

El practicum en los títulos de maestro: El sistema de alternancia como asociación

M^a Teresa Fontán Montesinos
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Correspondencia
**M^a Teresa Fontán
Montesinos**
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Educación
Campus de Obelisco
Santa Juana de Arco, 1
35004-Las Palmas de Gran Canaria
Tel. +34 928 451 762
Fax +34 928 451 773
fontan@cicei.ulpgc.es

RESUMEN

En el Practicum de los Títulos de Maestro, la vinculación entre los espacios formativos de los Colegios de Primaria y la Universidad, tiene que sustituir la alternancia como yuxtaposición por la de asociación (partnership). Presentamos las bases teóricas y prácticas de un modelo organizativo basado en la alternancia como asociación, que durante tres cursos escolares hemos desarrollado como tutora de prácticas en el Centro Superior de Formación del Profesorado de Las Palmas y dos Colegios Públicos de Primaria. La preparación a las prácticas desde las asignaturas, la progresión del Practicum en los tres años de carrera, y las prácticas de los profesores principiantes, las defendemos como las de la carrera docente, todas necesarias para que el desarrollo profesional de los Maestros esté presente desde los inicios de su formación y sea algo consustancial con su práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado, practicum, asociación, tutor de prácticas, profesor de prácticas, profesores principiantes, desarrollo profesional de los profesores.

Practicum of the teacher training curriculum: The juxtaposition system like association

ABSTRACT

The bond of primary schools and universities in the Practicum of the teacher training curriculum must overcome the idea of juxtaposition, emphasizing that of partnership. Following the author's 3-year experience as tutor at the C.S.F.P. and two primary schools, theoretical and practical principles for an organizing model based on partnership are discussed in this paper. The preparation of the practising period in college before students actually start it, the progression of the 3-year Practicum, and the practising period at the beginning of their professional career are all considered as a major part of teacher development and as such encouraged.

KEYWORDS: Initial teacher training, practicum, partnership, the tutor role, the mentor role, beginning teachers, teacher development.

Introducción

En tan sólo tres cursos, la formación inicial de los profesores de Primaria e Infantil debe preparar a los profesores generalistas de Infantil y Primaria, y a los especialistas de Educación Especial, Idiomas, Educación Artística y Educación Física. Con la nueva Diplomatura de Maestro se pretende que la formación para esos ámbitos tan concretos se haga además compatible, desde las asignaturas troncales, con tareas tan diversas como el descubrimiento y comprensión de lo que acontece en un aula y en la escuela, la integración escolar, la interdisciplinaridad, la tutoría de los alumnos, la gestión, etc. Sin olvidar la dimensión psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico que está en el substrato de esas tareas profesionales.

La formación de los Maestros para tantas y tan dispares funciones desborda cualquier Plan de estudios de tres años, y nos hace patente *la insuficiencia* de la preparación académica que el Centro Superior de Formación de Profesores ofrece.

Aunque el Plan de estudios de 1991, con las nuevas especialidades y las *didácticas de* refuerza una orientación mucho más práctica (menos teorizante y libresca) no resuelve las demandas formativas. Con este Plan, lo único que se ha conseguido, hoy por hoy, es priorizar en las disciplinas los enfoques aplicados, abandonando la aproximación más conceptual y teórica que tenían en el de 1971.

Por otra parte, el aumento de elementos prácticos que estos estudios han experimentado, puede llegar a ejercer efectos no muy positivos, nos atreveríamos a decir que contraproducentes, sobre el correcto asentamiento de las bases teóricas fundamentales, alguna de ellas por propia naturaleza escasamente conectadas a la práctica, pero no por ello menos imprescindibles para una correcta formación profesional. Con unos estudios así concebidos, lo que se logra es dar más *sentido práctico* a las asignaturas y especialidades pero consideradas aisladamente, y quizás perdiendo de vista su única razón de ser: la enseñanza-aprendizaje del alumno de Infantil y/o Primaria.

En este cúmulo de exigencias e insuficiencia de respuesta académica tenemos que situar el espacio de las prácticas de enseñanza, en donde el tiempo dedicado a las clases y a los libros hay que compartirlo con el destinado a los Colegios de Infantil y/o Primaria.

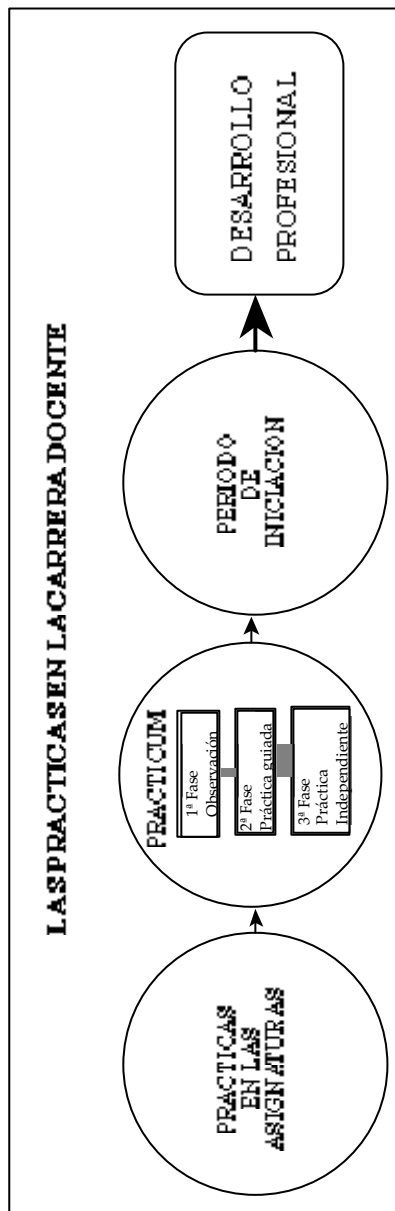
Con este panorama curricular, el problema de las prácticas de enseñanza es sólo uno más entre los señalados pero que trasciende, por su globalidad, al ámbito de cada asignatura y al propio Plan de estudios.

Téngase en cuenta que nos estamos refiriendo a *las prácticas*, no a la práctica en singular y con el sentido genérico de la actividad que desarrollan los profesionales. «... *las prácticas* es simplemente una especie de *simulación, una práctica vigilada, unos ejercicios de preparación* para el desarrollo de la práctica real que sólo se ejercerá cuando uno ocupe definitivamente ese puesto como profesional» (Zabalza, 1993a, 133).

En los nuevos títulos de Maestro, las prácticas de enseñanza se reducen al Practicum, que se refiere a las de la carrera en su conjunto, a diferencia de las que

aparecen en otros estudios universitarios y de Formación Profesional que suelen denominarse de laboratorio, de campo, seminarios, etc., y que corresponden a las de las asignaturas. Hay también carreras que tienen prácticas profesionales de iniciación que se podrían comparar con las que los profesores principiantes necesitan.

1. Las prácticas en la carrera docente del maestro



Distinguimos y defendemos la necesidad de tres modalidades de prácticas de enseñanza en la carrera docente del Maestro:

- Las prácticas de las asignaturas.
- El Practicum.
- Las de los profesores principiantes

La diferencia entre estas prácticas reside en que las primeras se realizan en el escenario profesional simulado del Centro Superior de Profesores y, las dos siguientes en uno real: los Colegios de Prácticas.

Las primeras corresponden, como su nombre indica, a las prácticas en las asignaturas; las segundas a las prácticas de enseñanza de la actual diplomatura de Maestros, y las terceras a un proyecto que creemos necesario: la formación de profesores principiantes. Las del Practicum son más globales y trascienden el estrecho margen de una asignatura, se integran con otras disciplinas (materias troncales y didácticas específicas), e intervienen, en su diseño, desarrollo y evaluación, otros agentes formativos que se sitúan en los Colegios de Prácticas de Primaria y/o Infantil.

Una vez concluidos los tres años de estudios académicos, a todas luces insuficientes para un maestro, sería de gran interés tomar en consideración la continuidad de esta etapa de formación en el primer año de ejercicio docente. De este modo, la formación inicial y la de los profesores principiantes constituirían una «única etapa de desarrollo profesional» (Kagan, 1992, 129).

Compartimos con Feiman (1983) que desde el punto de vista de «aprender a enseñar», el ciclo de la carrera docente es: pre-formación, formación inicial, iniciación y formación permanente. Las exigencias formativas de los Títulos de Maestro nos hacen contemplar la inclusión de un período de iniciación con prácticas preprofesionales, que añadiríamos al final del actual curriculum oficial y que situaríamos en el primer año de docencia de los profesores principiantes.

Las prácticas de las asignaturas, el Practicum y las de iniciación profesional nos hacen volver, salvadas las distancias y diferencias, al Plan Profesional de 1931. En aquel entonces los alumnos de Magisterio cursaban simultáneamente tres años de estudio y prácticas de enseñanza, más un curso completo de prácticas en las escuelas. El hecho de recibir un salario, reforzaba su status laboral y eran las Escuelas Normales junto con la Inspección quienes diseñaban y desarrollaban este período formativo, a cada alumno se le asignaba un maestro experto de la escuela de Prácticas, que lo orientaba en sus primeras experiencias profesionales. El acceso a la enseñanza oficial era directo para los que aprobaban las prácticas y el examen final de conjunto.

2. La unidad del proyecto formativo

A las prácticas de enseñanza les demandamos no sólo aprendizajes de tipo genérico y actitudinal, sino técnico (saber hacer, saber adquirido desde la acción).

Su proyecto formativo es sentar las bases de la profesionalidad del Maestro desde las dos instituciones en que se desarrolla: la Universidad (obviamente el Centro Superior de Formación de Profesores, que de ahora en adelante aludiremos a él con las siglas C.S.F.P.) y el Colegio de Prácticas.

Somos conscientes que la estructura habitual del discurso didáctico ha sido:
...teoría...práctica...teoría.

«La práctica se reconoce, se analiza, se reconstruye desde la teoría. El gran peso de los teóricos en la tradición pedagógica ha hecho que acabe prevaleciendo un modelo de aproximación a la realidad en la cual predominan los discursos teóricos y nominalistas, basados más en las creencias que en los datos contrastados» (Zabalza, 1993b, 12).

Pero para la formación de profesores el discurso didáctico debería construirse desde la estructura más próxima a la siguiente:

...práctica...teoría...práctica.

«La Didáctica ha de ser capaz de asentar sus aportaciones en una dialéctica epistemológica en la cual el predominio fundamental corresponda a la práctica» (Zabalza, 1993b, 12).

En este caso, la teoría se acomodaría más a las condiciones de la práctica, surgiendo como elaboración justificada a partir de la práctica del aula y del Colegio.

«En cualquier caso, el reto del ‘enriquecimiento teórico’ y de la ‘utilidad’ siguen constituyendo los desafíos básicos de un discurso didáctico construido desde la práctica» (Zabalza, 1993b, 13).

Paralelo a este cambio, en el enfoque del discurso didáctico más habitual, habría que revisar también las relaciones que se establecen entre los Colegios de Primaria y la Universidad, y *reinventar* las prácticas para quizás conseguir desterrar esta conclusión: «... o se les da la forma conveniente para que cobren la función que les corresponde o, de lo contrario, pueden suprimirse sin temor a perder algo importante y necesario» (Gimeno y Fernández, 1980, 33).

En los títulos de Maestro, las prácticas de enseñanza habrán de enfrentarse a tres retos básicos:

a) *Reforzar la «identidad de marca» de la Didáctica: el enriquecimiento teórico y la utilidad, a través del desarrollo que subyace a su estructura epistemológica: construir teoría a partir de la práctica.*

b) *Tender puentes más sólidos y fluidos entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales, porque: «La naturaleza de la Didáctica General es en sí misma incompleta. Exige de una continuidad natural que le ha de venir de las didácticas especiales» (Zabalza, 1993b:15).*

c) *Contribuir a la creación de un conocimiento pedagógico bien fundamentado y útil para los profesores y los Colegios de Prácticas.*

Las prácticas de enseñanza pueden llegar a ser elementos impulsores del cambio en los Colegios de Prácticas, siempre y cuando se creen equipos de trabajo en los que se integren los profesores de prácticas, el tutor del C.S.F.P., y los alumnos de prácticas.

En los dos escenarios profesionales, las prácticas de enseñanza tienen para nosotros los siguientes significados:

- a) Resolver la trascendencia formativa del binomio teoría/práctica.
- b) Aplicar teorías producidas por otros y/o experiencias previas.
- c) Generar teoría al reformular contenidos científicos.
- d) Ser un instrumento de renovación del C.S.F.P. y de los contenidos curriculares.
- e) Hacer posible la investigación conjunta, de profesores de los Colegios de Primaria, del C.S.F.P., y de alumnos de prácticas.
- f) Ser el núcleo integrador donde confluyan los componentes (cultural, psicopedagógico y de investigación) de la formación del futuro profesor.
- g) Formar parte del período de iniciación de los profesores principiantes.
- h) Integrarlas en los programas de innovación educativa y en la formación permanente centrada en la escuela.

3. El sistema de alternancia como asociación (partnership)

La concepción que tenemos de las prácticas de enseñanza corresponde al proyecto de suministrar al Maestro instrumentos de modelación y análisis para tomar decisiones eficaces en el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Se trata no sólo de enseñar a los alumnos cómo enseñar, sino enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos.

Reconocemos que la Universidad (obviamente el C.S.F.P.) es *incapaz* por sí sola de cubrir todo el proceso de estos aprendizajes profesionales (sobre todo en lo que éstos tienen de destrezas prácticas, de experiencias).

El modelo de prácticas que sugerimos contempla la posibilidad de cerrar el programa formativo del C.S.F.P. con el desarrollado en el Colegio de Prácticas y, para ello se recurre a la *formación en alternancia*. En este intento hay una reestructuración de los formatos convencionales de la formación de profesores.

«La escuela y los otros centros de formación pierden la exclusividad de la educación formal y aparecen nuevos escenarios y agentes de formación a los que se atribuyen funciones vinculadas a los aprendizajes profesionales legitimándolos a su vez como instancias de acreditación profesional (que pueden otorgar títulos reconocidos o que reconocen la formación realizada en su seno cara a la obtención de titulaciones oficiales)» (Zabalza, 1993a, 131).

En términos generales podríamos decir que en este modelo los agentes convencionales de formación (C.S.F.P. y sus profesores) se *alternan* con los agentes de producción (Colegios de Primaria y sus profesores). Destacamos el hecho de *conectar* el espacio formativo convencional del C.S.F.P al espacio laboral y/o de ejercicio profesional de los Colegios de Prácticas.

Zabalza (1993a, 135) nos señala las funciones más destacables de la formación en «alternancia» que incluimos a continuación con comentarios, entre paréntesis, hechos desde el modelo de prácticas que estamos proponiendo.

- *Servir de marco de referencia para la orientación profesional*, (los estudiantes a través del contacto directo con el trabajo de los docentes del Colegio de Prácticas pueden llegar a ser conscientes de sus disposiciones, destrezas y gustos en lo que se refiere al ejercicio profesional).

- *Servir de escenario real para la adaptación al empleo o profesión*, (sobre todo en lo que se ha venido en llamar proceso de socialización profesional: los profesores principiantes que se inician directamente en los ritos y la cultura del trabajo tienen en las prácticas preprofesionales el escenario real para una adaptación crítica).

- *Servir de centro de aprendizajes específicos y/o experiencias directas cuya superación permite adquirir ciertas cualificaciones oficiales*. (Este sería el caso de la subespecialidades de la Educación Especial: ciegos, sordos, paralíticos cerebrales, etc. Esta etapa de aprendizajes específicos debería quedar regulada por algún tipo de contrato de cualificación básico para la obtención del título correspondiente).

- *Servir de base para la selección de los futuros trabajadores de la empresa*. (Por todos es conocido el hecho de que las empresas se sienten más inclinadas a contratar a aquellos aprendices que han realizado en ellas las prácticas y cuyas cualidades, por consiguiente, conocen. Quizás los Colegios de Prácticas tengan algún día la posibilidad de intervenir en la selección de profesores).

Las funciones formativas de la alternancia podrían ser el resultado del proceso de conexión entre el C.S.F.P y los Colegios de Prácticas. Pero, por supuesto, no todas ellas derivadas sin más de la alternancia, sino del modelo de implementación. En la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza deberán intervenir *por igual* profesores del C.S.F.P. y de los Colegios de Prácticas. Se pretende con esta participación plena, *asociación formativa (partnership)*, mantener la unidad del proceso formativo pero diversificando los escenarios formativos.

En las prácticas de enseñanza de los títulos de Maestro tratamos de aplicar la alternancia como asociación formativa, para:

- a) Buscar una reestructuración y mejora de los formatos convencionales de la formación de los Maestros,
- b) Dar una respuesta a la relación teoría-práctica en estos estudios profesionales.

Optamos, en principio, por intentarlo en el Practicum, y dejamos las prácticas de iniciación profesional de los profesores principiantes para un segundo momento.

El que hayamos aplicado al Practicum el sistema de formación en alternancia como asociación (partnership), es el producto, o quizás el resultado lógico, de una labor de continua reflexión sobre las prácticas de enseñanza, como se plasma en las publicaciones a las que remito (Fontán 1985; 1990), así como el hecho de conocer las experiencias e investigaciones de colegas norteamericanos y europeos (Cochran, 1991; Zeichner, 1992; Feiman, 1993; Hargreaves 1994; Vare, 1994; Montero, 1989; Marcelo, 1990; Zabalza, 1989, etc.).

La alternancia como asociación (partnership) fue la propuesta que se adoptó en Inglaterra y Gales, en la reforma oficial del curriculum de formación del profesorado en 1992 (Gore, 1992. Corney, 1993). Pero en la actualidad tiene sus detractores y no puede considerarse como algo definitivo; la causa de esta situación quizás se encuentre en el mismo origen de otras tantas dificultades a las que se enfrenta la formación del profesorado, «... en donde saber qué hacer no es uno de los problemas sino saber cómo hacerlo» (Fenstermacher 1984, 29)

En general podría decirse que la asociación formativa (partnership) añade mejoras, a veces substanciales, a la organización habitual de las prácticas:

- *El programa de prácticas de enseñanza se elabora a partir de una consideración de las necesidades a afrontar y de los recursos disponibles.* (En esta planificación debe intervenir la Comisión de Prácticas, que es la encargada de elaborar colegiadamente la Guía de Práctica que desarrolla el programa básico del Practicum en los tres cursos de la carrera. La Comisión de Prácticas deberá estar formada por los representantes de los tutores del C.S.F.P, de los profesores de prácticas de los Colegios y de los alumnos de prácticas).

- *Se participa en el análisis de la progresión de los aprendices en el programa propuesto; se realizan actividades de evaluación conjuntas.* (En cada Colegio de Prácticas tienen que celebrarse sesiones de evaluación, en las que intervienen los profesores de prácticas y el tutor del C.S.F.P. de ese Colegio. Se recomienda la asistencia de los alumnos de prácticas a esas sesiones).

- *Se establecen mecanismos de seguimiento y de supervisión conjunta del proceso formativo.* (En tanto que las prácticas de enseñanza son también una actividad formativa del Colegio de Prácticas, deben intervenir en su seguimiento y supervisión los profesores de prácticas y el claustro de ese Colegio. Las reuniones y las visitas del tutor del C.S.F.P. al Colegio de Prácticas serán los mecanismos empleados).

- *Se identifican situaciones de trabajo significativas de cara a la construcción del itinerario o itinerarios formativos.* (Necesariamente hay que elaborar una Guía de Prácticas flexible. Recomendamos la negociación entre los profesores y alumnos de prácticas).

- *Se hace un análisis del oficio de maestro y las exigencias de cualificación.* (Las orientaciones que aparecen en la Guía son una incitación a tutores, profesores de prácticas y alumnos para que contribuyan, desde su singular realidad y, con sus sugerencias, a perfeccionar el currículum de la formación de profesores. La modificación del Plan de estudio de la actual Diplomatura de Maestro es una consecuencia lógica).

Podríamos decir que se crea una particular dialéctica entre la unidad del proyecto formativo global, la diversidad de escenarios (el C.S.F.P. y el Colegio de Prácticas), y los agentes formadores que en ellos intervienen.

Entre estas dos instituciones se crea la llamada «resonancia colaborativa» (Cochran-Smith, 1991). Pero para que esto sea posible debe existir, entre los profesores de una y otra, un ambiente y una cultura de colaboración, en donde la realización de proyectos de innovación conjuntos, en los que los alumnos de prácticas participen, sea norma de comportamiento docente. No hay que establecer esta asociación exclusivamente para el desarrollo ocasional de las prácticas de enseñanza, sino como una práctica habitual que facilite el desarrollo profesional de los profesores del Colegio de Prácticas y de los del C.S.F.P., por la innovación en sus centros.

4. La alternancia como yuxtaposición versus partnership

En el C.S.F.P. de Las Palmas de Gran Canaria, el modelo vigente del Practicum de los Títulos de Maestro no se rige por la asociación (partnership) con los Colegios de Prácticas, sino por la yuxtaposición, que presenta las siguientes características:

- Escasa relación entre los agentes de formación: profesores de prácticas de los Colegios y los tutores del C.S.F.P.
- Cada uno de ellos tiende a mantener su propia lógica de funcionamiento, su propio discurso. El académico para el C.S.F.P. y el práctico para el Colegio de Primaria.
- Se producen escasas o nulas actividades comunes entre los profesores del Colegio y los tutores de prácticas del C.S.F.P.
- Se produce poca implicación de los tutores del C.S.F.P. en el proceso de prácticas.
- No se detecta una movilización institucional significativa. Las prácticas de enseñanza constituyen eventos puntuales y poco relevantes desde el punto de vista institucional tanto en lo que se refiere al C.S.F.P. como a los Colegios de Primaria.

Queremos resaltar que el modelo que estamos proponiendo para las prácticas es la evolución del actual, que tiene características de la alternancia como *yuxtaposición*, hacia otro que integra las de *asociación*.

4.1. Los supuestos teóricos de partida. La supervisión triádica

Entender la enseñanza desde una perspectiva práctica es reconocer que su propia naturaleza está caracterizada por incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad, impredecibilidad, urgencia, inmediatez, etc., que hace imposible, para una intervención eficaz, la aplicación consciente y directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada. La enseñan-

za requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, de la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a esa situación tan compleja.

Procuramos, desde la práctica, que el futuro profesor sea consciente de la realidad de la enseñanza, y para ello decidimos desarrollar su capacidad de comprensión, pero teniendo muy presente que los hechos educativos tienen para él una significación personal llena de valoraciones (teorías implícitas, creencias, constructos personales, etc.), y su comprensión no solo se desarrolla cuando se enfrenta a sus interpretaciones de esa práctica, sino al modificarlas como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

La formación del docente como profesional reflexivo demanda, por tanto, el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y acción, que hagan posible el juicio razonado en cada contexto y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas. La práctica así entendida va unida inexorablemente a la necesidad de perfeccionamiento profesional permanente e innovación educativa.

«Comprender la complejidad de la intervención docente en la situación concreta exige un proceso específico de construcción de teoría, de esquemas interpretativos, que pueden apoyarse en teorías producidas por otros o en generalizaciones derivadas de experiencias previas, pero que no pueden confundirse ni reducirse a las mismas, puesto que exige abarcar la singularidad de la concreta situación actual» (Pérez Gómez, 1993, 34).

Las teorías de la enseñanza producidas por otros y los esquemas interpretativos de la profesión de enseñar corresponde a la asignatura de Didáctica General y a sus prácticas, en donde el futuro profesor cuando lleva a cabo las tareas de diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas, empieza a ser consciente de la complejidad de las intervenciones docentes y de las exigencias profesionales que le supone. Desde esta perspectiva intentamos que no sólo mejore los aspectos más puramente técnicos y procedimental; sino que aumente su conocimiento didáctico.

El proceso de reflexión crítica de los futuros profesores consiste en estimularles a que cuestionen lo que se asume como natural, a que desvelen sus suposiciones ocultas, a que enjuicien desde nuevas perspectivas: «...que aprendan a cuestionar lo que ven, creen y hacen; que vean los límites de sus decisiones y acciones ...» (Feiman y Buchmann, 1987, 272). No es plantear preguntas y respuestas relativas a *cómo*, sino a *qué* y *para qué*. Significa ayudarles a desarrollar la capacidad para tomar decisiones acerca de la enseñanza, y a ser conscientes de sus consecuencias éticas y sociales.

Para formar el pensamiento práctico del futuro profesor nos basamos en la reconstrucción socializada de su conocimiento, actitudes y modos de actuar tanto en la práctica simulada del C.S.F.P. como la real del aula del Colegio de Primaria.

En la práctica simulada, el modo de actuar del futuro profesor en la enseñanza coincide con el que ha adquirido como alumno a lo largo de su estancia en la institución escolar. Las concepciones y las actitudes de la cultura pedagógica tradicional las tiene tan arraigadas que, aún habiéndolas analizado en esa práctica, a veces las reproduce en el aula de Primaria. Comprobamos que cuando esto ocurre es también la actitud habitual que encontramos en el Colegio de Prácticas, y/o corresponde a sus expectativas personales y profesionales, y/o es la única, o la que más asiduamente, ha visto a sus antiguos profesores o al profesor de Primaria que lo recibe en su aula durante las prácticas.

Esta situación nos lleva a resaltar la importancia de la *supervisión triádica* en la que intervienen colegiadamente el tutor de prácticas (profesor del C.S.F.P.), el profesor de prácticas (profesor del Colegio de Prácticas) y el alumno. El trabajo conjunto de los profesores es condición necesaria para el cambio de concepciones, actitudes y comportamientos del futuro profesor; pero a veces se observa que no siempre ocurre, quizás sea éste el mejor argumento para incluir, en la triada, necesariamente al alumno de prácticas, y a la «ecología de la escuela» (Zeichner, 1978 y 1992) como referencia.

McIntyre (1984:42) comenta cómo en los últimos años han aparecido un sinfín de investigaciones, críticas y propuestas para el cambio en el campo de la supervisión de las prácticas de enseñanza, cita las investigaciones de Bennie, 1961; Yee, 1969; Spanjer, 1972; Patty 1973; Spillane & Levenson, 1976; Andrews, 1976; Bowman 1979; Emans, 1983; y puntualiza que cuando falla el objeto de la supervisión no encuentra en ellas una explicación unánime. Todos estos autores coinciden que en la formación de profesores la supervisión tiene que ser «una triada» compuesta por el futuro profesor, el profesor de prácticas y el profesor universitario. En donde cada uno que la integra tiene el mismo orden y magnitud. Y en donde los tres deben «trabajar conjuntamente sobre objetivos comunes para procurar el comportamiento apropiado».

Las dificultades operativas de la *supervisión triádica* son abundantes pero subsanables desde distintas orientaciones. El profesor universitario y el profesor de prácticas tienen unidad de criterios en lo que pretenden del alumno pero «...rara vez trabajan juntos mucho tiempo y afectan a las mismas áreas de desarrollo profesional del futuro profesor» (McIntyre (1984, 42). No compartimos posturas tan drásticas como «suprimir la figura del supervisor universitario por ineficaz» (Andrews, 1976; Bennie, 1961; Bowman, 1979; Spanjer, 1972; Spillane & Levenson, 1976), ni sugerimos que la modificación de su ámbito de actuación pase a ser «las necesidades instructivas y de desarrollo curricular de los profesores de prácticas», en vez de las de los futuros profesores (Patty 1973; Emans 1983). Es un hecho, que «con ciertos tutores de prácticas las actitudes de los futuros profesores con respecto a la enseñanza, los niños y las escuelas llegan a ser consistentemente más positivas», y que estos alumnos reconocen «al profesor universitario como el que les indujo al cambio» (Corrigan and Griswold, 1963). Encontramos también que el tutor de prácticas juega un importante rol como «coach» (entrenador) «dando ideas

y sugerencias acerca de problemas específicos» tanto a uno como a otro (Friebus, 1977).

Nuestra experiencia de prácticas confirma alguna de las anteriores investigaciones, pero evidencia que en el futuro profesor, a pesar de las influencias del profesor tutor y del profesor de prácticas, las concepciones de «su cultura pedagógica» (biografía) son esquemas subjetivos muy poderosos que utiliza para dar sentido a su comprensión y actuación profesional, y sólo es él quién al final decidirá sus nuevas actitudes docentes, siendo decisivas las que presente el Colegio de Prácticas. Sólo por este hecho nos atreveríamos a recomendar la organización de las prácticas siempre en asociación y la supervisión triádica.

Los agentes formativos del Colegio de Prácticas y del C.S.F.P. tienen que intervenir ofreciendo al futuro profesor situaciones simuladas y reales con las que pueda activar las concepciones de su cultura pedagógica, y poder así enfrentarle al significado y alcance de su práctica tras su «autosupervisión». El contraste de esta visión con la de los otros dos miembros de la triada es básica, y nunca se descarta la participación de los compañeros de prácticas y alumnos de Primaria. Se necesita seguir investigando en el «proceso de la supervisión triádica», pero al estar asentada en «las interacciones humanas» y sus «contextos», son las investigaciones naturalistas las más apropiadas.

Como han señalado Clark y Yinger (1980), la racionalidad de la conducta del profesor se construye sobre la base de varios contextos: *el psicológico* (formado por las teorías implícitas, creencias y valores del profesor), *el ecológico* (que abarcan los recursos, circunstancias externas y requisitos administrativos que mediatizan a su vez las creencias, expectativas y acción de los profesores) y *el social* (que se genera en la previsión y/o decurso de la propia acción y en función de las características grupales y funcionales del aula como realidad social con entidad propia).

Los contextos a los que aluden Clark y Yinger (1980) hay que tenerlos muy presentes, tanto en el aula de la asignatura de Didáctica como en las aulas de los Colegios de Prácticas, porque son la base sobre la que los futuros profesores construyen su racionalidad, elaboran juicios y toman decisiones, y por otra parte nos orientan sobre el origen de sus influencias.

En la práctica de la asignatura de Didáctica, la conducta del futuro profesor se deriva sobre todo, en primera instancia, de su contexto psicológico pero, cuando el mismo alumno se introduce en el aula de Primaria, los contextos ecológico y social, a los que aluden Clark y Yinger (1980) también le influyen, y su conducta aquí será mejor entendida en función de estos últimos.

En la primera experiencia docente el pensamiento y la conducta de los futuros profesores, en el escenario simulado del aula de Didáctica, son casi siempre estructuras independientes e insensibles al contexto de social: pienso una cosa, hago otra y, actúo como si nada ni nadie existiese al margen de mí (Fontán, 1994). Para este tipo de alumno, que llamamos «autista docente», la realidad de los Colegios de Prácticas es determinante, aquí los contextos psicológicos, ecológicos y sociales se convierten en ruidos cifrables, siempre y cuando el profesor de prácticas le ofrezca

los mismos analizadores que empleó en la reflexión primera. Para construir la racionalidad docente del futuro profesor, el trabajo conjunto del profesor tutor y del profesor de prácticas es una pieza clave, porque ambos deben desvelarle los contextos que no percibe, hacerle ver la incidencia que éstos tienen en su comportamiento e inducirle, tras sus reflexiones, a la necesidad de cambio.

«El cambio en educación supone entrar en un combate en favor de mejores ideas educativas, mejores prácticas educativas y mejores relaciones sociales y formas organizativas para la educación» (Kemmis y McTaggart, 1988, 44). Pero estos tres aspectos son «interdependientes», de modo que un cambio en cualquiera de ellos necesitará en los demás.

Para explicarnos de una manera más satisfactoria la práctica educativa de los futuros profesores en el aula aconsejamos que se aplique «el principio de indeterminación semántica y técnica» (Fernández Pérez, 1994, 107-112). Y nos daremos cuenta que, conocer el pensamiento de los futuros profesores podrá permitirnos prever pero no predecir su comportamiento y, a través de su conducta podremos inferir parcialmente su pensamiento pero desde luego no explicarlo y, posiblemente ni siquiera comprenderlo.

En la formación del profesorado la práctica es decisiva, siempre y cuando se reflexione para su mejora. La práctica se va generando como una «conversación reflexiva» con la situación problemática concreta, en donde el docente está atento a las conversaciones pasadas (Schon, 1992). El curriculum representa, desde esta perspectiva, la mejor vía para desarrollo profesional del profesor, «es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor» (Stenhouse, 1987, 140).

La relación entre pensamiento y actuación de los profesores constituye, pues, un proceso dialéctico interminable. Por eso desde el principio de las prácticas de enseñanza la función de los tutores y profesores de prácticas es exigir a los futuros profesores profesionalidad pero también autoexigirsela. «Profesional es aquel que *sabe lo que hace y por qué lo hace* y además está *empeñado en hacerlo de la mejor manera posible* (Zabalza, 1991, 30).

Los supuestos teóricos anteriores y las experiencias vividas, nos llevan a destacar alguno de los que convertiríamos en principios para las prácticas de enseñanza como asociación:

1) Comprender la conducta de los futuros profesores exige conocer cuales son los pensamientos relacionados con su «práctica» docente. Los constructos personales (Orberg, 1984), concepciones (Larsson, 1983), las creencias y teorías implícitas (Gage, 1979; Clark y Peterson 1984), etc., serán los elementos que hay que considerar.

2) Entender la profesión docente como reflexiva, es considerar al futuro profesor como «profesional racional», es decir que piensa su acción y él mejor que nadie nos puede aclarar el por qué de sus acciones.

3) La racionalidad de la conducta del profesor se construye, no sólo sobre un contexto psicológico, sino además sobre el ecológico y el social más inmediato.» La cuestión de cómo se socializan los profesores no puede ser dirigida adecuadamen-

te sin unir los procesos de la educación de profesores a la conducta escolar habitual (ongoing patterns) y a los contextos social, económico y político dentro de los que existen universidades y escuelas» (Zeichner y Tabachnick, 1981, 10)

4) y puesto que se acepta la «racionalidad» de la actuación del futuro profesor y su capacidad profesional, parece congruente la posibilidad de que se incorpore como «investigador», no sólo de su desarrollo profesional, sino también como miembro activo de la investigación evaluativa de las prácticas de enseñanza.

A continuación pasamos a considerar cada uno de las cinco tareas en que hemos dividido el modelo de prácticas de enseñanza en alternancia asociativa.

4.2. La Comisión de Prácticas: estructura organizativa esencial. La colegialidad de sus integrantes

Una vez que se ha optado por la organización de las prácticas en asociación, hay que decidir *colegiadamente* las tareas a desarrollar por los agentes formativos situados en el C.S.F.P. y los Colegios de Prácticas.

La primera tarea, e imprescindible, será la creación de la Comisión Prácticas en la que estarán representados todos los que en ellas intervienen:

- Profesores tutores del C.S.F.P.
- Alumnos de prácticas.
- Profesores de prácticas de los Colegios.

4.3. Las tareas del programa de prácticas

El desarrollo del programa de prácticas de enseñanza supone numerosos contactos entre los representantes de la Comisión. Intentaremos clarificar las tareas del programa de prácticas, comparándolas con las que habitualmente se llevan a cabo en las empresas.

Zabalza señala (1993b, 139) cinco grupos de tareas en las prácticas de las empresas que adoptan en alternancia su función formativa:

- a) Tareas vinculadas al momento de la acogida.
- b) Tareas vinculadas a la organización de los itinerarios formativos.
- c) Tareas relativas a la gestión de la alternancia e implementación de las tareas formativas.
- d) Actividades vinculadas a la evaluación.
- e) Actividades y tareas vinculadas a la fase de ruptura.

4.3.1. Tareas vinculadas al momento de acogida

En esta fase se incluyen todos los procesos relacionados con: la «elección de Colegios de Prácticas», el «reclutamiento de alumnos de prácticas», la «preparación» de las prácticas, y el «momento-período de llegada» a los Colegios.

a) Elección de Colegios de Prácticas:

Siempre ha sido una vieja aspiración poder contar en Las Palmas con una red de Centros para realizar adecuadamente las prácticas de enseñanza. Al final se ha reservado a la Consejería de Educación y a la propia Universidad, la elaboración de un marco jurídico que ordene las imprescindibles relaciones y prestaciones del C.S.F.P. y los Colegios.

En Las Palmas, los requisitos pedagógicos que debían reunir los Colegios de Prácticas ha sido siempre uno de los primeros elementos de discusión, y hasta se ha llegado a proponer una selección muy exhaustiva. Los criterios humanos y materiales de esta propuesta han sido muchos y dispares: que sus profesores contaran con un gran bagaje de experiencia profesional, formaran parte de los Equipos de Renovación Pedagógica, y pudieran servir de modelos a imitar; que sus claustros tuvieran proyectos de innovación educativa; que fueran Colegios dotados de medios y equipamientos especiales, con un amplio espectro de situaciones culturales, sociales y de localización, etc.

Por contra, en el modelo de alternancia que proponemos, no son las características pedagógicas las que haya que discutir para integrar ese o aquel Colegio en la Red, sino el compromiso de éstos por trabajar en las prácticas de enseñanza conjuntamente con el C.S.F.P.. Cualquier Colegio graduado y/o unitario puede ser lugar de prácticas, a condición de que lo sea al menos durante tres cursos escolares, y reúna el requisito de que los profesores se ofrezcan libremente a colaborar, y se comprometan en tareas de orientación conjunta con el profesor del C.S.F.P. adscrito a ese Colegio como tutor de prácticas.

En cada uno de los Colegios de la red deberán existir al menos tres profesores de prácticas, uno por cada ciclo de Primaria, contemplándose también la posibilidad de que a este equipo docente se integren especialistas de Educación Artística, Idiomas, Educación Física y Educación Especial.

Cualquier Colegio de Primaria que reúna las anteriores condiciones puede decidir, oído el claustro, ser Colegio de Prácticas de la Red. A partir de ese momento, la asociación *de igual a igual* queda establecida.

Las funciones conjuntas deben ser llevadas a cabo por los siguientes responsables:

- El profesor/tutor del C.S.F.P.
- El profesor de prácticas del aula correspondiente.
- El coordinador de los profesores de prácticas del Colegio.

Al igual que para el profesor del C.S.F.P, las horas de dedicación a las prácticas deben figurar como horas lectivas; la Administración debería incentivar, de algún modo, al profesor de Primaria, reconociendo su labor y compensándolo adecuadamente:

- como mérito profesional;
- liberándole de algunas horas de docencia;

- proporcionándole períodos de formación para lograr un mejor ejercicio en la supervisión de las prácticas; y/o

- a través de prestaciones de tipo económico.

b) Reclutamiento de los alumnos de prácticas:

En Las Palmas, la adscripción de los alumnos de prácticas a los Colegios se ha hecho siempre en función de sus intereses, respetando el criterio de proximidad a sus domicilios.

La costumbre anterior no es la más acertada para la organización de las prácticas que venimos defendiendo, porque llegan a ser tantos los Colegios y tan diseminados, a veces situados en otras islas, que no hay posibilidad ni de configurar con ellos una Red, ni de que se establezca la asociación formativa (partnership). La elección indiscriminada de Colegios por los alumnos, también hace difícil la planificación conjunta del programa de prácticas en el C.S.F.P., porque cada año los Colegios y sus interlocutores varían y no se logra la continuidad que este trabajo requiere.

Una solución sería que el tutor y los Colegios fijaran el número de alumnos que pueden reclutar, y se respetara el domicilio de los mismos dentro de lo razonable.

c) Preparación del período de prácticas:

Conviene resaltar que no se trata de un momento sino de una fase cuya duración puede extenderse en el tiempo, pues no solo hay que preparar a los alumnos de prácticas, sino también a sus agentes formadores: profesores de prácticas y tutor del C.S.F.P.

- *La preparación de los agentes formadores:*

En las prácticas como asociación, la Comisión de Prácticas es el motor que impulsa esta organización, porque integra a los agentes formadores en tareas como las siguientes:

- Ofrecer sesiones informativas sobre el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas. Estos encuentros se celebrarán en el C.S.F.P., interviniendo profesores del C.S.F.P. y de los Colegios de Prácticas que hayan participado en la elaboración conjunta de la Guía de Prácticas.

- Coordinar el trabajo de los tutores del C.S.F.P. ofreciendo cuanta ayuda precisen. Por ejemplo, información-documentación sobre el diario de campo, técnicas de observación en el aula, el análisis de grabaciones en magnetófono o video, etc.

- Delegar en los tutores del C.S.F.P. la preparación de los profesores de prácticas. No hay que olvidar que este sistema de organización trata de tú a tú a todos los agentes: todos enseñan, todos aprenden. Esta influencia formativa mutua empieza desde el momento que en cada Colegio se contextualiza la Guía (programa de prácticas) elaborada por la Comisión de Prácticas.

Aconsejamos la creación en el C.S.F.P. de un Seminario permanente de profesores de prácticas y tutores que asuma la supervisión de las Prácticas de Enseñanza, para tratar sobre los objetivos, las tareas, las estrategias, la metodología a seguir; así como la coordinación y los criterios básicos para la evaluación de las mismas.

- *La preparación de los alumnos de prácticas:*

La preparación para las prácticas debe estar integrada en las asignaturas troncales y en las didácticas especiales. Esta preparación no es sólo de índole informativa: saber a qué van, cómo actuar, relacionar los hechos, las experiencias del Colegio, etc., sino prioritariamente formativa. Esta es la razón por la que aconsejamos que en esta preparación específica sólo intervengan los profesores de esas asignaturas que sean también tutores, porque de esa manera podrán converger mejor los contenidos respectivos y las finalidades de las prácticas.

La graduación de las prácticas de enseñanza en los tres cursos: *observación, práctica guiada y práctica independiente*, contempla la posibilidad de que se relacionen con los contenidos de las asignaturas troncales y las didácticas especiales.

A continuación señalamos las asignaturas que deben intervenir en la preparación de cada uno de los tres momentos de prácticas:

- En las prácticas de 1º, las asignaturas de Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación, Sociología de la Educación, Organización del Centro Escolar y Psicología de la Educación y del Desarrollo, son las que deben orientar a los alumnos a la observación del Colegio y el aula.

- En las prácticas de 2º, la Didáctica General y las Didácticas Especiales dispondrán para la práctica guiada en las aulas.

- En las prácticas de 3º, las Didácticas Especiales y Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial introducirán a la práctica independiente en un aula.

En nuestro modelo de organización de prácticas para la carrera docente, esta preparación constituye lo que llamamos *prácticas de las asignaturas*.

Si estableciéramos un símil de estas prácticas con las que podemos encontrar en los sistemas de producción de algunas empresas, se podría corresponder con las de inmersión mediada en situaciones de simulación, en donde el aprendiz, antes de incorporarse a la producción, se enfrenta a tareas ficticias, con el exclusivo fin de aprender a operar sin causar deterioro al proceso productivo. Pero la diferencia reside en que en las prácticas de enseñanza siempre hay que unir la reflexión a la actuación: hay que saber cómo se hacen las cosas, pero sabiendo porqué se hacen así y en qué se justifican.

En la asignatura de Didáctica General, las simulaciones del ejercicio docente se convierten en base para construir y dar sentido a las teorías con las que se fundamenta. Sólo desde esta perspectiva de relación estrecha entre la práctica y la teoría, los estudiantes pueden ir construyendo redes seguras de significación.

La preparación de las prácticas guiadas e independientes desde la asignatura de Didáctica General:

No queremos pasar por alto una mención algo más concreta de la preparación para las prácticas de 2º y 3º en la que interviene la asignatura de Didáctica General junto a las Didácticas Especiales y Bases Psicopedagógicas de la Educación.

En este momento, procuramos establecer un permanente diálogo entre la práctica y la teoría: que la práctica sirva para elaborar teoría, la teoría para orientar una

práctica de mayor calidad, y la práctica de mayor calidad para depurar la teoría, y así sucesivamente.

En la Didáctica General los alumnos, desde el inicio quedan inmersos en una simulación del mundo profesional cuando tienen que diseñar, desarrollar y evaluar una unidad de programa de la asignatura, convertidos en profesores de sus alumnos compañeros. Esta práctica es grabada en video y analizada conjuntamente por el grupo de alumnos y la profesora de la asignatura, aprendiendo a partir de aquí «las tareas de la profesión de enseñar» (Fernández, 1994), que preparan el período de práctica guiada en el aula de Primaria y/o Infantil.

Una vez concluidas las prácticas de 2º, la elaboración como profesores de un Proyecto Curricular (Didáctica General y Didácticas Especiales) y de una unidad didáctica para el Colegio donde han cursado sus prácticas, serán las simulaciones previas que utilizaremos para la preparación de las prácticas de 3º: desarrollo y evaluación de unidades didácticas (práctica independiente).

Con esta concepción de la Didáctica General: práctica...teoría...práctica, queremos salir al paso del «apprenticeship» como modelo de referencia para la formación inicial del profesorado. En esta teoría, el conocimiento profesional, se dice, se construye dentro del propio trabajo, fundamentalmente viendo lo que hacen los «expertos» y trabajando con ellos durante un cierto tiempo. Esa insistencia en lo práctico acaba provocando importantes lagunas en los conocimientos básicos, que les lleva a ser «diestros» en esas actuaciones sobre las que centraron sus experiencias prácticas, pero no en generar teoría. Saben cómo se hacen las cosas pero no porqué se hacen así, y en qué se justifica ese tipo de actuación. De ahí que con esta estrategia formativa el conocimiento pedagógico permanezca olvidado, cuando no también explícitamente despreciado.

La preparación para las prácticas desde las asignaturas constituye el escenario en donde los alumnos descubren la espiral de creación del conocimiento pedagógico bien fundamentado y útil para los profesores y las escuelas. Siempre ponemos el énfasis en lograr un nivel tal de capacitación que permita al alumno, no sólo conocer, sino llevar a la práctica dichos conocimientos y mejorarlos en las situaciones de las prácticas (guiada e independiente). Además, como los trabajos son en equipo, se fomenta en el alumno la capacidad de colaborar con otros colegas como algo inherente a los procesos de diseño y desarrollo curricular. Hoy en día es ya impensable plantear un trabajo relacionado con el curriculum como tarea individual.

Momento-período de llegada:

En la actualidad, el momento de llegada al Colegio se prepara desde el C.S.F.P. con una asamblea en donde se distribuye la Guía de Prácticas y se da a conocer los nombres de los tutores de cada Colegio.

Esta Guía de Prácticas, que elabora una Comisión de Prácticas en la que sólo intervienen profesores del C.S.F.P. y entrega la Jefatura de Estudios a cada alumno, tiene por objeto indicarle qué debe hacer en el Colegio y, al mismo tiempo, ser el vehículo de información para los tutores del C.S.F.P y los profesores del Colegio.

Adjunta a esa Guía hay una carta de presentación del alumno al Colegio, en donde se comunican las fechas de prácticas y los criterios de evaluación que deberán ser aplicados por los profesores de prácticas.

Una vez entregado este material informativo: Guía, carta de presentación y criterios de evaluación, la Jefatura de Estudios recuerda a los alumnos las normas de comportamiento que deben observar en los Colegios, y algún profesor de la Comisión de Prácticas les comenta el significado y los objetivos del período formativo que van a emprender.

Hasta aquí, estas acciones informativas del momento de llegada, son las propias de la alternancia entendida como «suplemento práctico», en donde las prácticas se destinan a completar la formación académica de una de las instituciones, reservando el componente práctico para la otra. Los Colegios ofrecen, en este caso, una colaboración desinteresada, abriendo a los aprendices sus instalaciones y la ayuda voluntaria de su personal que sólo intervendrá en una tarea conjunta con C.S.F.P.: la evaluación, pero, eso sí, con un formato que sólo tienen que cumplimentar y que la mayoría de las veces no resulta discriminativo en sus valoraciones.

En esta alternancia entendida como yuxtaposición, se sobrentiende que el C.S.F.P. resulta insuficiente para proporcionar todos los conocimientos y experiencias necesarias para abordar la práctica profesional, y se busca en los Colegios el complemento para suplir esas carencias.

Se espera que esta alternancia por yuxtaposición proporcione los siguientes beneficios formativos:

- Mayor realismo a la formación (es decir una orientación más práctica, más enfocada al campo de los conocimientos y destrezas necesarios para quienes van a ejercer la profesión de maestros).

- Una mayor aproximación a los ámbitos profesionales, a la «cultura» laboral y profesional (cómo funciona un Colegio, cómo son las relaciones entre los profesores y con los superiores, qué tipo de compromisos asume un profesor, etc.).

- La posibilidad de que vayan surgiendo problemas, inquietudes y dilemas que mejoren el proceso de formación en su conjunto. El hecho de pasar épocas de un período formativo en centros de producción: Colegios, sirve a los estudiantes-aprendices para iniciar procesos de aprendizaje que completarán posteriormente en el C.S.F.P. con la ayuda de sus profesores.

Por contra, en la concepción de la alternancia como asociación (partnership), este momento de llegada se dilata en el tiempo y amplía su significado. Supone entonces, que se lleven a cabo tareas conjuntas de los agentes formadores en las que también participan los alumnos de prácticas. Esta preparación de profesionales reflexivos tiene que ver con la idea del «practicum reflexivo» (Shön, 1992). El aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, el diálogo sobre las reflexiones en la acción del tutor y el estudiante, del profesor de prácticas y el estudiante, y entre los estudiantes, son algunas de estas tareas reflexivas conjuntas. Sin olvidar aquellas que corresponden al diseño, desarrollo y evaluación de las

prácticas que deben realizar el tutor, los profesores de prácticas y los alumnos en cooperación.

d) Tareas conjuntas de los agentes formadores:

La primera acción corresponde al tutor del C.S.F.P., y consiste en dar a conocer al claustro del Colegio la Guía de Prácticas. Esta información debe servir para implicar de alguna manera a todo el Colegio, puesto que alumnos rotan por sus diversos servicios y estancias: aulas, seminarios, recreo, comedor escolar, gimnasio, etc.. Lo inmediato es la elección de los profesores de prácticas, que serán aquellos que voluntariamente quieran recibir a los alumnos en sus aulas y los orienten en colaboración con el tutor del C.S.F.P.. Aconsejamos también la elección de un coordinador, de entre estos profesores, para que sirva de enlace entre el tutor y el Colegio de Prácticas.

Una vez elegidos los agentes formadores del Colegio: tres profesores de prácticas como mínimo (uno por cada ciclo de Primaria, y especialistas en Idiomas, Educación Física, Educación Especial y Educación Artística que coincidan con las especialidades de los alumnos asignados al Colegio), se efectuarán los primeros contactos con el tutor del C.S.F.P., con la intención de que la Guía de Prácticas se contextualice con tareas como las siguientes:

- Poner en marcha estrategias que faciliten la toma de contacto de los alumnos con sus profesores de prácticas, los servicios del Colegio (Dirección, Jefatura de Estudio, Secretaria, APA, Equipo multiprofesional, etc.), y el colectivo de profesores del Colegio.

- Flexibilizar la Guía de Prácticas a partir de la consideración de las necesidades y los recursos disponibles.

- Realizar actividades de evaluación de los alumnos de prácticas.

- Establecer mecanismos de seguimiento y supervisión del programa formativo de las prácticas de enseñanza.

e) Tareas de adaptación de los profesores a los alumnos de prácticas:

En este período de llegada al Colegio, entre los profesores de prácticas y los alumnos se producen adaptaciones mutuas, en las que el tutor puede aportar información relevante siempre y cuando haya intervenido en la fase de preparación y/o sean sus alumnos. Entre los objetivos de estas tareas de acomodación señalamos los siguientes:

- Apreciar cuáles son las capacidades de los futuros profesores, sus destrezas y conocimientos previos.

- Negociar con los alumnos de prácticas los puestos en qué se pueden integrar (niveles, aulas y especialistas), verificando sus motivaciones y contrastando sus capacidades para el puesto escogido.

4.3.2. Tareas vinculadas a la organización de los itinerarios formativos

Este es quizás el aspecto crucial para una buena asociación entre los Colegios de Prácticas y el C.S.F.P. Las tareas se puede concretar en:

- la elaboración conjunta de un programa provisional de actividades. Para nosotros este plan de formación es la Guía de Prácticas que se contextualiza en cada uno de los Colegios.

En esta fase influye decisivamente quién sea el que desempeñe el papel principal o secundario en el programa de alternancia (el C.S.F.P. o los Colegios de Prácticas). El peso que den a unos componentes u otros de la formación, va a depender del modelo de prácticas adoptado o el que al final resulte. En el de la alternancia como asociación (partnership) se procura el *equilibrio* entre las partes.

a) Los grados de progresión de las prácticas: antecedentes

Hace años que en Las Palmas dejamos atrás las Prácticas sólo en 3º, por lo que suponían de añadido al período de formación, los alumnos sólo a final de sus estudios profesionales podían aplicar lo que habían aprendido a la práctica profesional simulada o real. La desconexión entre teoría y práctica se hacía en este caso mucho más evidente, en tanto que se organizaban al margen del curriculum formativo del Plan de estudio.

Las experiencias que llevamos a cabo un grupo de compañeros (Fontán, 1985), nos demostraron que no se podía continuar con esta organización, en donde las prácticas se convertían en un apéndice al Plan de estudio de 1971 sin explotación didáctica ni anterior ni posterior. Por otra parte, el hecho de que se consideraran como un momento lectivo que se completaba en los Colegio de E.G.B., hacía que las actividades de los profesores de la Escuela Universitaria fueran controlar a través de un trabajo escrito, una memoria, que los alumnos no se habían limitado a «asistir» a esos Colegios de E.G.B.. El aprendizaje del alumno era más fruto del azar que de una eficaz organización, pues todo dependía del maestro que lo recibía en su clase y de su disponibilidad, no se evitaba el que se convirtiera en un «maestro sustituto» que rotaba por diferentes clases en función de las ausencias del día. Las visitas que los profesores de la Escuela Universitaria hacíamos a los Colegios tenían por objeto inspeccionar la asistencias de estos alumnos y evitar, de algún modo, el abuso de las sustituciones.

La creación de la Comisión de Prácticas fue todo un revulsivo para la situación anterior, pues con ella se consiguió: a) elaborar la Guía de Prácticas como un plan básico de formación, b) establecer en los tres cursos prácticas con distinto significado, y c) crear la figura del tutor de prácticas como orientador de los alumnos y enlace con los Colegios.

Las prácticas, ya desde entonces, se conciben en este C.S.F.P. como la adquisición progresiva de tareas profesionales: las de primero son *prácticas de observación* del Colegio y del aula, las de segundo, de *práctica guiada* en un aula, y las de tercero, de *práctica independiente* del alumno en un aula. Hay un proceso de prácticas de paulatina liberación: comienza como simple espectador del trabajo que realiza el

profesor de prácticas y los otros profesores del Colegio, pasa luego a desempeñar las tareas docentes con diversos grados de vigilancia (ayuda... es guiado...trabaja supervisado), hasta que al final se le permite intentarlo a solas.

La figura del tutor con su misión específica de orientador, logra que los alumnos de prácticas no se encuentren desasistidos en las tareas que tienen que realizar y puedan recibir la ayuda que reclamen en el horario de tutoría que se señale al efecto. Por otra parte las visitas obligatorias del tutor al Colegio sirven para establecer vínculos entre las dos instituciones, velar por el seguimiento de los alumnos en los diferentes períodos, y elaborar la evaluación de modo conjunto.

b) Grados de progresión

Apoyándonos en toda nuestra experiencia anterior, mantenemos que el Practicum ha de estar presente a lo largo de toda la carrera de manera gradual y progresiva, en el sentido de ir aumentando, por parte del alumno, la capacidad de acción en el Colegio de Prácticas y en sus aulas.

Aceptamos como válida la gradación y temporalización que el Practicum tiene en el C.S.F.P de Las Palmas y que aprobamos en Junta de Escuela. A título orientativo señalamos las fechas y la duración que decidimos para el curso 1995/96. Queremos hacer notar cómo con este calendario los futuros profesores llegan a conocer, a lo largo de su carrera, los tres trimestres en los que se divide el curso escolar en los Colegios de Prácticas y cómo las fechas del Practicum no coincide con las de los exámenes del C.S.F.P..

1^o Curso:

1^o cuatrimestre: del 9 de octubre al 26 enero.

Exámenes: del 27 enero al 10 de febrero.

Prácticas de observación: del 12 de febrero al 1 de marzo, 3 semanas.

2^o cuatrimestre: 4 febrero al 7 de junio.

2^o Curso:

1^o cuatrimestre: 28 septiembre al 21 de diciembre.

Optativas: 2 de octubre al 19 de enero.

Prácticas guiadas: 8 de enero al 2 de febrero, 4 semanas.

Cont. 1^o cuatrimestre: 5 al 23 de febrero.

Exámenes: 24 de febrero al 9 de marzo.

2^o cuatrimestre: 11 de marzo al 14 de junio.

3^o Curso:

Comienzo del 1^o cuatrimestre: 28 de septiembre al 12 de enero.

Exámenes: 13 de enero al 27 de enero.

2^o cuatrimestre: 29 de enero al 29 de marzo.

Prácticas independientes: 8 de abril al 17 mayo, 6 semanas.

Comienzo de clases en el C.S.F.P.: 14 de noviembre.

Exámenes:

Extraordinarios: 1 al 15 de febrero.

Finales: del 15 de junio al 15 de julio.

4.3.3. Tareas relativas a la gestión de la alternancia e implementación de las tareas formativas

El Practicum, como situación formativa a «píe de escuela y aula», debe enseñar el oficio de maestro, se trata de aprender cómo se llevan a cabo los fundamentos de una cultura profesional presidida por saber por qué se hace, lo que se hace, y por qué y cuándo será necesario hacerlo distinto.

Por lo tanto, las exigencias formativas del Practicum no deben quedar reducidas a que se conozca de cerca el escenario profesional, a un primer contacto con la vida ordinaria del Colegio, a que los alumnos se habitúen a los ritmos y normas del mismo, a que tengan experiencias de trato con alumnos, profesores y padres, etc. No queremos que las expectativas de este momento sean solamente desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo que los alumnos tienen que realizar en su futuro porque si así lo hiciéramos, estaríamos devaluando, al menos parcialmente, su sentido.

Este primer acercamiento a la realidad escolar necesita ser tutorizado de modo conjunto por un profesor del C.S.F.P. y por profesores de Primaria de prácticas. El tutor de los alumnos es aconsejable que sea el mismo profesor del C.S.F.P. durante los tres años en los que se distribuye el Practicum, y que los alumnos lo cursen en el mismo Colegio de Prácticas.

Abogamos por la confección de un programa de prácticas que se concretará en una Guía de Prácticas, elaborada conjuntamente por los agentes formadores de las dos instituciones representados en la Comisión de Prácticas, en donde también se integren alumnos. Este plan deberá ser flexible para su aplicación contextualizada en los Colegios de Prácticas, pero tendrá carácter progresivo en lo que a la propuesta de modalidad prácticas se refiere, desde la observación, hasta la práctica independiente, pasando por la práctica guiada. Juzgamos de interés añadir un período final de prácticas, en asociación formativa, en el que el alumno se incorpore al Colegio de Prácticas durante un curso escolar asumiendo todas las responsabilidades docentes.

Este programa de implementación de las tareas formativas incluirá siempre actuaciones conjuntas de los agentes formadores de los dos escenarios. Acciones que se enmarcan en el ámbito organizativo y metodológico de la Guía de Prácticas.

Se incluyen tareas del tipo de:

- Cómo organizar las tareas a realizar por los aprendices (tiempos, espacios, etc.).
- Cómo secuenciarlas, con qué apoyos contar en cada una de las fases, y qué tipo de materiales utilizar en las mismas.
- Cómo combinar las situaciones formales con las informales.
- Otras decisiones que afectan a los componentes metodológicos del proceso formativo.

4.3.4. Tareas vinculadas a la evaluación

El hecho de haber sido tutora del Practicum en los tres últimos cursos (1993/96) y gestionar desde la asociación (partnership), el desarrollo de la Guía de Prácticas en dos Colegios Públicos de Primaria, nos lleva a comentar la evaluación del proceso emprendido, planteando los problemas que nos han surgido y que nos hacen ver el camino que nos queda por recorrer.

La evaluación del período de alternancia y de sus efectos formativos está todavía, poco sistematizada. Las evaluaciones de experiencias que conocemos suelen centrarse, sobre todo, en valoraciones realizadas durante el proceso de aprendizaje y a través de impresiones espontáneas.

Ahora bien, cuanto más claro esté la organización de los itinerarios formativos y el proceso de progresión, tanto más factible resulta realizar una evaluación correcta.

Somos conscientes que el proceso de evaluación de nuestra experiencia sólo lo podemos centrar en cuestiones excesivamente formales y genéricas, lo que le resta vigor y fuerza para iluminar el efectivo desarrollo del proceso alternativo y orientar su mejora.

El proceso de evaluación que hemos realizado, se halla vinculado a la organización de las prácticas, y sus resultados nos ha hecho optar por un modelo de alternancia en asociación (partnership) superando el de yuxtaposición.

En lo que se refiere a las sesiones de evaluación sugerimos lo siguiente:

- Han de ser conjuntas, interviniendo el profesor/tutor del C.S.F.P, los profesores de prácticas y los alumnos.
- Se ha de evaluar todo el ciclo de la actividad: preparación, realización y revisión correspondiente.
- Conectar la evaluación, de una manera clara, con la formación.
- Entre los instrumentos a emplear destacamos:
 - fichas de observación y otros instrumentos (videos, cassettes, fotografías, etc.);
 - entrevistas;
 - informe de los profesores de prácticas y del tutor;
 - memoria: trabajo final que, por escrito, ha de presentar el alumno.

Y concretando algo más, en función de los grados de progresión del Practicum, recomendamos los siguientes procedimientos:

- La elaboración de un diario para las prácticas de 1º.
- La grabación en video del diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas para las de 2º y 3º, con la transcripción de ese desarrollo.
- El análisis de los desajustes en el proceso de enseñanza/aprendizaje: tareas inapropiadas para los intereses, capacidades y etapa del desarrollo del alumno; presentar información poco clara, en la situación inadecuada o con los recursos inapropiados; realizar un diagnóstico de necesidades equivocado, etc.
- La autoevaluación del proceso, de manera que los alumnos de prácticas adquieran, como una destreza más en su formación, la capacidad de analizar y valorar sus propias intervenciones.
- La utilización de los errores como situación de aprendizaje. Los errores no son tanto motivo de sanción como la oportunidad para llegar a una mejor comprensión.

4.3.5. Tareas vinculadas a la fase de ruptura: prácticas preprofesionales o de iniciación profesional

En este período de prácticas, que añadiríamos al actual Practicum, hay dos facetas que nos pueden servir para justificar su inclusión:

- El aspecto laboral: la posibilidad de un cambio de status en el aprendiz: pasar de estudiante a trabajador (con un contrato inicial o de inserción laboral).
- El aspecto formativo: orientar el trabajo posterior. Se trata de una orientación tanto académica como profesional: qué nueva formación sería conveniente obtener, dónde se podría buscar, qué perfil profesional resultaría el más adecuado a las capacidades de cada estudiante, etc.

Estas dos perspectivas son las que hemos intentado conjugar en las llamadas prácticas preprofesionales, y que constituyen la fase de ruptura en el modelo de asociación que venimos defendiendo para el Practicum. Se añaden al final del proceso de formación, pero su inclusión va más allá de la aplicación a la práctica profesional real lo aprendido durante los tres años de estudios académicos, son el elemento en torno al cual se estructura el programa de formación de los profesores principiantes.

4.3.6. La fase de ruptura como la iniciación profesional de los profesores principiantes

Al igual que nuestros colegas holandeses de la ATEE: Vonk (1994) y Veenman (1984 y 1988), defendemos la iniciación profesional «como una parte del proceso continuo de desarrollo profesional de los profesores» (Vonk, 1993).

Feiman-Nemser (1983) consideran, al igual que nosotros, que este proceso de formación se realiza también a través de la práctica de enseñanza. Responde, por tanto, a una concepción de profesor como un sujeto que aprende y es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional. Esta concepción del desarrollo profesional, como reflexión en y desde la práctica, corresponde también a diferentes investigadores y formadores de profesores: Schön (1987); Zabalza (1988); Fernández Pérez (1988); Calderhead (1989); Villar (1990); Marcelo (1991); Liston y Zeichner (1991); Tabachnick y Zeichner (1991); Pérez Gómez (1993), etc.

Las investigaciones más recientes sobre la iniciación profesional de los profesores principiantes, nos hacen afirmarnos en la necesidad y validez de este período como una continuidad necesaria de la formación inicial, pero insistiendo en lo que le es específico: *la socialización en los Centros de Prácticas*. Es por tanto el momento en el que profesor principiante aprende e interioriza las normas, valores, conductas, etc. que caracterizan a la cultura escolar.

Zichner y Gore (1990), distinguen tres tradiciones en los estudios sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes: a) La funcionalista, que lo entiende como el proceso mediante el cual se asume la cultura profesional dominante, aceptándola e incorporándola en su repertorio cognitivo; b) La interpretativa, que se centra más en la negociación que se produce entre el individuo y el contexto a lo largo del proceso de socialización; y c) La crítica, que hace hincapié en la transmisión de valores, normas y costumbres, y en el papel de los formadores para desvelar y asumir críticamente las influencias socializadoras.

Nuestra visión del proceso de socialización está dentro de la tradición crítica del currículum, en donde mejorar la educación es transformar las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica. No entendemos, por tanto, la socialización sino a través de la integración, aunque no necesariamente la adaptación al entorno social del Colegio de Prácticas en donde el profesor principiante desarrolla su actividad docente. La alternancia en asociación (partnership) es básica para la adopción crítica, por parte del profesor principiante, de la «cultura de la enseñanza».

Jordell (1987), al estudiar los procesos de socialización del profesor principiante, propone un modelo en el que se relacionan cuatro niveles de influencia en esa socialización: dimensión personal, de clase, institucional y social. En el primer nivel destaca la biografía del profesor principiante y la experiencia vivida en la institución de formación del profesorado. En el segundo, los alumnos de sus clases, el ambiente del aula y las interacciones que en ella se efectúen. En el tercero, la influencia de los propios colegas, los directores, y padres. En el cuarto, la estructura económica, social y política en qué la escuela se inserte.

No hay que despreciar el hecho de que, en la socialización de los profesores a su nueva ocupación, influyan las experiencias en la institución que los formó y otros factores hasta ahora desconocidos u olvidados: los alumnos de sus clases, los directores, los padres, la estructura socioeconómica y política en qué el Colegio de

Prácticas se inserte, etc. Cada etapa de la carrera docente tiene sus necesidades, pero hay una continuidad de influencia a través de la biografía.

Los autores Veenman, S. (1984 y 1988), Valli, L. (1992), Marcelo, C. (1990 y 1991) nos insisten en que los primeros años de enseñanza son especialmente importantes porque a los estudiantes cuando realizan la transición a profesores, les surgen dudas, tensiones (shock de la realidad), que los perturban emocionalmente. «En este primer año los profesores principiantes, y en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden estar todavía luchando para establecer su propia identidad personal y profesional» (Marcelo, C. 1994:285). Quizás por eso, aún, necesitan una supervisión y apoyo similar al que recibieron en el Practicum.

La formación de profesores principiantes representa exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, etc., cuyo desarrollo no corresponde a los márgenes de este trabajo, pero que reconocemos de suma importancia como eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. Esta etapa es un capítulo sistemáticamente olvidado, tanto por las instituciones universitarias como por las también dedicadas a la formación permanente de los profesores, y no debería ser así.

Las prácticas preprofesionales hay que entenderlas como extensiones lógicas del programa de formación inicial del profesorado y como piezas de entrada a uno más amplio de formación y de carrera docente.

Referencias bibliográficas

- Alleksaht-Snyder, M., Deegan, J.G. & White, C.S. (1995). «Educational renewal in an alternative teacher education program: evolution of a school-university partnership». *Teaching & Teacher Education*, Vol 11. No. 5, 519-530.
- Berliner, D. (1988). «Una aportación de la ciencia del laboratorio a los programas de Formación del Profesorado». En, VV.AA. (Edit.), *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Borko, H. & Shavelson, R.J. (1988). «Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En Villar, L. M. (Dir), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 259-275. Alcoy: Marfil.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). «The roles the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach». *Teaching & Teacher Education*, Vol. 11. No. 5, 501-518.
- Clark, Ch. M. & Yinger, R. (1980). «The hidden world of teaching: implications or research on teacher». *Paper* (research series nº 77). Michigan: I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). «Procesos de pensamiento de los docentes». En WITTROCK, M.L., *La investigación de la enseñanza, III*, pp. 443-539. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 42. No. 2, 104-118.

- Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: a british example of shared school-university support for teacher interns. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 8, 719-733.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata S.A.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1988). «Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado». En Villar Angulo, L.M. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 301-314. Alicante: Marfil.
- Feiman-Nemser, S. (1983). «Learning to teach». En L. Shulman. and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Fenstermacher, G.D. (1984). The Preservice Improvement Project in Retrospect. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXV. No. 4, 28-30.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*, 2^o ed.Madrid, Morata.
- Ferry, G. (1983). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- Fontán, T. (1985). «Una experiencia en el período de prácticas de enseñanza: Etapa de observación». *Revista Guiniguada*, n^o 2. Universidad de La Laguna (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Las Palmas): Secretariado de Publicaciones, 71-88.
- Fontán, T. (1990). «Las prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar: cómo lograr las competencias docentes generales del profesor de E.G.B.». Poio (Pontevedra). *Actas de II Symposium de Prácticas Escolares*, pp. 135-146 Universidad de Santiago de Santiago de Compostela.
- Fontán, T. (1994). «La conciencia de valores. Uso del Sociograma». *Revista El Guiniguada*, n^o 4/5, 207-221. Universidad de Las Plamas de Gran Canaria: Secretariado de Publicaciones.
- Gage, N.L. (1975). *Teaching as clinical information processing*. N.I.E. Washington.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Gimeno, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación..
- Gimeno, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, 2, 51-72.
- Gore, L & Mitchell, P. (1992). «School-based Training: a Local Education Authority Perspective». *Cambridge Journal of Education*, Vol. 22, No. 3, 351-375.
- Greenberg, J.D. (1983). «Connections and tensions: perservice-beginning teaching-inservice». *Journal of Teacher Education*, XXXIV (2), 38-43.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 10, No. 4, 423-438.
- Jordell, K. (1987). «Structural and Personal Influences in the Socialization of

- Beginning Teachers». *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, No. 3, 165-177.
- Kagan, D. M. (1992). «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 2, 129-169.
- Kemmis, S. (1985): «Action research and the Politics of Reflection». En Boud, D.; Keogh, R. y Walker, D., *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Larsson, S.(1983). «Paradoxes in teaching». *Instructional Science*. Vol. 12, 355-365.
- Legge, D. (1970). *Skills*. Baltimore: Penguin Books.
- Marcelo, C. (1990). *El primer año de enseñanza*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez Santos, S. (1989). *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid: Ediciones Nieva.
- McIntyre, J. (1984). A Response to the Critics of Field Experience Supervision. *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXX. No.3, 42-45.
- Monereo, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó Editorial.
- Montero, L. (1989). «Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado». *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago, Tórculo Ediciones, 41-52.
- Orberg, A. (1984). «Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research». Paper presented at Annual Meeting AERA. New Orleans.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Gómez, A. (1989). «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones para la formación del profesorado». En Vila, A. *Perspectivas y problemas de la función docente*, pp. 128-148. 2º Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A. (1993). «La interacción teoría-práctica en la formación del docente». En Montero, L. y Vez, J.M., *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (I), pp. 29-51. Santiago, Tórculo Ediciones.
- Roth, R. (1994). «The University Can't Train Teachers?. Transformation of a Profession. *Journal of Teacher Education*, Vol. 45, No. 4, 261-268.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós - MEC.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1983). «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas». En Gimeno, J. y Pérez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 372-419. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1985): «El Profesor como tema de investigación y de desarrollo». *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª edición). Madrid: Morata.

- Tom, A. (1985). «Inquiry into Inquiry-oriented Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 5, 35-44.
- Valli, L. (1992). «Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement». *Action in Teacher Education*. Vo. XIV, No. 1, 18-25.
- Vare, J. W. (1994). «Partnership Contrasts: Microteaching Activity as Two Apprenticeships in Thinking». *Journal of Teacher Education*, Vol 45, No. 3, 209-217.
- Veenmam, S. (1988): El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (Edit), *Perspectivas y problemas de la función docente*, pp. 39-68. Madrid: Narcea.
- Veenmam, S. (1984). «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, Vo. 54, No. 2, 143-178.
- Villar Angulo, L.M. (1987). *Minicurso «modelo inductivo»*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Vonk, J. H. (1994). «Mentoring Teachers during Induction». Paper presented at 19th Annual Conference of the Association for Teacher education in Europe. Prague.
- Yinger, R. J. (1986). «Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching». Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. USA.
- Zabalza, A. (1989). «Teoría de las prácticas». *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, pp. 15-40. Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, A. (1993a). «Prologo». En Torre de la S., *Didáctica y Currículo*, pp. 11-18. Madrid: Dykinson, S. L.
- Zabalza, A. (1993b). «La formación en la alternancia como respuesta a la relación teoría-práctica: dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años». En Montero, L. y Vez J.M. (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*, pp. 131-149. Santiago: Tórculo Ediciones.
- Zeichner, K. (1978). «Student teaching experience: A methodological critique of the research». Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Las Vegas: NV.
- Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1981): «Are the Effects of University Teacher Education «Washed Out» by School Experience?». *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXII. No. 3, 7-11.
- Zeichner, K. (1983). «Alternative Paradigm of Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIV, No. 3, 3-9.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*. Vol. 43, No. 4, 296-307.