

INFORMES Y DOCUMENTOS

UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA FUTUROS MAESTROS

JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ (*)

OBJETIVO

El *objetivo* que se persigue con este artículo es el de proporcionar las *bases para fundamentar un modelo de prácticas de enseñanza* concreto, modelo que tiene carácter «profesionalizador» y que es *clave* en la formación del futuro maestro. Ello se ejemplifica mediante la propuesta concreta de un *plan de prácticas* desarrollado por nosotros con estudiantes de Magisterio.

INTRODUCCIÓN

El proceso de convertirse en maestro —proceso de profesionalización docente— es complejo y exige analizar su evolución y las etapas por las que pasa, pues éstas presentan características y niveles de respuesta diferentes (Arends, 1991; Feiman, 1983; Marcelo, 1989). Una de estas etapas claves es la que Feiman (1983; cfr. también Marcelo, 1989) denomina de «pre-servicio» o de formación inicial en una institución; siendo en ella un aspecto fundamental el referente a las prácticas de enseñanza supervisadas por las Escuelas de Magisterio y desarrolladas en escuelas por los futuros maestros.

Si bien desde principios del siglo XIX (desde el que se vienen implantando programas formales para la formación del profesorado) se ha desarrollado un amplio debate sobre cómo formar al profesorado (Borrowman, 1956), se reconoce que las experiencias (prácticas) desarrolladas en el aula apenas sí se han cuestionado (Zeichner, 1987).

Sin embargo, el aspecto que más insatisfacciones produce de los planes de formación del profesorado es el que se refiere a las prácticas escolares. Tanto los profesores

(*) Universidad de León.

de las Escuelas de Magisterio como los estudiantes (los «prácticos» según la terminología de Zeichner, 1980) reflejan críticas serias de las experiencias de enseñanza que se llevan a cabo en los centros de EGB. Existe igualmente unanimidad en la necesidad de las mismas (Contreras, 1987) como componente necesario y útil en los programas de formación inicial de maestros; incrementándose el énfasis sobre las experiencias basadas en el aula en la formación de los maestros. Es más, se está generalizando la exigencia de «una temprana experiencia en el aula» para la obtención del título de profesor en muchos departamentos federales de educación de EEUU. En nuestro país, esta exigencia es aplicable a la formación de profesores de enseñanzas básicas (Infantil, Primaria y especialidades), pero no a la formación del profesorado de las Enseñanzas Medias (situación que, parece, puede cambiar ante la propuesta de la LOGSE, siempre y cuando su regulación se haga de forma consecuyente). De cualquier manera, esas exigencias se han concentrado en los tiempos u «horas de reloj o períodos» y no se ha intentado abordar la naturaleza o la calidad de la experiencia en sí (Zeichner, 1987).

Lo que se plantea o cuestiona no es la necesidad de las prácticas, sino el modo en que se realizan (Contreras, 1987):

1. cuál debe ser su duración,
2. en qué relación con el resto del currículo,
3. en qué colegios,
4. con qué maestros en ejercicio,
5. con qué profesores de la Universidad,
6. y, lo que es más importante, *para hacer qué*.

El tema es complejo, como toda situación educativa, y máxime cuando de lo que se trata es de sugerir un plan (proyecto docente) que dé respuesta a esta problemática.

Los estudiantes (futuros maestros) necesitan contactar con la realidad de las aulas y de los centros en los que ejercerán como profesionales, y necesitan cualificarse profesionalmente en contacto con el mundo de la escuela, conocer al maestro real. Esto se realiza fundamentalmente durante las prácticas. Es tal su importancia que exige una minuciosa atención y planificación.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL PROYECTO DOCENTE

El problema puede *ejemplificarse* muy bien *mediante el análisis del proyecto docente*, sobre el que parece oportuno reflexionar en un doble sentido:

1. como proyecto propio que desarrollar con los estudiantes desde el punto de vista del profesor-supervisor y de la propia Universidad,
2. como enfoque del estudiante (punto de vista del estudiante) en su profesionalización.

El concepto de proyecto docente puede quedar reflejado en el artículo de Bautista (1988) y en la problemática que plantea.

Asumimos un *triple nivel de concreción en el diseño curricular* (cfr. García, Cantón y García, 1991, p. 29). Este triple nivel de concreción se basa en los siguientes argumentos (Bautista, 1988):

1. Complejidad de la situación escolar (multidimensionalidad), que exige «sistemas de diseño abiertos que pongan el énfasis en las motivaciones y actividades de los alumnos y en los intercambios sujeto-medio ambiente» (Bautista, 1988). Han de ser sistemas que recojan las aportaciones de los estudios ecológicos del comportamiento (Doyle, 1985; Bronfenbrenner, 1987; Gimeno, 1982).

2. Carácter dinámico y descentralizado del diseño y el desarrollo curricular. Los maestros de los centros educativos han de disponer de cierta autonomía tanto para el «diseño» como para el «desarrollo», en un doble nivel de concreción (el otro nivel, el primero, lo fijan las Administraciones Públicas). El maestro no es un mero ejecutor de proyectos elaborados por expertos. Concebimos al maestro con una cierta «autonomía».

3. Necesidad de vías y fórmulas que posibiliten al maestro trasladar los resultados de la investigación a la práctica para mejorar la enseñanza y desarrollarse profesionalmente (cfr. los ejemplos desarrollados en García *et al.*, 1990, pp. 120 y ss.). Se necesita un modelo de diseño que conciba la formación del maestro como una reflexión en la acción y como una asimilación de principios y teorías explicativas de la práctica educativa de una manera crítica y significativa.

Estos argumentos implican que los niveles del diseño curricular que desarrolle la práctica educativa en el aula y en la formación del maestro se encuadran en un enfoque que asume los siguientes aspectos:

1. El carácter singular e irrepetible de los procesos educativos.

2. La enseñanza, como actividad reflexiva en una relación dialéctica: práctica → reflexión → hipótesis de acción → práctica → →.

3. La enseñanza, como una forma de investigación en la acción, según lo señala el paradigma de investigación de la acción (Stenhouse, 1984; Elliot, 1985; Carr y Kemmis, 1986).

4. La reflexión, deliberación y discusión de aportaciones de los sujetos que confluyen en el proceso educativo y que van a permitir su mejora (Schon, 1983; Zeichner, 1987).

5. La profesionalización del maestro deriva de una autoevaluación emancipadora (Elliot, 1987).

6. La resolución y el desarrollo de situaciones conflictivas y problemas como un arte del maestro en la aplicación de sus teorías a contextos y a alumnos definidos (Stenhouse, 1985; Contreras, 1985; Gimeno, 1983).

7. Las prácticas en la formación inicial del maestro como un proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción (Elliot, 1985; Zeichner, 1987).

8. La utilización del modelo ecológico en la investigación sobre la enseñanza, frente a los modelos proceso-producto y mediacional (López de Ceballos, 1987).

Se precisa un marco de referencia que permita resolver problemas que emanen de la práctica y que establezca una adecuación coherente y flexible entre el marco legal y la práctica de las aulas. Este marco es el *diseño curricular*, cuya función es la profesionalización del profesorado, en un triple nivel de concreción: el marco curricular o de los Diseños Curriculares Base (que elaboran las Administraciones Públicas), el proyecto docente (como primer nivel de concreción) y la práctica educativa (como segundo nivel de concreción).

El proyecto docente «es un plan para la ejecución de la docencia, en el que se anotarían y explicarían todas las circunstancias principales que concurren en la enseñanza y en el aprendizaje» (Bautista, 1988). No es un temario clásico, sino mucho más, pues habría que incluir los aspectos sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, etc. El proyecto docente tiene que ver con el currículum, y éste debe contener las bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo (Stenhouse, 1984). El currículum puede ser considerado como resolución de problemas, por lo que se relaciona estrechamente el proyecto docente: «Un currículum supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables, y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre los contenidos y procesos; en particular, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas» (Pérez, 1983).

El proyecto docente se realizaría en primer momento de manera individual, por cada profesor, de forma que diera sentido y significado al proyecto; y a continuación, esas reflexiones se debatirían (debate profesional) entre los profesores de un departamento o centro escolar (Stenhouse, 1986). El acuerdo en esos debates entre los profesores sobre el currículum es lo que «marcaría o definiría el espíritu» de un centro; además, cuando esto ocurre, los alumnos obtienen mejores resultados y hay menos faltas de asistencia (Rutter *et al.*, 1979).

EL ENFOQUE DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA FUTUROS MAESTROS

A) En las consideraciones anteriores queda reflejado en gran medida el *enfoque* de las mismas.

Los conocimientos teóricos que el estudiante de Magisterio (o de Medias o el profesor en formación) va adquiriendo a lo largo de la carrera deben ayudarle a plantearse preguntas que encuentren su respuesta en la práctica; y los saberes prácticos le ayudarán a crearse interrogantes, a diagnosticar problemas y a abrir nuevas áreas de conocimiento que den respuestas a problemas suscitados en la práctica.

Esto implica que es *insuficiente* establecer un modelo de prácticas meramente «instrumentales» o «técnicas», sin fundamentación teórica alguna, es decir, sin una concepción de escuela y de lo que ocurre en ella; y a la inversa, de prácticas que creen conocimientos que supongan para el alumno la reconstrucción de los que ya poseía (Mauri, 1988).

Las prácticas son más que la mera asignatura, suponen un proyecto general que englobe todas las relaciones que el alumno tiene con la realidad escolar; realidad que dependerá de distintas disciplinas, sobre todo, de las didácticas:

Las prácticas son, pues, un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Existe una serie de conocimientos que se dan en la Normal que permiten al alumno crearse esquemas previos para representarse lo que sucede en la escuela y, además, las experiencias del alumno en las aulas requieren sistematizaciones teóricas posteriores (Mauri, 1988).

B) Una segunda manera de definir la concepción de la actividad docente que estamos tratando es *explicitando las razones y los principios* en base a los cuales se han seleccionado los *contenidos* o se ha puesto más énfasis en unos que en otros.

Los contenidos sobre los que incidirían las prácticas de enseñanza de los futuros maestros conviene agruparlos en cuatro apartados (incluyendo 20 módulos concretos):

1. Modelos de formación de maestros.
2. Formación de maestros, calidad y proyecto educativo.
3. Competencias y técnicas específicas.
4. Evaluación y formación permanente.

MODELO DE FORMACIÓN DE MAESTROS

En primer lugar se quiere partir de un modelo de maestro, a través de la reflexión sobre las investigaciones y aportaciones teóricas, y aplicarlo en el análisis de la realidad educativa de manera que sirva de guía en el tipo de maestro que se pretende conseguir con la cualificación profesional, de la que las prácticas escolares son un elemento fundamental. Tener claro el tipo de maestro que se pretende es clave si queremos caminar con seguridad y con el norte definido.

El maestro es un *profesional* y, como tal, se encuadra en un *enfoque de autoperfeccionamiento, autonomía y mejora de la calidad de su actuación constantes*. El maestro es un mero ejecutor, es responsable de sus actuaciones dentro de un margen de autonomía en el que la actualización constante, la mejora de la calidad de su trabajo y el sentido «reflexivo-activo» le separan de la concepción «tecnológico-ejecutora». El modelo de maestro que se tenga no es algo indiferente, pues está relacionado con un concepto de escuela, de enseñanza-aprendizaje, y con el tipo de interacción institucional que establezca. *Las prácticas escolares se encuadran en un modelo de maestro.*

FORMACIÓN DE MAESTROS, CALIDAD Y PROYECTO EDUCATIVO

En segundo lugar, se quiere hacer hincapié en el concepto de la calidad de la enseñanza en la formación del maestro. La profesionalidad y la cualificación profesional del docente se enfocan desde el concepto de la mejora de la calidad de la enseñanza. No es posible mejorar la enseñanza sin una mejora del maestro. Es en este contexto en el que se encuadra la propuesta de Reforma del MEC a través de la LOGSE. La mejora de la calidad de la enseñanza sólo es posible con un maestro competente y que practique la innovación educativa (cfr. García *et al.*, 1991, cap. 4; García, 1990b).

El maestro desempeña múltiples funciones. Son estas funciones las que debe conocer y desarrollar el «práctico». Por otra parte, hemos de considerar dos aspectos en el maestro: como docente y como tutor; ambos son esenciales en la mejora de la calidad de la enseñanza (cfr. García, 1990a y 1990b).

La calidad y la innovación tienen mucho que ver con el proyecto educativo de centro.

La actuación del maestro ha de ser cuidadosamente planificada. El futuro maestro debe conocer y aplicar lo aprendido en la elaboración y el desarrollo del proyecto educativo de centro. Esto permite varias consecuciones:

- Conocer y aplicar técnicas concretas de diseño.
- Conocer y aplicar técnicas de análisis de la realidad educativa.
- Conocer los distintos elementos y aspectos de los centros escolares.
- Conocer y analizar el contexto educativo del centro, etc.

Estos aspectos son claves en la formación inicial del futuro maestro. La formación del maestro (del «práctico») exige conocer el «marco curricular» para la enseñanza en el que se enuncian los principios, objetivos y valores genéricos del sistema educativo de un Estado o de una comunidad. De este marco curricular saldrá el «proyecto curricular» o la propuesta realizada por maestros y alumnos que ofrece y justifica una selección y una organización secuencial de contenidos (proyecto docente) y sugiere una forma de trabajo (práctica concreta). Se trata de conocer, analizar, reflexionar y valorar las implicaciones de los fines del sistema educativo, que vienen definidos en la «propuesta general del currículum» (*Diseños Curriculares Base*, MEC, 1989). De esta manera, las prácticas escolares cobran sentido (Santos, 1987; Coll, 1987; Gimeno, 1987) y el profesor se profesionaliza críticamente.

COMPETENCIAS Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS

En tercer lugar, el futuro maestro ha de *cualificarse en técnicas y competencias concretas que le habiliten como profesional*, que le doten de recursos docentes y «tutoriales» en el desempeño de su trabajo.

El «práctico» ha de adquirir y desarrollar los siguientes aspectos:

- Métodos y técnicas de «investigación-acción» en las escuelas (Latorre y González, 1987; López Ceballos, 1987). Estos métodos y técnicas son «algo más que eso» y contribuyen al enfoque general que estamos adoptando en este artículo.
- Conocimiento y utilización de la microenseñanza y de sus posibilidades, junto con el enfoque del aprendizaje social (Gil y Sarriá, 1987).
- Conocimiento y utilización de la globalización, reconocimiento de la importancia de la interdisciplinariedad (Torres, 1987b).
- Conocimiento y utilización del libro de texto, análisis de su evaluación, de sus posibilidades... (Bernard, 1976; Rodríguez *et al.*, 1976).

- Conocimiento y análisis de la realidad social del aula, de las interacciones, las atracciones y el rechazo (sociometría), así como de su aplicación práctica (Clemente, 1987).
- Conocimiento y aplicación de las interacciones entre el maestro y los alumnos (Ros, 1987a, 1987b, 1987c; Aragonés, 1987a).
- Conocer y aplicar los procesos o las dinámicas de grupo en educación (Aragonés, 1987b; Huici, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d).
- Conocer experiencias innovadoras en centros docentes y aplicar aspectos concretos, como la introducción de la informática en el aula (Arango, 1985; Delval, 1985).

Es en este sentido en el que el futuro maestro se profesionaliza, superando la mera imitación y la repetición de las inercias observadas en los maestros en ejercicio.

EVALUACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

En cuarto lugar, se trata de *evaluar* los centros y los maestros y de abordar la formación permanente del maestro; cuestiones que el «práctico» ha de conocer, aplicar, analizar y pensar. Ha de capacitarse en la autoevaluación y en la evaluación del ambiente educativo, del centro y del alumno. Pero a la vez ha de *situarse en una perspectiva (línea) de formación permanente en íntima conexión con la formación inicial que está realizando*; lo que supone:

- Conocer y aplicar las técnicas de evaluación ambiental (Fernández Ballesteros, 1987a, 1987b; Anguera, 1987).
- Conocer y aplicar las técnicas y los enfoques de evaluación del maestro; lo que a la vez ha de servir para una autoevaluación del propio estudiante y de las prácticas en concreto (Martín, 1988; Villa, 1988).
- Contactar con modelos de formación permanente de maestros en ejercicio (Contreras, 1987; Corominas, 1988), con modelos de investigación de este tipo de formación y de la formación del maestro en general (Mauri, 1987; Porlán, 1988; Pérez y Gimeno, 1988).

DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Se trata de fundamentar y justificar las *estrategias didácticas* que utilizar, las *bases sobre cómo decidir la organización y la secuencia de actuaciones*, etc.

Es contradictorio el hecho de que en ocasiones se consideren las prácticas escolares como una actividad de segunda categoría (utilizándose para completar horarios de los profesores de los Departamentos) y que por otra parte tengan tanto peso en la valoración total del expediente académico del estudiante de Magisterio.

Las prácticas escolares *necesitan un personal específico para «tutorizarlas», dado que se trata de un problema complejo y que exige una alta cualificación.*

Las prácticas escolares han de someterse al *triple nivel de concreción establecido en el diseño curricular.* Han de *planificarse cuidadosamente* (proyecto docente) y han de des-

arrollarse en un nivel concreto (nivel de la práctica) —cfr. el cuadro 1 para ver un ejemplo—.

CUADRO 1

Propuesta general de prácticas desarrollada por nosotros durante los cursos 1990-91, 1991-92 y 1992-93 con los estudiantes de Magisterio, que se entrega y explica de forma completa a cada uno de los estudiantes tutorizados junto con los instrumentos respectivos

PLANIFICACIÓN GENERAL

Las prácticas escolares implican una programación continua, en la que se enfatizan *tres momentos: antes, durante y después*.

I. Antes:

Los profesores supervisores (*S*) proporcionan a los estudiantes de Magisterio (*E*) y a los maestros (*M*) material de apoyo y orientaciones para facilitar su desarrollo, clarificar el papel de cada uno y evaluar adecuadamente las mismas.

En concreto se proporcionan, en una *reunión inicial* con los *E* y con los *M* por separado:

1. Pautas orientadoras y sugerencias sobre *los aspectos en los que ha de fijarse el E acerca del niño (N)*: INSTRUMENTO 1 (*E*).
2. Exposición del plan de prácticas al *E* y al *M*. Nuestra propuesta se concreta en el desarrollo de *metodologías de observación* (objetivo nuclear) dentro de un contexto de experiencia de la realidad de trabajo de un docente: procesos de enseñanza-aprendizaje, contexto físico (aulas, espacios, medios materiales), contexto social (grupos, comunidad), contexto organizativo y administrativo (dirección, tutor, horarios, programas, consejos, claustros).
3. Pautas orientadoras y sugerencias relativas a *los aspectos en los que ha de fijarse y lo que ha de hacer el M en/con el E*: INSTRUMENTO 2 (*M*).
4. Sugerencias y posibles criterios que tener en cuenta en la *evaluación del E por parte del M*: INSTRUMENTO 3 (*evaluación del M al E*).

II. Durante:

La realización de las prácticas implica fundamentalmente el desarrollo de la actividad profesional como futuro docente del *E*, guiado por un docente (*M*) experimentado en el contexto global del centro al que el *E* habrá de adecuarse, participando, *observando* y poniendo en funcionamiento sus conocimientos, intuiciones y habilidades.

Al margen de la dinámica general del aula y/o centro en el que el *E*, haya de implicarse, se pondrá un *énfasis* especial en:

1. El desarrollo de habilidades de observación y registro de las mismas. Se proponen dos instrumentos complementarios y nucleares para su realización sistemática y diaria:
 - realización de un *diario*: INSTRUMENTO 4 (*E*);
 - y de manera complementaria, dentro del diario, *anecdóticos*: INSTRUMENTO 5 (*E*).
2. El desarrollo, durante todas las prácticas, de reflexiones, análisis de la realidad, autoevaluación de las prácticas, debate de las grabaciones y de las prácticas en general, valoración de la metodología de observación utilizada y de la dotación de apoyo técnico a los *E*, al menos una vez a la semana (una hora semanal) con los profesores supervisores (*S*): *seminario permanente*: INSTRUMENTO 6 (*E + S*), en forma de *grupos de debate y puestas en común*.

CUADRO 1 (Continuación)

-
3. Realización de diferentes grabaciones en vídeo de alguna clase, de situaciones menos estructuradas (recreo, entradas y salidas, etc.), de alguna actividad deportiva, de algún alumno y de un grupo de alumnos, con carácter voluntario.

III. Después:

Valoración global de las prácticas y reflexiones sobre las mismas, con dos instrumentos:

- Debate, evaluación y autoevaluación y conclusiones de las prácticas en un *seminario permanente (reunión de grupo final)*: INSTRUMENTO 7 (E + S).
- Valoración global y final de las prácticas (*evaluación final*): INSTRUMENTO 8 (S). En ella se incluirán los siguientes puntos:
 - 1) Juicio del maestro (M): instrumento 3.
 - 2) Diario y anecdotario: instrumentos 4 y 5.
 - 3) Seminario (grupos de debate): instrumento 6.
 - 4) Grabaciones (opcional).

Los puntos 1, 2 y 3 son obligatorios y se precisa su superación de manera independiente. El punto 4 es aconsejable y se valorará, pero no es obligatorio.

Las prácticas escolares se han de realizar *investigando*, en coherencia con el modelo que venimos propugnando: Se ha de probar diferentes formas y esquemas de prácticas, observar, analizar, evaluar y aplicar lo que dé resultados más positivos y fomente la profesionalización del «práctico».

Se trata de una actividad *intencional*, de ahí que exija preparar *antes, durante y después* de su desarrollo al estudiante (Contreras, 1987; Mauri, 1988) —cfr., el cuadro 1 para ver un ejemplo—. Antes de la experiencia se ha de proporcionar información suficiente y clara y se han de dar directrices didácticas y metodológicas al estudiante sobre lo que se pretende con las prácticas, lo que se pide al estudiante en las mismas, y sobre el papel del maestro tutor y del profesor supervisor —cfr. los cuadros 1 y 2 para ver un ejemplo—.

CUADRO 2

INSTRUMENTO 1: FOCOS DE ATENCIÓN (E)

(Para el estudiante: E)

1. Analizar detenidamente este programa de prácticas, con lo cual se obtienen sugerencias acerca de aquello en lo que centrarse.
 2. Las prácticas escolares suponen *la toma de conciencia y la inmersión en la realidad de un profesional de la docencia con lo que habrá de ver y practicar la docencia*. Los E deberán seguir las directrices, orientaciones, etc. del centro y, en concreto, del maestro-tutor (M).
 3. Observar los diferentes procesos y situaciones de enseñanza y aprendizaje y el contexto en el que se producen.
 4. Llevar puntualmente los registros en forma de *diario y anecdotarios* (Instrumentos 4 y 5).
-

CUADRO 2 (Continuación)

-
5. Asistir —obligatoriamente— al seminario permanente (una hora semanal) y participar activamente, así como colaborar en las grabaciones de vídeo y en su análisis en el seminario.
 6. Observar, analizar, pensar y participar activamente en la situación de prácticas y, más concretamente en:
 - procesos de interacción maestro-niño,
 - procesos de interacción niño-niño,
 - elementos formales,
 - elementos materiales,
 - procesos institucionales y comunitarios del centro.
 7. Consultar, pedir apoyo y opinión, solicitar información, etc. al tutor (*M*) y al coordinador de las prácticas (*S*).
-

Llegar a convertirse en maestro es algo más que *adquirir conocimientos y destrezas*, algo más que *adquirir la competencia profesional* (Gimeno, 1982), algo más que *adquirir la competencia práctica*:

Para enseñar, para llevar una clase, no es suficiente disponer de un repertorio de destrezas, o tener un conocimiento de la materia que se enseña, o ligeras nociones sobre la clasificación académica de los métodos de enseñar, sino que hay que saber traducir la materia en actividades, saber pensar en los métodos en términos de tiempo y secuencia y ser capaz de entender cómo funciona una clase para poder comprender los acontecimientos que se suceden en función del contexto en el que ocurren (Contreras, 1987).

De ahí que *todos estos aspectos hayan de formar parte de la preparación del «práctico»*; por ejemplo, la comprensión de las propiedades peculiares de los ambientes de clase (Doyle, 1985) —cfr. los cuadros 1, 2, 3, 4 y 5—.

CUADRO 3

INSTRUMENTOS 2 Y 3: APRECIACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES (*M*)

(Para el tutor —maestro—: *M*)

Alumno de prácticas:

Curso: Fechas de prácticas:

Tutor (*M*):

Centro de prácticas:

(Valorar de 1 a 5 cada apartado: 1, nulo; 2, escaso; 3, regular; 4, grande; 5, muy grande.)

VALORACIÓN GLOBAL (de 1 a 10 puntos) _____

1. _____ Motivación e interés docente.
 2. _____ Actitud docente (capacidad de motivar e interesar a los alumnos).
 3. _____ Aptitud docente:
 - 3.1. _____ En general.
 - 3.2. _____ En áreas concretas (especificar, EE, EF, matemáticas, lenguaje, etc.):
-

CUADRO 3 (Continuación)

-
4. Preparación de las clases.
5. Exposición y explicación convincentes.
6. Fomento de una actitud activa en los alumnos.
7. Resistencia a la frustración y a la fatiga (paciencia, aguante).
8. Capacidad de supervisión y control.
9. Capacidad de fomento de la actividad dialogística con los alumnos (preguntar, responder, discutir).
10. Capacidad de fomento de la autonomía en el alumno.
11. Capacidad de empatía y captación de necesidades del alumno.
12. Calidad personal para la docencia.
13. Intuición y capacidad de aprendizaje de la docencia.
14. OBSERVACIONES
-
15. Iniciativa y originalidad.
16. Recursos para resolver imprevistos.
17. Corrección en el lenguaje (gramatical, semántico, fonológico, etc.).
18. Provee y usa recursos didácticos (material, actividades).
19. Desarrollo de la expresión en los alumnos por diferentes medios (orales, escritos, motrices, gráficos, dramatizaciones, etc.).
20. Selección adecuada de contenidos en función del nivel de la clase.
21. Capacidad para valorar adecuadamente el nivel de desarrollo, de rendimiento, los intereses, etc. del alumno.
22. Capacidad para evaluar de manera continua al alumno (observación, instrumentos, etc.).
23. Interés por la organización y el funcionamiento del centro (consejos, claustros, actas, tutorías, horarios).
24. Interés y estudio del proyecto educativo del centro, del plan del centro de la memoria del curso anterior.
- Actividades:
25. Motiva, estimula y anima.
26. Explica.
27. Aclara dudas.
28. Dirige el aprendizaje.
29. Contribuye a formar hábitos (orden, respeto, limpieza...).
30. Valora los ejercicios.
31. Realiza actividades orientadoras y de apoyo.
32. Orientación en hábitos de estudio.
33. Estimula y conduce al diálogo.
34. Fomenta el trabajo en equipo.
35. Orienta al alumno en sus dificultades escolares.
36. Orienta al alumno en sus problemas personales y/o familiares.
37. Emplea pautas de observación.
38. Dirige los recreos.
39. Orienta las actividades extraescolares.
40. Investiga en el aula.
-

CUADRO 3 (Continuación)

-
41. _____ Capacidad para programar.
42. _____ Capacidad para comunicarse con otros maestros.
43. _____ Capacidad para comunicarse con los padres.
44. _____ Conocimiento de la legislación sobre cuestiones del aula (promoción, evaluación, distribución de contenidos y materias...), del centro (cargos directivos, competencias...), etc.
45. _____ Aceptación de las sugerencias de la dirección y del maestro-tutor (M).
46. _____ Buena asistencia y puntualidad durante las prácticas.
47. _____ Programación por escrito, previamente al desarrollo de la docencia.
48. _____ Aspectos que destacar como relevantes: _____, _____, _____, _____, _____.
49. _____ Aspectos que requieren mejora y apoyo: _____, _____, _____, _____, _____.
-

El listado es orientativo de lo que se puede hacer, al tiempo que sirve de evaluación si se realiza. No obstante, pueden formar parte de la dinámica general del centro éstas u otras. Por favor, añadir las sugerencias que se consideren oportunas. Gracias por su colaboración.

Lás prácticas cumplen *una función socializadora del maestro*. Aprender a ser maestro es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, el significado y la función social de la ocupación (Popkewitz, 1979; Villa, 1988).

Las prácticas escolares desde el enfoque que propugnamos implican una interacción constante y dialéctica entre teoría y práctica, y no de manera unidireccional, de la teoría a la práctica (Bernat, 1982), sino bidireccional. Las prácticas escolares *no* pueden ser como las prácticas de laboratorio, que *sólo sirven para ejemplificar la teoría*; como ocurriría si las prácticas escolares se realizaran solamente al finalizar la carrera, sin apoyo «tutorial» al estudiante y sin una reflexión *antes* —cfr. los cuadros 1, 2 y 3 para ver un ejemplo—, *durante* —cfr. los cuadros 4 y 5 para ver un ejemplo— y *después* —cfr. el cuadro 1 para ver un ejemplo— (Gimeno y Fernández, 1980).

En este proceso son varias las *fuerzas socializadoras* que recogen los diversos estudios:

1. El factor de la propia biografía, de la experiencia escolar previa a lo largo de la vida del estudiante. Este factor influye y exige un replanteamiento reflexivo (Petty y Hogben, 1980) que evite la inercia de repetir «lo que vio en sus profesores durante toda su vida» (Pérez, 1984).

2. La influencia que tienen sobre el «práctico» las personas con poder evaluador (maestro tutor, profesor supervisor).

3. La influencia de la subcultura del maestro y de la estructura burocrática de las escuelas. Es la «teoría del ajuste situacional», según la cual, la gente tiende a adoptar las ideas y conductas normativas exigidas por la situación en la que participan.

Los «prácticos» tienen que hacer frente a *dos tipos de dificultades*: los problemas docentes y los problemas institucionales. Estas dificultades exigen una respuesta

desde un planteamiento de prácticas coherente y riguroso (cfr. los cuadros 1 y 2 a modo de ejemplo).

El estudiante no acude a la escuela «en blanco» (Posner, 1982), sino que acude con una serie de estructuras conceptuales y de esquemas que es preciso replantear en las prácticas. No se tratará sólo de hacer prácticas, sino de realizar además verdaderos aprendizajes prácticos en varios sentidos:

1. Ser útiles; lo que exige una cuidadosa selección tanto del conocimiento pertinente para formar maestros como de la forma en que ese conocimiento se adquirirá.
2. Estar orientados a la práctica, a la realidad.
3. Poner las bases que hagan posible al estudiante la construcción progresiva, consciente y crítica de su conocimiento práctico.

Las prácticas deben realizarse a lo largo de toda la carrera, de manera que se establezca una conexión constante entre la teoría y la práctica. El «práctico» sólo adquirirá verdaderamente estrategias cognitivas y de actuación a través de su ejercicio desde el principio que le permita la modificación de sus marcos conceptuales sobre la enseñanza.

ESTRATEGIAS

Las consideraciones anteriores nos llevan a concretar dos tipos de estrategias en el desarrollo de las prácticas escolares, admitiendo que no es posible desde nuestro planteamiento la utilización de la estrategia ideal para fomentar la enseñanza reflexiva, la reestructuración de las escuelas (Zeichner, 1987):

A) *Reestructurar la experiencia de las prácticas en sí.* Modificar la manera en que los maestros en formación emplean su tiempo en las escuelas. Por ejemplo, Salzillo y Van Fleet (1977) proponen que se reduzca ostensiblemente el tiempo que los maestros en formación dedican a la enseñanza directa, y que ese tiempo se dedique a la reflexión de la cultura de la escuela y del entorno, a observar, etc. (cfr. el cuadro 1).

Sería conveniente que el «práctico» realizara prácticas con varios maestros para enriquecerse de modelos de maestro diferentes, y a veces, que las realizara el «práctico» solo para que se enfrentara con la situación y la intentara solucionar (cfr. los cuadros 1 y 2).

Asimismo, sería conveniente modificar las relaciones de poder (excesivo miedo al supervisor y al tutor) mediante los cambios de los métodos de evaluación de las prácticas, y el establecimiento de relaciones de confianza.

A la par, convendría que los «prácticos» acudieran a los centros también en las primeras semanas del curso. En el principio de curso se realiza el proyecto docente de los centros, se planifica, se toman las decisiones fundamentales para la marcha del curso, se debaten los criterios de agrupamiento de alumnos, se racionalizan los recursos que utilizar, se postulan las posibilidades y las limitaciones de actuación, se

gestan las decisiones y las intenciones respecto a lo que se hará, y que no podrá comprenderse si no se asiste a su génesis (Borko y Shavelson, 1983; Yinger, 1982).

Conviene establecer un sistema de prácticas que permita variantes e innovaciones por parte del «práctico» (flexibilidad). De ahí que sea más interesante utilizar los centros en los que se están llevando a cabo innovaciones y experiencias educativas renovadoras; probablemente, los más provechosos al respecto, pues están abiertos a cambios y son más flexibles.

Se consideran muy importantes el momento previo al inicio de las prácticas y el momento posterior (cfr. nuestra propuesta en el cuadro 1). En el momento posterior se posibilita la sistematización de los conocimientos adquiridos, se recopila la información obtenida y se canalizan adecuadamente los interrogantes que se plantean. Igualmente importante es el desarrollo de las prácticas que exigen un seguimiento riguroso y un apoyo «tutorial» constante, de manera que proporcione al «práctico» el *feedback* adecuado sobre sus progresos y se le ayude, motive y potencie sus avances.

B) La segunda estrategia es la puesta en práctica de un *seminario permanente* (cfr. nuestra propuesta en el cuadro 1), que comienza antes de las prácticas, para preparar al estudiante y clarificar lo que se le pide y se desea conseguir con las prácticas, y se desarrolla durante las prácticas, hasta un tiempo después de las mismas. *Lo ideal sería que este seminario durara siempre, durante toda la carrera del estudiante (entendiendo que las prácticas han de estar conectadas con la teoría)*. Esto se hace con la finalidad de ayudar al estudiante a reflexionar de forma crítica sobre las prácticas y sus experiencias en los centros de prácticas (Zeichner, 1987).

Antes

En primer lugar se explicaría al alumno lo que se le exige, los contenidos que se quieren desarrollar, las actividades, etc. que realizar y el enfoque de las mismas. Asimismo, se le proporciona material bibliográfico e informaciones varias sobre las directrices didácticas, etc. (cfr. nuestra propuesta en cuadros 1, 2 y 3).

Durante

Se realizaría el seminario dos veces a la semana, y en él se reflexionaría sobre la práctica, sobre cuestiones suscitadas por la misma, pero intentando llevarlas a problemas generales que ayuden al estudiante a ser crítico, a plantear alternativas, a probar y experimentar situaciones diversas en el aula; al tiempo que le permitan el conocimiento y la aplicación de lo contenido en las unidades incluidas. Es decir, que, por una parte, el estudiante habrá de conocer técnicas y aplicarlas, pero no sólo eso, sino que además habrá de reflexión sobre la acción (cfr. nuestra propuesta en los cuadros 1, 4 y 5).

CUADRO 4

Ejemplo de instrumento de observación que puede utilizarse durante las prácticas de enseñanza

INSTRUMENTO 4: EL DIARIO (E)

(Para realizar el estudiante: E)

Directrices:

1. Seleccionar un niño, un problema o una situación que observar, en el/la que habrá de centrarse durante al menos una semana; a la semana siguiente podrá cambiar a otro *foco* y hacer lo mismo; y así, hasta el final de las prácticas.
 2. Diariamente habrá de centrarse en el *foco* de atención seleccionado y diariamente habrá de anotar y escribir lo observado en el *diario*.
 3. Las notas pueden hacerse en general o sobre algún aspecto importante, y las observaciones de las conductas pueden ser globales o centrarse en algún aspecto (lenguaje, sociabilidad, etc.).
 4. Siempre, y cada día, se anotará, al menos para cada observación: *a)* la fecha, *b)* la hora, *c)* la edad de la persona, *d)* el lugar, *e)* la postura física, *f)* el estado emocional de la persona, *g)* la actividad de la persona en relación con la del observador y la de los otros, *h)* cita directa de las notas del día, *i)* frase-resumen. Para esto se aconseja *construir una hoja de registro* de cada día o tantas hojas como temas o focos se utilicen dentro de cada día.
-

CUADRO 5

Ejemplo de instrumento de observación que utilizar durante las prácticas de enseñanza

INSTRUMENTO 5: ANECDOTARIO (E)

(Para realizar el estudiante: E)

Directrices:

1. Centrarse en un aspecto muy concreto, en una conducta muy específica, como por ejemplo, el pensamiento y el razonamiento del niño (Irwin & Bushnell, 1984, p. 115): *foco definido*.
 2. Elaborar un esquema de observación —pueden servir las orientaciones de Brandt para los registros anecdóticos (Irwin & Bushnell, 1984, p. 117)—.
 3. Cada día han de registrarse al menos dos anécdotas, de manera rigurosa y siguiendo las directrices que aquí se describen, así como valorar su utilidad o su interés.
 4. Escribir la anécdota lo antes posible, nada más ocurrir.
 5. Identificar la acción básica de la persona clave y lo que se dijo.
 6. Identificar el lugar, la hora del día y la actividad básica.
 7. Al describir las acciones o verbalizaciones del personaje central, incluir las respuestas de otras personas en la situación.
 8. Si es posible, anotar las palabras exactas o las frases clave.
 9. Mantener la secuencia del episodio con un inicio y un final.
 10. Incluir tres niveles en la anécdota: global (molar), menos general (unidad molar subordinada) y específico (molecular).
 11. La descripción de la anécdota será objetiva, exacta y completa.
-

En este seminario, aparte de lo comentado, se pretende ayudar a los estudiantes a conseguir cosas como las siguientes (para ello pueden utilizarse los instrumentos recogidos en los cuadros 3, 4 y 5, así como las orientaciones señaladas en los cuadros 1 y 2):

1. Sentido crítico;
2. contexto de los paradigmas;
3. sentido de la génesis del centro, del aula, de las decisiones;
4. revisión de las propias suposiciones y de los prejuicios;
5. análisis, de forma crítica, de su proceso de socialización como maestro;
6. sentido crítico de su proceso de profesionalización.

Se pretende valorar las implicaciones de todo tipo y las consecuencias de sus actuaciones, qué hay detrás del enfoque que utilizan, por qué se actúa así en el centro, qué es lo que hizo tomar cierta decisión en el aula, por qué suponen y afirman esto, por qué actúan así. En síntesis, se trata de que aprendan a pensar en problemas educativos; a descubrir los cometidos, la autonomía, etc. como maestros; a organizar lo que conocen de la escuela, de la enseñanza y el aprendizaje, de la educación; a replantearse temas que, ante la situación de prácticas, toman una dimensión diferente; y a desarrollar destrezas interrogativas sobre la realidad educativa, su trabajo, las consecuencias de su actuación, etc.

A la par, el seminario sirve de inicio y plataforma para el desarrollo de aprendizajes concretos, para la adquisición de técnicas, etc., como por ejemplo:

1. Realización de pequeños estudios de casos de manera cualitativa; con lo que se posibilita la observación sistemática de la escuela y las aulas.
2. Conocer y aplicar procedimientos con los que analizar, explicar y criticar la práctica.
3. Ejercicio de la toma de conciencia de su situación de «semi-maestro» y de las semejanzas y diferencias respecto a la situación real.
4. Autorreflexión sobre la naturaleza conflictiva de su situación, sobre su actuación; por ejemplo, mediante un diario de clase, la utilización posterior de la supervisión clínica, el empleo de la microenseñanza, la utilización de técnicas de grupo y la utilización de recursos diversos.
5. Realización de pequeños estudios interpretativos (investigación-acción) de la práctica, del contexto escolar, del centro escolar. Plantear hipótesis, realizar pequeños diseños y experimentar las consecuencias de determinadas actuaciones, de aplicaciones de métodos diversos, etc.
6. Elaborar fichas de seguimiento de los alumnos basadas en los Programas Renovados y en los Diseños Curriculares Base y aplicarlas a un grupo-clase (García, 1990a).

Mauri (1988) plantea la siguiente graduación en la realización de las prácticas:

1. Observación y familiarización con la escuela.

2. Participación y en trabajos programados por otros.
3. Actuación de enseñanza planificada por el alumno.
4. Creación de un proyecto y realización del mismo durante un período de tiempo más o menos amplio.

LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Desde una crítica a los métodos de evaluación tradicionales (memorización, pasividad, inconsistencia, parcialidad, subjetivismo, visión estática) y desde una general insatisfacción de maestros y alumnos con estos instrumentos (Fdez. Ballesteros, 1987b) asumimos una concepción alternativa sustentada en las siguientes características. Un buen proceso de evaluación de lo acontecido en las prácticas escolares ha de ser (García, 1988; cfr. también para ver un ejemplo concreto el cuadro 1 y el 3):

1. global,
2. continuo,
3. personalizado,
4. cooperativo (basado en normas, criterios y autoevaluación),
5. cualitativo y cuantitativo,
6. formativo y sumativo,
7. diversificado,
8. sistemático.

Se precisa un seguimiento de las prácticas que sea de carácter sistemático y que recoja todas las incidencias y realizaciones (cfr. cuadros 1 y 3).

FUNDAMENTACIÓN Y DELIMITACIÓN RESPECTO A OTRAS ÁREAS

Nos encontramos con una «actividad docente» (en el sentido de la LRU) interdisciplinar y que, de hecho, no aparece adscrita a ningún área de conocimiento concreta sino que se refiere a todas las áreas que se relacionan con la formación de maestros. Esto es ejemplificador de la situación actual, de un *carácter interdisciplinar*. Las prácticas de enseñanza, en sí, no constituirían en principio ninguna disciplina científica, si no es con el concurso de la didáctica, de la psicología y de la pedagogía fundamentalmente. En realidad, *habría que relacionarlas con el concepto de «formación profesionalizadora y socialización del maestro»*; con todo lo que ello implica, y que antes se comentó.

Planteadas así las cosas, parecería que no *hay un campo de investigación y un corpus sobre el tema*, lo cual es cierto. Una muestra de ello es todo lo expuesto.

Un tema que puede ejemplificar esta interdisciplinariedad es el de la globalización como forma de organización del curriculum y como opción profesionalizadora de la acción del maestro (Torres, 1987a y 1987b).

Se ha llegado a la situación en la que el conocimiento se parcela, se «asignaturiza»; lo que es irreal y no coincide con las exigencias de la psicología evolutiva y de la educación, con la mentalidad del niño, con la psicopedagogía, en definitiva, de las enseñanzas básicas, con la didáctica y con la naturaleza de las cosas. Esto lleva a la *necesidad de colaboración entre distintas disciplinas*. Esta colaboración es preciso *practicarla en la tutoría de las prácticas de enseñanza*. Esta globalización es una forma de desarrollo curricular (Williams, 1984) que utiliza matrices y redes de contenidos en su planificación (Torres, 1987b).

Lógicamente, *el proyecto globalizador tiene en el maestro el elemento fundamental*; de ahí que un proyecto de estas características conciba las siguientes funciones del maestro (Torres, 1987b):

1. Diagnosticar los conocimientos y habilidades actuales de los estudiantes.
2. Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus ideas y sus propias estrategias de aprendizaje.
3. Animar a los estudiantes a preguntar.
4. Promover interacciones.
5. Establecer formas de cooperación.
6. Favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y la curiosidad de los alumnos.

Existen dos formas clásicas de globalizar el curriculum: una, mediante los centros de interés «decrolynianos»; otra, mediante el método de proyectos de Dewey.

En la actualidad existen diversas formas de globalizar el curriculum, pero se pueden clasificar en cuatro:

1. Globalización relacionando diversas disciplinas.
2. Globalización a través de temas, tópicos e ideas.
3. Globalización sobre una cuestión de la vida práctica y diaria.
4. Globalización sobre la investigación que le interese al propio alumno.

Por otra parte, la globalización utiliza, como uno de los recursos más específicos para su desarrollo, la investigación.

En realidad *existe todo un corpus de estudio del maestro, de su profesionalización, de su socialización y de las experiencias de aula utilizadas en la formación de maestros que son relevantes aquí*, junto con aportaciones de la psicología, de la pedagogía, de las didácticas, de la sociología, etc., que *constituirían de manera completa modelos de prácticas de enseñanza que representan uno de los elementos fundamentales en la profesionalización del maestro*, sea de enseñanzas básicas (Educación Infantil y Primaria, con sus especialidades) sea de Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria, con sus especialidades); si bien, la presente propuesta sólo se centra en las prácticas de los estudiantes de Magisterio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. T. (1978): *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid, Cátedra.
- Antúnez, S. (1987): *El proyecto educativo de centro*. Barcelona, Graó.
- Aragónés, J. I. (1987a): «El rol del maestro y del alumno», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 215-239.
- (1987b): «Los grupos de iguales en la escuela», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 241-262.
- Arango, J. (1985): «El proyecto Atenea: Un plan para la introducción nacional de la informática en la escuela». *Revista de Educación*, 276, pp. 5-12.
- Arends, R. I. (1991): *Learning to teach*. New York, McGraw-Hill.
- Bautista, A. (1988): «Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del currículum». *Infancia y Aprendizaje*, 42 pp. 111-124.
- Bernard, J. A. (1976): *Guía para la valoración de los textos escolares*. Zaragoza, ICE-Edit. Teide.
- Bernat, A. (1982): «Bases para un currículum de formación de profesores de EGB». *Revista de Educación*, 269, pp. 17-41.
- Borko, H. y Shavelson, R. J. (1983): «Speculations on teacher education: Recommendations from research on teachers' cognitions». *Journal of Education for Teaching*, 9, (3), pp. 210-224.
- Borrowman, M. (1956): *The liberal an technical in teacher education*. New York, Teachers College Bureau of Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Clemente, M. (1987): «Los tests sociométricos aplicados al aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, vol. 2, pp. 313-360.
- Coll, C. (1987): «Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar». *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid, CNREE-MEC, pp. 9-27.
- Contreras, J. (1985): «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, pp. 5-28.
- (1987): «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, 282 pp. 203-231.
- Corominas, A. (1988): «Los planes unitarios». *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 87-89.
- Delval, J. (1985): «Los usos de los ordenadores en la escuela». *Revista de Educación*, 276, pp. 27-48.
- Doyle, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, pp. 29-42.
- Elliot, J. (1987): «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad», en M. Galton y B. Moon (Eds.), *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 237-259.

- Elliot, J. et al. (1985): *Investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalidad Valenciana.
- Feiman, S. (1983): *Learning to teach*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional Paper, n.º 64.
- Fernández Ballesteros, R. (1987a): «Evaluación del caso ambiental», en R. Fdez. Ballesteros (Ed.), *El ambiente. Análisis psicológico*, Madrid, Pirámide.
- (1987b): «Apéndice: Instrumentos», en R. Fdez. Ballesteros (Ed.), *El ambiente. Análisis psicológico*, Madrid, Pirámide.
- (1987c) *Psicodiagnóstico. Cuaderno de Prácticas*. Madrid, UNED.
- García S., J. N. (1988): «Formación de profesores en técnicas de observación sistemática: Elaboración de instrumentos basados en los Programas Renovados». *Jornadas Provinciales de Orientación e Intervención de Equipos Psicopedagógicos*. Junio. León, CEP.
- (1990a): *Manual de psicopedagogía escolar para profesores*. Madrid, Escuela Española.
- (1990b): *Proyecto Docente*. León, Universidad de León (inédito).
- García, J. N.; Cantón, I. y García, M. (1991): *Cómo intervenir en la escuela. Guía para profesores*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- Gil, F. y Sarriá, E. (1987): «Aplicación de las técnicas de aprendizaje social en grupo para la formación de docentes: Microenseñanza», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, vol. 2, pp. 361-384.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno, J. (1982): «La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado». *Revista de Educación*, 269, pp. 77-99.
- (1983): «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 84-89.
- (1987a): «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores». *Revista de Educación*, 284, pp. 245-270.
- (1987b): «El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje». *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid, CNREE-MEC, 3, pp. 29-47.
- Huici, C. (1987a): «Relaciones intergrupales de educación», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 263-282.
- (1987b): «Técnicas de grupo en educación. Experiencias estructuradas», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 385-440.
- (1987c): «Los grupos experienciales I: Una forma de aprendizaje interpersonal», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 411-432.
- (1987d): «Los grupos experienciales II: Investigación y crítica», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 433-452.
- Latorre, A. y González, R. (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona, Graó.

- López Ceballos, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid, Edit. Popular.
- Marcelo, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Martín, E. (1988): «Profesión docente y autoevaluación institucional». *Revista de Educación*, 285, pp. 33-43.
- Mauri, T. (1988): «Hacer prácticas». *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 52-54.
- Petty, M. F. y HOGBEN, D. (1980): «Explorations of semantic space with beginning teachers: A study of socialization into teaching». *British Journal of Teacher Education*, 6 (1), pp. 51-61.
- Popkewitz, T. S. (1979): *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission?* Comunicación preparada para la convención del AERA, San Francisco.
- Porlan, R. (1988): «Del pensamiento a la investigación». *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 22-24.
- Posner, G. J. (1982): «Cognitive Science and a Conceptual Change Epistemology. A New Approach to Curricular Research». *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), pp. 106-126.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- Pérez, A. (1984): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». Ponencia presentada en el *Simposio Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid, Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, MEC.
- (1987): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». *Revista de Educación*, 284, pp. 199-221.
- Rodríguez, J. L.; García, L. y Pineda, J. M. (1976): *Publicidad y enseñanza. El mensaje publicitario y el libro de texto*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- Ros, M. (1987a): «Hacia una conceptualización de la interacción en el aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, vol. 2, pp. 159-189.
- (1987b): «La percepción de la interacción y el juego de las expectativas», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, vol. 2, pp. 191-213.
- (1987c): «La observación de la interacción en el aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, pp. 285-311.
- Rutter, M. et al. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Londres, Open Books.
- Salzillo, F y Van Fleet, A. (1977): «Student teaching and teacher education: A sociological model for change». *Journal of Teacher Education*, 28, pp. 27-31.
- Santos, M. A. (1987): «La formación del profesorado en el desarrollo del curriculum». *Formación del profesor y desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas*. Madrid, CNREE-MEC, pp. 9-32.
- Schon, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals, Think in Action*. Londres, Temple Smith.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- (1985): «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, 277, (orig. 1982).

- Torres, J. (1987a) La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 282, pp. 103-130.
- (1987b): «El curriculum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor». *Formación del profesor y desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas*. Madrid, CNREE-MEC, 4, pp. 33-69.
- Villa, A (1985a): *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan. Estudio empírico en una muestra de alumnos de 8.º de EGB de Vizcaya*. Madrid, CIDE-MEC.
- (1985b): «La evaluación del profesor: Perspectivas y resultados». *Revista de Educación*, 277, pp. 55-93.
- (Ed.) (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- Williams, M. (1984): *Designing and Teaching Integrated Courses*. Sheffield, The Geographical Association.
- Yinger, R. J. (1982): «A study of teacher planning», en W. Doyle y T. L. Good (Eds.), *Focus on Teaching*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Zeichner, K. M. (1980): «Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education». *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp. 45-55.
- (1987): «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, pp. 161-189.