

El modelo de formación docente en los programas de prácticas

Carmen Rodríguez Martínez

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253.

(Recibido Septiembre 1999; aceptado Diciembre 1999).

Bibliid (0214-137X (1999) 16; 13-30)

Resumen

El análisis del contenido escrito en los programas de prácticas de enseñanza sirven como base a este artículo para deducir el modelo de formación docente en el que se esta socializando al futuro profesorado. La revisión de algunas publicaciones donde aparecen estos programas de prácticas en nuestro país inspiran un análisis crítico sobre la falta de contenido educativo que prima en estas propuestas ante una preocupación por organizar los tiempos y las tareas.

Palabras clave: Prácticas de Enseñanza, socialización docente, formación inicial, programas de prácticas de enseñanza, contenido de prácticas de enseñanza.

Abstract

The analysis of the written contents of the teaching practice programmes are the basis of this article, aimed at deducing the teacher training pattern where the future teachers are being socialised. The review of certain publications that include these practices programmes in our country inspires the performance of a critical analysis of the lack of educational content of these proposals, considering the concern for organising times and tasks.

Key words: Teaching Practices, teaching socialisation, initial training, teaching practice programmes, teaching practices contents.

Résumé:

L'analyse du contenu écrit dans les programmes de stage d'enseignement sert de base à cet article pour en déduire le modèle de formation des enseignants où l'on socialise le futur professorat. La révision de quelques publications où apparaissent ces programmes de pratiques dans notre pays, inspire une analyse critique sur le manque de contenu éducatif qui ressort de ces propositions face à une préoccupation d'organiser les plages horaires et les activités.

Mots clés: Stage d'enseignement, socialisation des enseignants, formation initiale, programmes des stages d'enseignement, contenus des stages d'enseignements.

Sumario

1.- Introducción. 2.- Descripción de algunos puntos comunes en los programas de prácticas. 3.- Sentido de las prácticas y justificación del plan propuesto. 4.- Estructura de los planes de prácticas y organización y gestión de las mismas. 5.- Evaluación de las Prácticas y Memorias. 6.- Quejas y problemas destacados sobre las prácticas. 7.- Modelos alternativos en programas de formación. 8.- Conclusión: rasgos que definen el modelo implícito de formación docente en los programas de prácticas revisados.

1. Introducción

Las prácticas de enseñanza son una parte del aprendizaje práctico del futuro docente, donde el alumnado toma contacto con la realidad educativa y desarrolla la fase práctica de su formación con profesorado de la Universidad y de los centros escolares que se ocupan de su tutoría y seguimiento.

Nuestra intención en este artículo es situarnos en los programas de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo actualmente en Escuelas y Facultades de Educación y en la filosofía que subyace a los mismos. Nos proponemos describir características comunes que muestran los planes de prácticas, que nos pueden servir de referencia para esbozar el modelo de formación docente que están transmitiendo. La revisión que realizamos no es ni mucho menos exhaustiva, sólo analizamos algunos planes de prácticas, fundamentalmente de nuestro país, que nos pueden servir de referencia sobre los propósitos que plantean para la formación inicial docente.

Un primer problema que nos encontramos, ya indicado por Zeichner (1986), es que las publicaciones hablan de los factores que influyen en la socialización docente del alumnado sin realizar una descripción de la estructura y contenido de los programas en que son formados y los contextos de escolarización. Aparecen con más frecuencia en la literatura aquéllos que tienen un carácter innovador y que se desarrollan en centros determinados (de élite, según indica Zeichner, 1986) o que se aplican experimentalmente a una pequeña parte del alumnado.

En nuestro país encontramos la descripción de algunos programas en Seminarios de Escuelas Universitarias y Congresos que han girado en torno a las

prácticas¹. Aunque también haremos referencia a algunos artículos y libros que realizan análisis y revisiones de planes de prácticas y que referiremos en su momento.

A partir de los puntos comunes obtenidos en la revisión de los planes de prácticas, que se han presentado en estos Encuentros y Congresos, intentamos esbozar el modelo implícito docente que proponen.

2. Descripción de algunos puntos comunes en los programas de prácticas

Las prácticas de enseñanza están sujetas a factores ideológicos y a las características idiosincráticas de los agentes que participan en las mismas, de los contextos en los cuales se desarrollan y de los diferentes planes de estudios donde se inscriben, dando lugar a situaciones muy diversas y a planes de prácticas distintos. Por ello, encontrar aspectos comunes en los planes de prácticas a veces se torna difícil porque, incluso bajo un mismo Plan de Prácticas, pueden coincidir actuaciones formativas completamente distintas. Por lo tanto, al intentar deducir unas claves comunes en los mismos, podemos encontrar dos dificultades: la primera es la diversidad

¹ Concretamente en nuestro análisis utilizaremos fundamentalmente: el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Valladolid (1985), Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado (De Vicente, Sáenz y Lorenzo, 1988), y las Actas de tres de los Congresos sobre Prácticas celebrados en Poio- Pontevedra (*La Formación Práctica de los Profesores: Actas del I Symposium sobre prácticas escolares*. Poio-Pontevedra, 1987, *La Formación Práctica de los Profesores: Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Poio-Pontevedra, 1989, y Montero Lourdes (ed), *El Practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*, 1995).

existente en las mismas y la segunda que sólo podemos basarnos en los planes escritos, aun a sabiendas de que la interpretación de los mismos por supervisores/as y tutores/as y la incidencia en la formación del alumnado puede cambiar considerablemente.

A nivel formal aparecen aspectos que pueden dar una impresión homogénea en todo el campo de prácticas de enseñanza. Sin embargo, estos aspectos comunes defendidos en los planes de prácticas no siempre responden a una misma posición ante las mismas².

En esta descripción sobre programas de prácticas existentes los aspectos que destacamos son:

- 1.- Sentido de las prácticas y justificación del plan propuesto.
- 2.- Estructura de los planes de prácticas y organización y gestión de las mismas.
- 3.- Evaluación de las prácticas y memoria.
- 4.- Quejas y problemas destacados en las prácticas.
- 5.- Modelos alternativos en los programas de formación.

3. Sentido de las prácticas y justificación del plan propuesto

² Por ejemplo, en el I Encuentro de Escuelas Universitarias, en el año 1981, parece que Gervilla defiende el mismo modelo de formación que Gimeno Sacristán y aboga por la unión de la teoría y la práctica con la realización de una labor crítica de la práctica, cuando Gimeno está defendiendo un modelo de formación técnico-crítico, no tan centrado en la eficiencia y sí en un paradigma ideológico, y ella todavía está en otro anterior, de aplicación de la teoría a la práctica a través del desarrollo de destrezas y habilidades.

Al revisar algunos planes de prácticas, una de las características más destacadas es la carencia de fundamentación teórica y científica que muestran sus propuestas, como ya indicó Montero (1989) en una revisión similar a ésta. Además, en pocas ocasiones se explican las razones y justificaciones que apoyan las actividades y propuestas que incluye el plan de prácticas. Los planes presentan la organización y gestión de este periodo de tiempo, sin detenerse en los contenidos o explicar el interés de los aprendizajes que se van a desarrollar.

Contrariamente a esta organización meramente burocrática, las expectativas que se expresan respecto a las prácticas, como formación profesional del alumnado, son enormes. A pesar de que los propósitos no estén explicitados³ y que los resultados de las investigaciones consideren el sentido de estos aprendizajes mayoritariamente negativos, el periodo de prácticas es el "culmen" del aprendizaje de la docencia, según plantean una buena parte de estas comunicaciones. Por ejemplo, podemos citar las conclusiones del II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (1985), donde se dice que las prácticas son un núcleo integrador donde deben confluir los diferentes componentes, cultural, psicopedagógico e investigador, de la formación inicial del maestro. Seguirá diciendo que se convierten en un instrumento de renovación y en un campo abierto a la innovación conjunta de metodologías alternativas.

También Watts (1987) alude a que estas experiencias se suelen considerar el componente más valorado de todo el programa de preparación y cita a varias Asociaciones Nacionales en EE. UU.⁴ que hablan de estas

³ Debiendo producirse por mera socialización o contacto con la realidad.

⁴ La Asociación Nacional de Educación NEA, la Asociación de profesores colaboradores, etc..

experiencias como una parte esencial e importante de la preparación docente.

A pesar de su carencia de fundamentación, sí aparece un aspecto común en los planes de prácticas: la relación de la teoría con la práctica que se enuncia por regla general en todos los programas, aunque no se explica en qué consiste esta relación y qué se espera que aprenda el alumnado. Sí podemos deducir, por el tipo de actividades y propuestas que se plantean, una relación directa de aplicación de la teoría a la práctica, de los modelos teóricos vistos en las Escuelas Universitarias a las circunstancias prácticas que ofrecen los centros. La práctica es una proyección de las diversas asignaturas, de tal forma que la práctica debe suceder temporalmente a la teoría, sin explicitar en ningún caso qué teoría se lleva a la práctica y qué se aprende:

"Las prácticas escolares suponen la introducción progresiva y secuciada del alumno en la realidad escolar con los instrumentos de análisis y trabajo (formación teórica en la escuela) , en cuya aplicación práctica, reflexión y valoración le ayuda el profesorado tutor" (Martínez González et al, 1985)

La aplicación, como vemos, no tendrá la mayoría de las veces un seguimiento, sino que queda en manos del profesorado tutor de los centros, a quien se adjudica la parte práctica del aprendizaje. Se supone que los conocimientos teóricos encontrarán todo su sentido en el periodo de prácticas por el simple contacto con la realidad educativa, con lo cual salen reforzados los patrones docentes preestablecidos.

Aparece en esta cita otro aspecto que se repite en los planes de prácticas constantemente:

un sentido de introducción gradual en la realidad educativa, que se suele plantear a lo largo de los tres cursos de formación: un tiempo corto en el primer curso, que se prolonga en el segundo y el periodo más largo en el tercero. También una progresión en el tipo de actividades que se realizan, de menor autonomía a mayor y de más pasividad del alumnado a una mayor actividad, justificado bajo el sentido de empezar a conocer para empezar a actuar, y reforzado por el sentido de aplicación ya visto.

Es obligado reconocer que no siempre es defendida esta aplicación de la teoría a la práctica. En algunas ocasiones --en los Congresos más recientes--, se defiende la vinculación de ambas, en donde la teoría surge de la práctica y revierte sobre ella. Se habla de reflexión sobre las actuaciones para mejorarlas. Sin embargo, para la consecución de estos propósitos el seguimiento del alumnado es nulo. Los programas se reducen a la exposición de una serie de tareas que debe cumplir el alumnado y a darle importancia a su ejecución en la evaluación. La integración de la teoría con la práctica y el desarrollo de la reflexión entran a formar parte de los objetivos que el alumnado debe conseguir, aunque no se expliciten en los instrumentos para ayudarle a hacerlo.

Hasta ahora la falta de fundamentación y de justificación de los planes de prácticas es la norma casi generalizada, además de la vinculación entre la teoría y la práctica, que se espera que surja del mero contacto con la realidad educativa. Nos quedaría por plantear cuáles son los objetivos que definen estos programas para la formación docente, si es que lo hacen.

Los programas indican como objetivo fundamental de las prácticas que el alumnado conozca la realidad del medio educativo y se inicie en la docencia. A partir de aquí, queda abierto a la interpretación del alumnado o a la

dirección que le imprima la tutoría. Pérez Serrano (1985) lo describe como: "vivir la vida de la escuela con plenas atribuciones" (p.43).

Algunos planes de prácticas resaltan la importancia del profesorado tutor como consecuencia de la responsabilidad que se le atribuye. Las características de la carrera docente son una competencia en acción y el profesorado tutor es un modelo metodológico y de experiencia para el alumnado (Saéñz Barrio y Rico Vercher, 1985).

En resumen, podemos decir que en la mayoría de los planes de estudio, como vemos, el conocimiento desarrollado en las experiencias de campo se encuentra separado de la formación en las Escuelas Universitarias y carece de un seguimiento o propósitos definidos.

En alguno --los menos-- hemos podido observar propuestas de un modelo de aprendizaje más claramente basado en competencias, quieren conseguir un mejor desempeño docente de acuerdo a destrezas concretas. Sin embargo, este modelo es también excepcional --por ejemplo, la Escuela de Soria⁵.

4. Estructura de los planes de prácticas y organización y gestión de las mismas.

La tónica general, consecuencia de la falta de justificación y explicitación del sentido de las prácticas, es que los programas de prácticas se asemejan a decretos donde se especifican los objetivos, funciones y tareas de las personas implicadas en las mismas. La preocupación por la organización y gestión burocrática es prioritaria frente a su definición educativa. Actualmente, la legislación sobre educación tiene muchos más planteamientos educativos que los planes de prácticas

⁵ En el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Valladolid (1985)

redactados desde las Escuelas Universitarias o Facultades de Educación.

En la estructura de los planes de prácticas aparecen con frecuencia una serie de pautas comunes que hacen referencia a: la necesidad de una comisión de prácticas como clave para el buen funcionamiento de las mismas, la especificación de las funciones a desarrollar por los agentes implicados y la organización temporal y organización de actividades a desarrollar en este periodo de tiempo. En casos concretos y minoritarios aparecen Seminarios como parte de las funciones de Supervisión.

En primer lugar, la Comisión de prácticas puede ser una necesidad inicial, producto de la escasa existencia de planes de prácticas escritos que guíen la realización de las mismas. Así, en el II Encuentro Estatal de Escuelas Universitarias, se critica la carencia de planes de prácticas que las orienten y canalicen. Fernández, Blasco y Palomero (1987: 128) dirán: "*el alumno las realiza a la 'deriva' sin orientación ni seguimiento adecuados*". Vemos cómo en todos los planes de prácticas se potencia este organismo como instrumento para regular y establecer los planes de prácticas y coordinar a los agentes implicados⁶.

Según especifican los propios programas, las comisiones de prácticas suelen ser interdepartamentales o de profesores de departamentos de pedagogía y didáctica y son las encargadas de realizar los planes de prácticas e indicar las pautas de actuación a los agentes implicados, y de todo lo relacionado con la organización y gestión de las mismas. Además, especifican las funciones de supervisores de

⁶ La mayoría de las comunicaciones presentadas a los congresos de prácticas están desarrolladas por personas que participan en estas comisiones o por la comisión en pleno.

Escuelas Universitarias y tutores de centros escolares.

En segundo lugar, los programas de prácticas especifican las funciones del profesorado de las Escuelas Universitarias, en las que se suelen incluir generalmente: la visita a los colegios, establecer unas buenas relaciones con el profesorado tutor, tener entrevistas, reuniones con el alumnado para resolver los problemas que éstos tengan en el periodo de prácticas, y, finalmente, indican la corrección de las memorias. Las funciones de estos agentes suelen estar mejor descritas que las del profesorado tutor, a quien, fundamentalmente, se le indica su labor de guía en la experiencia, su misión de colaborar en las tareas que exige el plan de prácticas al alumnado y su participación en la evaluación. En ocasiones se le pide que facilite al alumnado documentos del centro y de su propia clase.

En las funciones de los supervisores nunca entra ocuparse de las actividades de clase, y en las funciones de los tutores rara vez tener sesiones de supervisión u orientación con el alumnado.

La búsqueda de centros que colaboren en las prácticas la suele realizar una comisión específica para este fin, o la propia comisión de prácticas. La tónica suele ser que el alumnado elige los centros, cuando esto es posible, el criterio más común es la proximidad a su casa y los centros deciden voluntariamente si tendrán prácticos. Dada la escasez de los centros, constantemente mencionada, las Escuelas Universitarias no los eligen, sino que, por el contrario, se preocupan en buscarlos, para que las prácticas puedan llevarse a su fin.

Las tareas a realizar por el alumnado son de observación, descripción de la organización del centro, participación en las actividades del aula y preparación y desarrollo

de proyectos y unidades temáticas. En algunas ocasiones se aplican pequeñas actividades diseñadas previamente, o se indican pequeñas investigaciones. Las tareas exigidas normalmente se ponen en relación con la realización de la memoria --por lo que las veremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado--. En ocasiones se incluyen guías para la observación en el aula y para el análisis de la realidad educativa. Los diarios del alumnado, como instrumento para recoger los acontecimientos del aula y su posterior análisis, aparecen en muy pocos planes de prácticas.

Las actividades previstas permiten al alumnado una mayor autonomía e intervención progresiva en las prácticas, conforme avance en los cursos de magisterio, como veíamos en el primer apartado. Es una autonomía creciente que se le otorga en la medida en que ya sabe lo que tiene que hacer y conoce el ambiente en el que actúa.

En tercer lugar, los programas indican, en fases o a través de tiempos, las actividades que tiene que hacer cada agente, en qué tiempo, con cuánta duración, pero no explican los propósitos de tales tareas, para qué hay que hacerlas y por qué. Tratan de cubrir los tiempos y distribuir funciones.

Como indica Lourdes Montero (1989), la distribución del tiempo es un factor que aparece pormenorizado, tanto en los momentos en los cuales se desarrollan las prácticas como en su duración. Se ha ido pasando de la primitiva concentración en el último curso a su distribución a lo largo de los tres cursos. Hay un mito que se mantiene, según indica esta autora y hemos podido constatar en las comunicaciones, y es la equivalencia entre mayor duración de las prácticas y mejor preparación del estudiante. Con frecuencia reclaman una prolongación del tiempo de prácticas e incluso que el último curso se dedique a estas experiencias. La única

alusión a cómo cuidar los aprendizajes para que sean algo más que contacto con la realidad es que deben ser guiadas por las Escuelas Universitarias, relacionando en algunas ocasiones la formación inicial con la permanente.

También hay alusiones explícitas, en ocasiones, a que el calendario y las fases se deben fijar a partir de la organización del resto del curso --p. ejemplo, Martínez González et al (1985)--. Como vemos, los criterios son de organización y técnicos en lugar de profesionales.

Los Seminarios aparecen en muy pocas ocasiones y, como indica Montero (1989), no suelen indicar cuáles son sus funciones ni sus contenidos. Los seminarios, según los describe Guyton y McIntyre (1990), son reuniones entre el supervisor y un número de estudiantes para analizar y reflexionar sobre episodios concretos de enseñanza. Estos autores en su investigación encuentran que, a pesar de plantearse con el propósito de facilitar la enseñanza reflexiva, enfatizan en técnicas de gestión y control de la clase.

En resumen, observamos que los aspectos de organización --referidos a centros disponibles, tareas a realizar por el alumnado, tiempos, funciones de tutores y supervisores-- son las más visibles en los planes de prácticas y absorben la mayor parte de éstos, en lo cual coincidimos con Montero (1995). Por el contrario, el contenido de las prácticas y el propósito de cada uno de los aspectos incluidos en los programas son los grandes ausentes.

5. Evaluación de las Prácticas y Memorias

Por regla general la evaluación la realizan los supervisores y los tutores, como queda registrado en los planes de prácticas, que

suelen recoger los porcentajes que corresponde a cada uno de estos agentes en la calificación --normalmente, se otorga más peso a la de los supervisores, aunque, en algunos casos, una y otra se valoran idénticamente-- y raramente indican los criterios a seguir para la evaluación. Se especifican las tareas que debe realizar el alumnado para completar la memoria, que es el documento que evalúan los supervisores y supervisoras, mientras los tutores juzgan su actuación e intervención en el proceso de enseñanza. Queda patente la diferencia entre el tipo de tareas evaluadas por unos y otros: las actuaciones de enseñanza en la práctica, por parte de los tutores, y la elaboración escrita de una serie de tareas para los centros de formación. Este reparto del objeto de la evaluación marca la separación entre los supuestos que subyacen a la elaboración teórica y a la práctica.

En las memorias, las tareas que suelen pedirse al alumnado en prácticas son: descripciones del centro, diarios, proyectos curriculares, análisis y valoración de la situación de prácticas

Una de las demandas comunes es la descripción de la organización del centro, aunque en ningún caso se plantea su relación con la enseñanza, con la población que acude al centro o con un análisis de la realidad educativa que trascienda a éste. Deben describir la organización, pero no las implicaciones con el ambiente cultural de la zona y mucho menos con la política educativa. Si los docentes que tutelan las prácticas no inciden en estas relaciones, difícilmente podrá hacerlo el alumnado por sí mismo, con lo que su tarea se reduce a cumplimentar un aspecto fragmentario de una realidad global. De este modo, la descripción del centro le valdrá para la evaluación de sus prácticas, pero no le permitirá relacionarla con el aprendizaje para ser profesor/a.

Se va introduciendo también la demanda de análisis de la realidad educativa, a raíz de lo cual aparece cada vez con mayor frecuencia la palabra reflexión. Las críticas hacia memorias que son una serie fragmentada de anécdotas llevan a plantear esta necesidad. El profesorado quiere que, además de recoger la descripción sobre las situaciones educativas, opine y valore sobre lo que ocurre en el aula. Pero esta reflexión, en el mejor de los casos, no pasa de los límites del aula y no trasciende a la experiencia observada, incide en problemas de actuación inmediata y de gestión del aula. Además, el plan de prácticas aparece la mayor parte de las veces --no en todas-- sin ninguna especificación sobre el contenido de esta reflexión, y tampoco aparece acompañada de un seguimiento y apoyo al alumnado en su realización.

Hay un tremendo salto entre lo que se demanda al alumnado y lo que se le enseña, por lo cual queda al arbitrio de los tutores/as y supervisores/as particulares o de él mismo. En el seguimiento del alumnado --incluso en comunicaciones que versan sobre este aspecto (Alonso, Rajadell y Tomás, 1989)--, se enumeran la periodicidad y los tiempos en que se realizan entrevistas, cuestionarios y reuniones, y nunca los motivos y el contenido de los mismos. Los focos sobre los que al alumnado en prácticas se le pide reflexionar son el alumnado de primaria y el grupo clase.

Cada vez se incrementan más las peticiones sobre el desarrollo de proyectos o unidades que debe planificar el alumnado y ponerlos en práctica en el aula. Probablemente, y esto es una suposición, se relacione la formación profesional con la actuación docente,

aunque esta actuación no se oriente en ningún sentido⁷.

Como hemos visto, la evaluación muestra unas actuaciones separadas entre Escuelas Universitarias y Colegios. Además todas las demandas no se corresponden con el apoyo y seguimiento que se proporciona al alumnado, por lo cual, pueden convertirse en tareas a cumplimentar de una realidad que para el alumnado es fragmentaria y reducida al aula.

6. Quejas y problemas destacados sobre las prácticas

La importancia atribuida a la gestión y a la organización de las prácticas nos alerta sobre situaciones que son vividas como problemáticas por las personas que participan en el diseño de los planes de prácticas y de hecho así lo expresan. En las Actas de Encuentros de Escuelas y de Congresos de prácticas revisadas se plantean, una y otra vez, problemas de selección de centros, asignación del alumnado, relaciones institucionales y falta de oferta de plazas por parte de los colegios.

Los programas de prácticas se caracterizan por la directividad con que son formulados desde las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Facultades de Educación, y una de las razones de esta imposición son todas estas cuestiones comentadas que están aún sin resolver. Establecer unas buenas relaciones institucionales para que todos los participantes se impliquen en el desarrollo de las prácticas es una necesidad incluida en la agenda de todos los programas de prácticas, aunque se justifique

⁷También en ocasiones se incluyen investigaciones que deben desarrollar y que consisten en aplicaciones puntuales de técnicas sociológicas o psicológicas para obtener informaciones concretas sobre la realidad escolar.

bajo diferentes razones. En algunos sitios empiezan a organizarse los convenios con la Administración, aunque éstos no suponen las ventajas que se pretendían para los tutores y tutoras de los centros de primaria. Algunas de las comisiones de prácticas demandan la compensación a estos agentes por su tarea, sea esta económica, en reconocimiento para la promoción retributiva de los sexenios o en tiempo de reducción de su horario laboral, sin que esto se consiga, y en ocasiones, por el contrario, estos convenios han dificultado las relaciones entre los centros de formación y los centros escolares⁸. La separación entre la práctica de las Escuelas Universitarias y Facultades de Educación y los Centros Escolares es una realidad y una de las quejas más frecuentes.

Pero detrás de todas estas quejas lo que queda patente es que la mejora de las prácticas de enseñanza no pasa sólo por comprender cuál es la evolución del alumnado y su socialización. Como indica Pérez Ríos (1995), la imposibilidad que encuentran de actuar de acuerdo a su proyecto de prácticas, les lleva a una nueva comprensión sobre las prácticas y es

⁸ Por ejemplo, en el caso de Andalucía, el convenio exige como requisito para ser centro de prácticas que el colegio envíe a la Delegación correspondiente de educación un proyecto sobre el desarrollo de las mismas, lo que ha originado que muchos centros se nieguen a ser centro de prácticas. Ha dependido de la permisividad de cada delegación con esta exigencia el que hayan existido mayores o menores dificultades en la oferta de colegios.

El caso del MEC también es paradójico, se acuerda dar una compensación económica a los centros de prácticas y se quitan los créditos a las Escuelas y Facultades --impidiendo nuevamente el trabajo coordinado--. Posteriormente y sin que hayan cobrado aún lo prometido, se les retira esta dotación a los centros con lo cual éstos se muestran más reacios que al principio.

que éstas constituyen un espacio político. Las prácticas reflejan las características de las Escuelas Universitarias o Facultades de Educación, que en palabras de este autor son: "*Superespecialización, ausencia de proyecto común y lucha por el poder bajo el nombre sacrosanto de la ciencia*" (p.531).

Estas luchas de poder internas, junto a la especialización académica de las Escuelas, caracterizan nuestro contexto universitario y se hacen notar a la hora de repartir los créditos y de desarrollar las funciones que diseña la comisión de prácticas. Como nos muestra Rosa Rodríguez et al. (1990), las propuestas sobre el desarrollo de las prácticas están sometidas a un cierto caos organizativo, porque, en ocasiones, -como es su caso-- los criterios del Departamento, los de la Comisión de Estudios, la Comisión de Prácticas y el Vicerrectorado de Ordenación Académica son discrepantes. Estas discrepancias se trasladan en otras ocasiones al profesorado tutor o a los propios compañeros y compañeras supervisores/as (Güemes Artiles, 1990).

Propuestas de prácticas que se presentan con matices muy innovadores quedan a la espera de un marco organizativo para su realización, como es el caso de Fueyo Aquilina et al. (1995) en la Escuela de Oviedo, porque no cuentan con créditos en la Escuela Universitaria para poner en práctica los Seminarios que habían diseñado a semejanza de los propuestos por Liston y Zeichner (1993) en Wisconsin.

También es cierto que todas estas quejas y problemas están cargados de una asunción generalizada: como las prácticas constituyen un trabajo extra para los colegios, se pretenden evitar motivos de molestia y se deja la iniciativa a los colegios, lo que conduce a una ausencia de clarificación de responsabilidades. Muchos centros no llegan a demandar la colaboración, con lo que abandonan las

prácticas a las actuaciones de los colegios, sin ni siquiera haber intentado coordinar esfuerzos.

Guyton y McIntyre (1990) observan que la ausencia de relaciones entre los agentes implicados es similar en todos los estudios⁹. Hay una carencia de comunicación entre tutores y supervisores, que ellos mismos atribuyen a falta de tiempo, de entrenamiento y de experiencia. El profesorado y administradores de los colegios de primaria observan que reciben una ayuda insuficiente desde los supervisores de los "Colleges", y los supervisores ven un grave problema en la carencia de control de la experiencia práctica.

Son, por tanto, problemas de organización por la escasa preocupación política en unas prácticas que formen a docentes con una cierta calidad y son también problemas entre los intereses de los agentes implicados los que impiden de antemano unas prácticas diferentes.

7. Modelos alternativos en programas de formación

Los planes de prácticas que constituyen modelos alternativos a los analizados son escasos, pero nos ha parecido necesario destacarlos, precisamente, por su singularidad. Dentro de estos modelos nos referiremos a aquéllos que Zeichner y Liston (1993) consideran coherentes con el reconstruccionismo social, donde se establece como eje principal el sentido de las prácticas en una dirección ideológica concreta y van más allá de una reflexión técnica, traspasando las aulas y los contextos inmediatos y planteado las implicaciones a niveles más globales.

⁹ Watts (1987) también constata que la posición profesional y legal de los "colleges" con las escuelas no ha sido defendida. Tres cuartos de los Estados Unidos no tienen definición estatutaria de las prácticas.

Estos autores nos indican que este tipo de programas sólo se han llevado a cabo en pequeños centros privados superiores de artes liberales o mediante programas experimentales alternativos en instituciones más grandes. En nuestro país las circunstancias son parecidas, los programas alternativos son muy escasos y sólo encontramos pequeñas experiencias, con una experimentación limitada, que no afectan al currículum global, así como propuestas que no han sido aplicadas, acompañadas en algunas ocasiones de quejas sobre la organización de las prácticas que explican las razones por las cuales el programa no se ha puesto en práctica.

Indicamos algunas de estas propuestas, que muestran que las actuaciones en el campo de las prácticas no son siempre idénticas.

Alonso Encontrella et al (1987) en la Escuela Universitaria de Vigo plantearon una investigación sobre las prácticas, a raíz de haber detectado una serie de defectos en las mismas. Perciben que las prácticas se limitan al aula y se olvida la planificación previa y los análisis posteriores, el alumnado concibe las prácticas desde una perspectiva técnica, "cómo hacer" y, si acaso, "qué hacer", sin referencia al "por qué" y al "para qué". Las memorias no reflejaban niveles de análisis contextualizados ni tampoco reflexión. Su propuesta la enmarcan en el modelo de profesor-investigador propuesto por Gimeno y Fernández Pérez (1980) y Stenhouse (1985). Proponen tres fases: reflexión-actuación-reflexión, y la organización la desarrollan por equipos interdisciplinares. Como resultado de su investigación las memorias mejoran notablemente y consiguen que el profesorado de la Escuela Universitaria, que era reacio a encargarse de la supervisión se muestre satisfecho. Como conclusión proponen la realización de trabajos interdisciplinares y espaciar temporalmente las prácticas.

El proyecto TIGRE (Carbonell, Pujol y Sitja, 1988), en la Escuela Universitaria "Balmes" Vic. de Barcelona, consiste en un taller de introducción a la globalización y a la realidad educativa, en el que participan varios profesores del primer curso. El objetivo es introducir al alumnado en aspectos básicos de la realidad escolar, el trabajo interdisciplinar y el manejo de técnicas de trabajo. No quieren que las prácticas sean un mero apéndice, ni la práctica sirve sin el aporte teórico. El alumnado investiga sobre temáticas educativas concretas y observa y analiza la realidad escolar. También diseñan programas a partir de centros de interés. Uno de los aspectos destacables de este proyecto es que el alumnado realiza las experiencias en clase por parejas, uno actúa y el otro observa, desarrollando una docencia en colaboración.

Porras y Pérez Ríos (1995) plantean un *plan de prácticas en la Universidad de Cádiz basado en el pensamiento práctico, la teoría crítica y la Investigación Acción*. El plan es experimental y se lleva a cabo con treinta alumnos y alumnas durante los cursos 1992-1993 y 1993-1994. Todos los agentes implicados en las prácticas participan como investigadores y en las decisiones sobre las propuestas. El profesorado tutor también aporta su visión sobre las prácticas. El objetivo es desarrollar el pensamiento práctico como síntesis dialéctica entre la teoría y la práctica. Los Seminarios son el instrumento para discutir las ideas que provocan conflicto junto a las ideas prácticas. Analizan las realidades de forma contextualizada e incidiendo en sus condicionantes. La teoría está orientada hacia valores críticos-solidarios. El alumnado debe partir siempre en sus planificaciones sobre la adecuación de las mismas a cuatro notas: la coherencia, el realismo, la crítica solidaria y la investigación.

Pérez Ríos (1995) anota, como uno de los problemas que detectan en su investigación, el "practicismo", que se refiere a las actuaciones de los alumnos que son guiadas por las demandas rápidas del aula, factor que ha sido destacado en otras investigaciones. Y un nuevo aspecto poco tratado, que denomina "academicismo", y que son formas de resistencia que adopta el alumnado cuando oculta la pobreza de su práctica bajo la terminología que ha adquirido durante la carrera.

Fuera de nuestro entorno, el Decision-Making Programme (Feiman-Nemser y Buchmann, 1986) enfatiza la introducción en la práctica profesional. Su objetivo es plantear el cambio educativo a través de la formación directa en la práctica, acompañando ésta de la supervisión de la misma y de la ayuda en la reflexión y crítica de la enseñanza. Las ideas sobre enseñanza no son la base del programa de prácticas y los estudiantes encuentran sus principios y procedimientos en la práctica.

Finalmente, el programa de prácticas de la Universidad de Wisconsin en Madison de formación del profesorado orientado a la investigación (Liston y Zeichner, 1993) se basa en la acción reflexiva deweyana como principio organizador del curriculum, definiendo aquella como:

"consideración activa persistente y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de los fundamentos en los que se apoyan y de las consecuencias a las que conduce, frente a la acción rutinaria orientada sobre todo por la costumbre, la autoridad externa y las circunstancias" (Dewey, 1933, cit. en Liston y Zeichner; 1993: 186-187)

El objetivo de dicho programa de prácticas es que el profesorado desarrolle

actitudes (o capacidades) de apertura mental, responsabilidad y entusiasmo y destrezas de observación y análisis, constitutivas de esta acción reflexiva. Para ello las experiencias educativas deben conducir a formas de vida caracterizadas por la justicia, equidad y felicidad y la actividad docente ha de buscar la satisfacción de las necesidades humanas y el cumplimiento de objetivos de interés humano.

El programa se organiza en torno a cinco componentes:

1.- *El componente docente*: Frente a otros programas que destacan la gestión y la enseñanza, el profesorado debe ser consciente de los supuestos que impregnan el curriculum y debe modificar y hacer aportaciones originales al programa de clase, en concordancia con el carácter reflexivo defendido.

2.- *El componente investigador* ayuda a que el alumnado sitúe la escuela, el curriculum y la pedagogía en sus contextos sociohistóricos. Plantea el carácter de construcción social del conocimiento escolar y de la estructura de la escuela. El aula se utiliza como un laboratorio escolar más que como un modelo de la práctica y los trabajos de investigación tienen el objetivo de crear la disposición en el alumnado a considerar la investigación sobre la enseñanza y las condiciones de escolarización como parte integrante del trabajo docente.

3.- *Los Seminarios* entre supervisores y alumnado en prácticas se estructuran en relación a los proyectos de investigación. Se centran en aspectos como la educación multicultural, el curriculum oculto, el aprendizaje cooperativo, agrupaciones, evaluación. Se seleccionan lecturas que plantean

diversas perspectivas sobre la educación para su contraste con las aulas, que también muestran situaciones educativas distintas.

4.- *Componente escrito*. Los estudiantes llevan un diario, donde recogen sus experiencias y su evolución como docentes, que comentan periódicamente con los supervisores/as. También algunos supervisores desarrollan autobiografías para examinar los supuestos subyacentes y las influencias de la perspectiva docente en la experiencia educativa.

5.- *El componente de supervisión* que fundamentalmente se desarrolla a través de análisis y discusiones de actividades docentes. La reflexión debe trascender el contexto social circundante, para lo cual se centran en cuestiones relacionadas con el género, la raza, la clase social y otras diferencias que pueden aparecer en el ejercicio docente.

A pesar del compromiso, que plantean estos programas de prácticas, con el conocimiento y con la formación de docentes críticos y capaces de reconstruir la cultura escolar, son más escasos los programas que plantean como objetivos prioritarios atajar los problemas de pobreza y desigualdad social desde una perspectiva integrada en el curriculum global. Liston y Zeichner (1993) citan dos programas que, integrados en el curriculum global de la formación inicial, se plantean estos propósitos:

1) El trabajo de Lany Beyer en los colleges Knox y Cornell que plantean la formación docente como praxis. Las experiencias de campo constituyen el elemento clave de dicho programa donde relacionaban sus reflexiones con los problemas de escolarización

y sociedad. El programa se plantea como objetivo capacitar al profesorado, que en su mayoría no ha tenido contacto con la pobreza, para que comprueben las desigualdades sociales y económicas en la enseñanza y la sociedad. Los estudiantes para ello trabajan en organismos de servicios sociales o en algún ámbito deprimido.

2) *El programa MAT del Lewis an Clark College* revisa todas las asignaturas de la formación para incluir en las mismas una perspectiva equilibrada entre los géneros y las diferencias culturales. Además, añaden nuevas asignaturas sobre la mujer y las diferencias de género al programa vigente. Además de revisar todo el contenido de los planes de formación, se plantean cambios en las relaciones sociales en el aula y en las estrategias de enseñanza para no fomentar la oposición del alumnado debilitando los intentos emancipadores de los formadores del profesorado.

En el VII Encuentro en Formación Inicial no sexista celebrado en Madrid (Octubre, 1996) también se plantearon dos programas que abordan las prácticas de enseñanza a partir de la igualdad entre los géneros.

Son dos trabajos desarrollados por grupos de profesoras de distintas disciplinas de la Universidad, que utilizan las prácticas de enseñanza como forma de extender sus percepciones sobre el sexismo en la realidad educativa no sólo al alumnado en formación, sino también al profesorado que está implicado en la tutoría desde los centros de primaria.

En primer lugar, el proyecto llevado a cabo en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, en el cual se analiza la discriminación de las mujeres canarias en el trabajo agrícola, como punto de partida de un trabajo interdisciplinar entre las áreas de geografía, lengua española y didáctica, que se realiza con el alumnado en prácticas (Delgado

Acosta, Torres González y Güemes Ardiles, 1996). El alumnado investiga las discriminaciones laborales de las mujeres canarias para posteriormente diseñar una unidad didáctica y desarrollarla en el aula.

En segundo lugar, un grupo de profesoras de la Facultad de Educación de Badajoz (de la Maya Retamar y Rodríguez Flores, 1996), también pertenecientes a un grupo de coeducación de la UEX (Universidad de Extremadura), observan las prácticas como un instrumento clave para la transformación de las relaciones de género en la escuela, por su incidencia en todos los agentes que componen la comunidad escolar. Su plan de acción se dirige al profesorado tutor, a través de los cursos de formación de tutores, y al alumnado en prácticas, a través de seminarios de sensibilización, registros específicos de observación y participación en actividades programadas.

Uno de los motivos por los que no se desarrolla esta perspectiva reconstruccionista en los programas de prácticas con mayor frecuencia es, para Zeichner (1986), consecuencia de que el profesorado de los centros de formación del profesorado es fundamentalmente conservador.

8. Conclusión: Rasgos que definen el modelo implícito de formación docente en los programas de prácticas revisados

A partir de los lugares comunes, que caracterizan a los programas de prácticas revisados, vamos a intentar definir el modelo implícito de formación docente que, a nuestro parecer, proponen.

Por el sentido atribuido a las prácticas, podemos deducir, en primer lugar, una separación entre la investigación y la teoría elaborada sobre las mismas y la configuración

de los programas de prácticas. Mayoritariamente los programas de prácticas tienen su inspiración en creencias y conocimiento experiencial más que profesional o fundamentado. Existen, sin embargo, algunas concepciones defendidas desde la literatura, como es la relación de la teoría con la práctica a la que se alude constantemente. Pero, o bien esta relación es interpretada incorrectamente como aplicación directa de la teoría a la práctica, o bien no se realizan propuestas en dichos programas para que el alumnado capte la relación dialéctica entre las mismas y llegue a construir un pensamiento práctico fundamentado y consciente.

Podemos constatar que, aunque se reconocen grandes expectativas en estas experiencias para la formación docente, se deja a la responsabilidad del profesorado tutor y a la dinámica establecida en la cultura escolar la parte práctica de la socialización docente.

El modelo técnico de formación basado en competencias, defendido en algunas investigaciones, es muy escaso y, cuando se plantea, determina como modelos idóneos de aprendizaje a tutores por lo que el curriculum está sujeto a variaciones.

La estructura de las prácticas y su organización son la máxima preocupación de los programas de prácticas de enseñanza. La dedicación a cubrir los tiempos y distribuir las funciones de los agentes implicados da a los programas un carácter burocrático, frente a otros intereses formativos y profesionales que serían más legítimos. La temporalización y la enumeración de actividades son prioritarias, pero con una indefinición de las razones de dichas actividades y sus propósitos.

También la escasez de Seminarios, o el hecho de que cuando aparecen no especifiquen sus funciones y contenidos, indica un vacío en

el asesoramiento del alumnado en prácticas. En ocasiones se organizan reuniones del alumnado con miembros de la comisión o supervisores que sólo tienen como finalidad informar sobre el programa de prácticas o solucionar posibles problemas formales con los centros.

En la evaluación se vuelve a evidenciar la separación entre supervisores/as y tutores/as, así como entre la teoría y la práctica. En la memoria, las tareas demandadas al estudiante muestran una realidad educativa fragmentada. Cuando se demanda reflexión, ésta se localiza dentro de los límites del aula y sobre problemas de gestión y control. En la mayoría de las ocasiones no aparece especificado el contenido de esta reflexión ni acompañada de un seguimiento y apoyo al alumnado para su desarrollo.

Como vemos, las responsabilidades entre Escuelas - Facultades y Colegios quedan diluidas. El estilo de los programas suele ser, además, directivo desde los Centros Universitarios --o las Comisiones de Prácticas más concretamente-- a los colegios, e incluso de las mismas Comisiones a las personas que supervisan desde la Universidad. Esto puede constatarse en los problemas que encuentran algunas comisiones en la coordinación entre las distintas personas implicadas en el plan de prácticas.

El programa de prácticas se convierte en un espacio de poder, con luchas internas y lenguajes que se interpretan de distinta forma, entre las mismas personas que participan en las prácticas dentro de Facultades de Educación o en Escuelas Universitarias. Algunas propuestas innovadoras no cuentan actualmente con marcos organizativos adecuados para su puesta en práctica¹⁰.

¹⁰ Además en las aulas hay condiciones socio-políticas e institucionales que estructuran el puesto

En resumen, podemos decir que el modelo de formación que se encierra en los programas de prácticas es el aprendizaje de los modelos que ofrecen los/as tutores/as y los centros de primaria, como consecuencia de la falta de coordinación entre Universidad y centros de primaria, y como consecuencia de la ausencia de un sentido que defina las intenciones y objetivos, para este periodo de formación, por parte de las Escuelas o Facultades. La indefinición y la falta de control sobre la experiencia en el contexto escolar hacen que el contacto con la realidad y el ejemplo que ofrece el profesorado tutor sean los aprendizajes fundamentales. El alumnado aprende acríticamente de la experiencia particular vivida y aprende además que el aprendizaje de la profesión está en las aulas, en la adaptación a la cultura escolar y en la imitación de los modelos docentes que muestra el profesorado.

No por ello deja de haber intentos de plantear modelos alternativos de formación en las prácticas que mostramos como ejemplo de las posibilidades que encierra este campo con respecto a la renovación. A pesar de las limitaciones políticas y contextuales¹¹ hay

de trabajo de profesores y profesoras. Hay necesidad de una mayor autonomía y condiciones laborales que faciliten la formación y actualización implicando la revalorización del trabajo docente (Torres Santomé, 1995).

¹¹ Porque es uno de los ámbitos más tradicionales y estáticos de la formación docente por la confluencia de intereses diversos entre personas con distinta formación dentro de las Escuelas y Facultades de Educación, y por la falta de entendimiento entre profesionales de las escuelas y de las universidades implicados en las tutorías. Además de la falta de atención política por el bajo status de las prácticas de enseñanza en relación a otras prácticas universitarias.

personas que ensayan prácticas renovadoras --en lugar de buscar justificaciones a sus actuaciones--, demostrándonos que el cambio es difícil pero posible.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1981) *Ponencias y comunicaciones. Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. M-alaga*: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- AA.VV. (1985) *Comunicaciones. II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. Prácticas de Enseñanza en las E.U.M.* Valladolid, Abril 1985. (Ejemplar multicopiado)
- AA.VV. (1987) *La formación práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares*. Vol I. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- AA.VV. (1989) *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- AA.VV (1996) *VII Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ejemplar policopiado).
- ALONSO ESCONTRELA, M^a Luisa et al. (1987) "Las prácticas de enseñanza: una investigación cualitativa". En AA.VV. *La formación práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares*. Vol I. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 203-214.
- ALONSO, C; RAJADELL, N; Y TOMÁS, M. (1989) EN *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- CARBONELL, Jaume et al. (1988) "El T.I.G.R.E.: Una introducción a las prácticas". En AA.VV. *La formación práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares*. Vol I. Santiago de

Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp.215-226.

CARTER, Kathy (1990) "Teacher Knowledge and Learning to Teach". En HOUSTON, Robert (comp.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mc. Millan Pub. Co., pp. 291-310.

DE LA MAYA RETAMAR, Guadalupe y RODRIGUEZ FLORES, Pilar (1996) "Las prácticas de enseñanza de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura desde un planteamiento coeducativo". En AA.VV. *VII Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ejemplar policopiado).

DELGADO ACOSTA, Carmen Rosa et al. (1997) "La discriminación laboral de la mujer en el curriculum de la Educación Primaria". En AA.VV. *VII Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ejemplar policopiado).

DE VICENTE, Pedro, SAENZ, Oscar y LORENZO, Manuel (eds.) (1988) *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

FEIMAN-NEMSER, Sharon and BUCHMANN, Margret (1986) "The First Year of Teacher Preparation: Transition to Pedagogical Thinking?". *Journal of Curriculum Studies*, 18 (3): 239-256.

FERNANDEZ, Rosario; BLASCO, Rafael y PALOMERO, 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.

FUEYO, Aquilina et al. (1995) "La experiencia de las prácticas en la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo: Bases para una propuesta del Practicum en los nuevos Planes de Estudio". En MONTERO MESA, M^a Lourdes et al. (eds.) (1995) *El prácticum en la formación de profesionales: Problemas y Desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas*

Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 80-84.

GIMENO SACRISTAN, José y FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1980) *La formación del Profesorado de EGB*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

GÜEMES ARTELES, Rosa M^a (1990) "Tutorías y supervisión de prácticas: Dificultades y alternativas". En AA.VV. *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 285-288.

GUYTON, Edith and McINTYRE, D. John (1990) "Student Teaching and School Experiences". En HOUSTON, Robert (comp.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan Pub. Co., pp. 514-534.

LISTON, Daniel P. y ZEICHNER, Kenneth M. (1993) *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

MARTINEZ GONZALEZ et al. (1985) "Prácticas de Enseñanza en la E.U.M. de Teruel. Planteamientos y desarrollo". En *Comunicaciones del II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. Prácticas de Enseñanza en las E.U.M.* (Ejemplar multicopiado). Valladolid, 1985, pp. 1-13.

McNAMARA, David (1995) "The Influence of Student Teachers' Tutors and Mentors upon their Classroom Practice: An Exploratory Study". *Teaching and Teacher Education*, 11 (1): 51-61.

MONTERO MESA, M^a Lourdes (1990) "Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de Formación Inicial del Profesorado". En AA.VV. *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 41-51.

MONTERO MESA, M^a Lourdes et al. (eds.) (1995) *El prácticum en la formación de profesionales: Problemas y Desafíos. Actas del*

III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.

PANCERA, Carlo (1993) *Estudios de Historia de la Infancia*. Barcelona: PPU.

PEREZ GOMEZ, Angel I. (1992) "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel I: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 398-429.

PEREZ SERRANO, Martina (1985) "La formación práctica de los maestros en el Plan 1967. UNED". En *Comunicaciones del II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. Prácticas de Enseñanza en las E.U.M.* (Ejemplar multicopiado) Valladolid, pp. 42-59.

PEREZ RIOS, Juan (1995) "Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción". En MONTERO MESA, M^a Lourdes et al. (eds.) *El prácticum en la formación de profesionales: Problemas y Desafíos*. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 523-531.

PORRAS VALLEJO, Ramón y PEREZ RIOS, Juan (1995) "Diseño de un Plan de Prácticas basado en el pensamiento crítico, la teoría crítica y la investigación-acción". En MONTERO MESA, M^a Lourdes et al. (eds.) (1995) *El prácticum en la formación de profesionales: Problemas y Desafíos*. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas

Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 276-285.

RODRIGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa et al. (1990) "Propuesta de una nueva guía de prácticas: Investigación en curso". En AA.VV. *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 279-284.

SAENZ BARRIO, Oscar y RICO VERCHER, Manuel (1985) "Algunas sugerencias sobre las prácticas de enseñanza. E.U.M. de Granada". En *Comunicaciones del II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. Prácticas de Enseñanza en las E.U.M.* (Ejemplar multicopiado). Valladolid, 1985, pp. 60-80.

STENHOUSE, Lawrence (1985) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOME, Jurjo (1995) "El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado". En GONZALEZ SANMAMED, Mercedes. *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. (Prólogo). Barcelona: PPU, pp. 15-38.

ZEICHNER, Kenneth M. (1986) "Content and Contexts: Neglected Elements in Studies of Student Teaching as an Occasion for Learning to Teach" *Journal of Education for Teaching*, 12 (1): 5-24.

WATTS, Doyle (1987) "Student teaching". En HABERMAN, Martin and BACKS, J. M. (eds.) *Advances in Teacher Education*. III. Norwood: Ablex, pp. 151-167.