercicios los hacen orales y la alumna va preguntando a los niños y niñas en voz alta

#### El CONTROL:

\* Contenido: dos folios realizados por la profesora y fotocopiados sobre Lengua: contiene un pequeño texto, una serie de preguntas de comprensión acerca de ese texto y otras de gramática y redacción.

\* Agrupamiento: cada niña/o sentada/o en su mesa

\* Proceso: la profesora les insta a que permanezcan más o menos en silencio aunque el alumnado no hacía más que preguntarle a ella que cómo se respondían algunas preguntas o que no las sabían hacer; la profesora les explicaba en qué consistían los ejercicios que se pedía;

\* Rol de la alumna: de pie en un lateral del aula mirando cómo hacían los niños y niñas el examen y llamándoles la atención a los que hablaban; la profesora le ha estado explicando su experiencia con los diversos métodos de enseñanza, sentadas las dos al fondo del aula; luego, cuando lo iba a hacer la profesora, se ha puesto a darle de leer a un niño que va más atrasado.

\* \* \* \* \*

\* Contenido: matemáticas.

\* Proceso: la profesora le explica a los niños y niñas los diferentes ejercicios de que consta y les aclara qué es exactamente lo que piden.

\* Colocación espacial: durante la realización del control, la profesora se acerca a hablar con la alumna al final de la clase.

\* Material: fotocopia de preguntas que elabora la propia profesora; para el alumnado, el único material permitido es el que se puedan elaborar ellos mismos durante el examen.

\* Tiempo: una hora.

\* Rol de la alumna: da de leer durante un rato al niño que está en integración por indicación de la profesora;

### Los REPASOS:

\* Justificación: cuando se ha hecho un control y la profesora opina que ha salido muy mal.

\* Proceso: la profesora les vuelve a explicar a las niñas y niños los contenidos que ella cree que no tienen claros en la pizarra y saca a algunos niños para que hagan algunos ejercicios de lo explicado



\* Contenido: descomposición de una cifra en sus diferentes unidades; la suma; la resta cuando el número del numerador es mayor que el del denominador.

\* Rol de la alumna: sentada observando al final de la clase; hace algunos comentarios con la investigadora en voz baja que no tienen nada que ver con lo que se está haciendo en clase.

\* Tiempo: media hora

## **2. Diario de Investigación II**

**JUEVES 18/ 11/ 93:**

### **CONCEPCIONES PEDAGOGICAS INICIALES**

En los tres casos analizados, las concepciones pedagógicas que poseen el alumnado de las Escuelas de Magisterio antes de iniciar su periodo de prácticas no son muy estructuradas, aunque varían en el énfasis puesto en unas u otras cuestiones de unas personas a otras.

Vamos a analizar los tres casos uno a uno, intentando ofrecer las principales características y líneas que caracterizan el pensamiento pedagógico de cada uno/a de los alumnos/as en prácticas que han participado en esta investigación.

La primera alumna en prácticas, Marina, con la que se realizó el estudio de casos más extenso y completo, tenía muy poco explicitado su pensamiento pedagógico, incluso ante preguntas directas, lo cual no nos permite reestructurar un esquema de pensamiento completo, sino sólo algunas pinceladas del mismo. Este hecho nos parece tan significativo como si se hubiese producido al contrario. A pesar de ello, lo más destacable en esta alumna es que su punto de referencia de qué es una escuela y una clase de preescolar es su propia experiencia como alumna en este nivel del sistema educativo, no lo que está aprendiendo en su formación como profesora. La propia percepción que ella tuvo de qué ocurría en un aula de estas características es la que le da la medida de qué es lo que va a ocurrir cuando ella entre en el aula como profesora. La alumna recuerda su paso por el preescolar con la sensación de habérselo pasado muy bien, aunque esta sensación se mezcla ahora con la de miedo ante el primer contacto con el aula como profesora, ya que anteriormente sólo dio algunas clases particulares durante el verano.

escuela, pero otro factor de relevancia en este aspecto es el que el/la profesor/a haga que se interesen por los temas que se ven en clase para que así no les cueste trabajo estudiarlo. Si a un niño/a no le interesa un tema, no lo aprende.

Con respecto a la formación del profesorado de EGB, opina que la experiencia es muy importante en ese proceso, pero siempre con la condición de que se tengan unos conocimientos previos y una base sobre la que apoyar esa experiencia. Si esta condición se cumple, la experiencia lo dá todo. A este respecto, hace otro comentario sobre la transferencia del conocimiento teórico a la práctica que ella no ve clara en su caso, ya que cree que no se puede ir pensando sobre la marcha en la dinámica de una clase si esta o ese tipo de de taras las propuso un autor u otro o pararte a reflexionar sobre diferentes alternativas, aunque en una reflexión posterior sí que se pueda hacer. El aprendizaje de hacer esta transferencia de los conocimientos teóricos a los prácticos se hace en la práctica, a través de lo que se ve hacer a otras/os profesoras/es o por el "instinto", entendido como "lo que te salga a ti".

Sus motivaciones para elegir la carrera de Magisterio son que desde pequeña ya le gustaba la enseñanza y, al ser la mayor de sus hermanas/os, siempre les enseñaba a éstos en casa. Además, piensa que la educación es muy "bonita e importante" porque de ella depende el futuro de los niños/as. Este hecho viene corroborado en que, a pesar de que se presentó a selectividad y la aprobó, su primera opción de estudio en la Universidad fuese Magisterio.

Las expectativas que tiene ante la realización de las prácticas es de preocupación por cómo le va a caer a los/as niños/as del aula y si va a poder llevarlos y conectar con ellos, si la van a aceptar en la clase. La preocupa menos "cómo le va a caer" a la profesora, en parte porque ya la conoce y en parte porque piensa que es menos importante.

Para ella, las prácticas van a consistir en hacer lo que su profesora-tutora le diga y en colaborar con ella en todo lo que pueda. Cree que si le deja participar en la dinámica de la clase sería mucho mejor, pero que si no, pues tendrá que hacer lo que ella le diga.

Su experiencia anterior en una guardería piensa que no le va a servir de mucho por las diferencias en las dinámicas entre este tipo de centros (menos niño/as por aula, actividades menos rutinizadas, más libertad de elección según intereses,...) con las escuelas normales

en que las/os niñas/os pasan muchas horas sentados, lo cual a ella le choca profundamente, al ser aún pequeños para hacerlo.

El tercer alumno en prácticas es un chico al que conoceremos con el nombre de Pablo. En esta primera entrevista expresó una serie de opiniones muy generales acerca de la enseñanza que vamos a intentar recoger de forma ordenada.

Con respecto a los/as niños/as piensa que no todo lo que aprenden depende exclusivamente de su inteligencia sino que hay otros factores que influyen en este proceso como son la infraestructura del colegio, la cualificación del profesor o profesora, aspectos familiares y sociales,... y, sobre todo, el que el profesorado sepa motivarlos para que aprendan, animarlos, pero nunca obligarlos. No obstante, para él, siempre es más difícil enseñar a un o una niño/a pequeño/a que a un o una joven

Para este alumno en prácticas los contenidos que se enseñan en la escuela son los adecuados que hay que aprender, aunque duda un poco más de que sea los más útiles en este momento concreto. Hace referencia de que prefiere dar clases de forma "práctica", y con ello se refiere a que en vez del modelo tradicional de clase magistral, es partidario de explicar las cosas sobre el terreno (por ejemplo, para una clase de Ciencias Naturales irse al campo), centrándose en las dudas del alumnado y saber en la situación en la que parten para entender una materia. A pesar de esta convicción, cree que dar clases de una forma tradicional es mucho más cómodo para el profesor, que sólo tiene que llegar a clase, "soltar un rollo" y ya está, sin preocuparse de más nada. Esto le lleva a que piense que los libros de texto no son fundamentales, aunque reconoce que ayudan y facilitan la enseñanza y depende de qué materia se trate (no especifica esta distinción en qué sentido se refiere). La evaluación del alumnado es mejor hacerla día a día que a través de exámenes, aunque esto depende del número de alumnas/os que se tengan en una clase. Para él, el ideal serían unos 18 alumnos.

Un profesorado cualificado es aquel que controla los contenidos de la materia que imparte. En la escuela es bueno tener conocimientos pedagógicos, pero no hace hincapié en que sean fundamentales. La práctica y la experiencia son imprescindibles para llegar a ser buen profesor, siempre que se tengan los conceptos previos claros, que se parta de una base sólida. La visión que tiene de la profesión es que es en la que antes "te quemas", ya que aguantar niños todos los días es muy duro y hay que estar siempre con mucho ánimo.

La motivación que le ha llevado a convertirse en profesor es el interés por los deportes. Ante la imposibilidad de entrar en INEF, se planteó el que otra buena forma de estar en contacto con ellos, sería haciendo la especialidad de Educación Física en la Escuela de Magisterio. Esta decisión tiene también un componente utilitarista, ya que desde pequeño quería estudiar Medicina, pero abandonó la idea porque era una carrera muy larga y con muchas dificultades para encontrar trabajo. Un factor que no menciona explícitamente es el de la nota de selectividad, que es lo que le impidió, junto con las pruebas de acceso, entrar en INEF. Por tanto, la enseñanza no le atraía mucho, pero piensa dedicarse a ser profesor en el futuro.

## ANEXOS

**Anexo 10:  
Documentos legales sobre las  
prácticas de enseñanza**

---

Según el artículo 10, punto 4, de la Ley 28/1969, de 26 de abril, sobre Costas, «corresponde al Ministerio de Obras Públicas otorgar, previo informe de los Ministerios de Marina, Comercio e Información y Turismo y de los Ayuntamientos interesados, las concesiones para tomas de agua o para desagües de las residuales. Si se trata de desagües que contengan hidrocarburos o derrame de fábricas o restos de toda clase, el informe del Ministerio de Comercio habrá de ser favorable».

En cumplimiento del artículo 20 de la Ley sobre Costas, y con el preceptivo informe del Ministerio de Hacienda, fue aprobado por Orden del Ministerio de Obras Públicas de 25 de febrero de 1970 el pliego de condiciones generales para concesiones de vertido de aguas residuales al mar litoral.

Al otorgar tales concesiones, además de las condiciones generales, pueden establecerse prescripciones específicas para cada caso particular.

Dichas prescripciones pueden imponerse en función de aspectos tales como:

El propio proyecto del emisario.

La defensa nacional.

La seguridad de las personas y de la navegación, la lucha contra la contaminación de las aguas del mar y la preservación de la flora y faunas marinas.

La limpieza y sanidad de las playas.

Las infraestructuras de tratamiento, previas al emisario.

Sus características se derivarán de los informes emitidos por los órganos de la Administración citados anteriormente, en relación con las competencias que la legislación vigente atribuye a cada uno.

La Administración, en función de las competencias que ostenten los diversos órganos de la misma, procederá periódicamente y cuando lo estime conveniente, a inspeccionar el emisario. Dicha inspección abarcará no sólo el estado de conservación del mismo y su correcto funcionamiento, sino la comprobación de que se cumplan las condiciones impuestas al efluente y su tratamiento y de que la influencia del vertido sobre el dominio marítimo no tiene condiciones nocivas para su ecología, sus diferentes usos, y para la seguridad y salud de las personas que lo utilizan.

En relación con las acciones que la Administración pueda emprender como consecuencia de tal inspección, se estará a lo dispuesto en el pliego general de condiciones y en las prescripciones específicas.

## MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

14646

*ORDEN de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.*

Ilustrísimo señor:

La experiencia adquirida por las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica acerca de la puesta en práctica, desarrollo y adaptación de los planes de estudio experimentales constituyó la base para la elaboración de una encuesta, enviada a todos los Centros a fin de extraer consecuencias aplicables a la formulación de los nuevos planes. Los datos obtenidos en esta encuesta nacional sirvieron de punto de partida para los trabajos realizados por una Subcomisión propuesta por la Reunión Nacional de Directores celebrada en Madrid en junio de 1975. Los trabajos de esta Subcomisión fueron remitidos sucesivamente a las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica para la consideración y examen por todos sus estamentos. Finalmente, la expresada Subcomisión elaboró un anteproyecto de directrices que fue elevado a la Dirección General de Universidades para su aprobación.

En estas directrices se pretende que, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades y las peculiaridades de cada uno de los Distritos universitarios, los planes de estudio po-

sean, al menos, una cierta homogeneidad, de modo que habiliten al alumnado para el posterior desarrollo de su función docente en el ámbito nacional.

Ha parecido conveniente también concretar las directrices en un plan indicativo donde se especifique, más que materias, áreas de materias cuyo contenido interno puede variar según los casos, de modo que se faciliten las convalidaciones y la valoración global de dichas materias. Por otra parte, el plan presta particular atención a las materias profesionales y singularmente a la preparación para la primera etapa de Educación General Básica, que, según las opiniones más autorizadas, no recibía en los planes hasta ahora vigentes la consideración que merece.

En su virtud, previo informe favorable de la Junta Nacional de Universidades,

Este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Conforme a lo establecido en el artículo 37.1 de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, las Universidades se acomodarán en la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica a las directrices siguientes:

1. Los planes de estudio se estructurarán en tres cursos.
2. Se establecerán cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, si bien esta última especialidad sólo podrá ser impartida en aquellas Escuelas Universitarias previamente autorizadas a tal efecto por la Dirección General de Universidades, oído el Instituto Nacional de Educación Especial.
3. Se procurará que la distribución de las materias del plan de estudios se encuadren en módulos de veintiuna horas teóricas semanales, que pueden llegar hasta las veinticinco con laboratorios, seminarios, clases prácticas, etc.
4. Se recomienda que los estudios se organicen a nivel de curso-año escolar, reservando la división de cuatrimestre para casos excepcionales.
5. La práctica docente se situará preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre.
6. Para garantizar la adquisición, por el Profesorado de Educación General Básica, de los conocimientos y experiencias que requiere el desarrollo de la capacidad físico-deportiva de los alumnos del nivel de Educación General Básica, los planes de estudio incluirán como asignatura común a todas las secciones de la Didáctica de la Educación Física.
7. De conformidad con lo dispuesto por el artículo cuarto del Real Decreto 428/1977, de 4 de marzo, que suprime la asignatura de Formación Política en la Universidad, se adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de estudio se garantice la adquisición de los conocimientos requeridos para impartir los contenidos de educación cívico-social dentro del área social de Educación General Básica. En lo que se refiere a la formación religiosa, se estará a lo dispuesto en el número 6 de la Orden de este Departamento de 20 de diciembre de 1976 («Boletín Oficial del Estado» del 29).
8. A título indicativo se señalan en el anexo que acompaña a la presente Orden ministerial las áreas de materias que se consideran fundamentales en la elaboración de los planes de estudio. La denominación de estas materias tiene aquí carácter genérico.
9. Los correspondientes planes de estudio, una vez elaborados, habrán de ser elevados al Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Universidades (Subdirección General de Ordenación Académica), antes del 31 de diciembre del presente año, para su posterior aprobación, previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades.

Segundo.—En la elaboración de los planes a que se refiere el número anterior habrá de seguirse el procedimiento que determinen los respectivos Estatutos de cada Universidad, mediante la consulta a todos los estamentos y órganos de representación colegiada interesados.

Tercero.—En caso de que alguna Universidad no elabore los respectivos planes en el plazo indicado en el número 9 de las anteriores directrices, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá hacer uso de la autorización que le concede el inciso final del apartado 1 del artículo 37 de la Ley General de Educación.

Cuarto.—Quedan refrendados definitivamente los planes de estudio que actualmente se siguen con carácter experimental en las Escuelas Universitarias a que se refiere la presente Orden.

Quinto.—Se autoriza a la Dirección General de Universidades para dictar las Resoluciones e instrucciones que considere

oportunas para la interpretación y desarrollo de lo establecido en la presente Orden, que entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos.  
Dios guarde a V. I.  
Madrid, 13 de junio de 1977.

MENENDEZ Y MENENDEZ

Ilmo. Sr. Director general de Universidades.

**A N E X O**

**Cuadro de materias fundamentales**

**1. Materias comunes**

En el conjunto de asignaturas comunes a las cinco secciones constarán materias dirigidas a la formación psicopedagógica, una fundamental-artística y de contenido científico referido a la primera etapa de la Educación General Básica. Estas materias constituirán el núcleo básico que permite a todos los futuros educadores de este nivel afrontar con éxito la docencia de aquella etapa, sin perjuicio de profundizar y extender su preparación en las respectivas especialidades.

- Pedagogía I.
- Pedagogía II.
- Psicología I.
- Psicología II.
- Lengua Española I.
- Matemáticas I.
- Expresión Plástica.
- Música.
- Didáctica de la Educación Física.

**2. Especialidades**

En cada una de las cinco especialidades del Plan, asimismo, impartirán las siguientes materias:

**2.1. Filología.**

- Lengua Española I.
- Lengua Extranjera I.
- Lengua Extranjera II.
- Literatura Española.
- Didáctica de las materias de la Sección.
- Didáctica de la Lengua Extranjera.
- Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E. G. B.

**2.2. Ciencias Humanas.**

- Geografía I.
- Geografía II.
- Historia I.
- Historia II.
- Historia del Arte.
- Didáctica de las materias de la Sección.
- Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E. G. B.

**2.3. Ciencias.**

- Matemáticas II.
- Física.
- Química.
- Geología.
- Biología.
- Didáctica de las materias de la Sección.
- Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E. G. B.

**2.4. Preescolar.**

- Psicología de la edad preescolar.
- Didáctica de la educación preescolar.
- El lenguaje de la edad preescolar.
- El área lógico-matemática en la edad preescolar.
- Música.
- Expresión plástica.
- Organización escolar.
- Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E. G. B.

**2.5. Educación Especial.**

- Historia y desarrollo de la Educación Especial.
- Psicología del Deficiente e inadaptado.

- Didáctica de la Educación Especial.
- Orientación y Diagnóstico multiprofesional.
- Biopatología de las Deficiencias e Inadaptaciones.
- Organización aplicada a la Educación Especial.
- Expresión plástica y dinámica en la Educación Especial.
- Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E. G. B.

**3. Práctica docente**

Si bien todas las materias de todas las Secciones de un plan de formación de profesores de Educación General Básica deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente y por lo mismo, la práctica debe ser permanente y directa contando con los Colegios de Prácticas Anejos, los alumnos de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica deberán realizar un periodo de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este periodo se situará preferentemente en el tercer año de la carrera y a lo largo de un cuatrimestre.

**MINISTERIO DE TRABAJO**

**14647** *CORRECCION de errores de la Resolución de la Dirección General de Trabajo por la que se dicta Decisión Arbitral Obligatoria para los empleados de Empresas Consignatarias y Aduanas Marítimas de Alicante, Almería, Castellón, Huelva, Granada, Lugo, Pontevedra, Ceuta, Melilla, Gerona, Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife y Málaga.*

Advertidos errores en el texto remitido para su publicación de la citada Resolución, inserta en el «Boletín Oficial del Estado» número 109, de fecha 7 de mayo de 1977, páginas 8994 y 8995, se transcriben a continuación las oportunas rectificaciones:

Donde dice:

**ANEXO I**

**Tabla de salario base**

Grupos y categorías	Salario mensual
<b>I. Titulados</b>	
Titulado superior .....	22.951
Titulado medio:	
Grupo A .....	20.294
Grupo B .....	18.952
<b>II. Administrativos</b>	
Jefe de sección .....	22.951
Jefe de negociado .....	20.294
Oficial Administrativo .....	17.958

Debe decir:

**ANEXO I**

**Tabla de salarios base**

Grupos y categorías	Salario mensual
<b>I. Titulados</b>	
Titulado superior .....	27.232
Titulado medio:	
Grupo A .....	23.461
Grupo B .....	21.588