

E S T U D I O S

DE ESTUDIANTE A PROFESOR. SOCIALIZACION Y APRENDIZAJE EN LAS
PRACTICAS DE ENSEÑANZA

JOSE CONTRERAS DOMINGO (*)

LA TENSION ENTRE PENSAMIENTO Y ACCION

Con toda probabilidad, el aspecto de los planes de formación del profesorado que más insatisfacciones produce es el que se refiere a las prácticas de enseñanza. Tanto los profesores de las Escuelas de Magisterio como sus alumnos, una y otra vez manifiestan la disconformidad con las experiencias de enseñanza que se llevan a cabo en los colegios de EGB. Sin embargo, igualmente parece haber unanimidad en la manifestación de su necesidad. No es por tanto su existencia lo que se cuestiona, sino más bien el cómo, el modo en que se realizan; esto es, cuál debe ser su duración, en qué relación con el resto del currículo, en qué colegios, con qué profesores de EGB, con cuáles de la Escuela Universitaria y, lo que quizás sea más importante, para hacer qué. Planteado así, el problema puede parecer que es uno de gestión y que se resuelve realizando una adecuada planificación y disponiendo del suficiente poder en las instancias de decisión (la Administración) para conseguir llevar el plan a buen término. Para hacer esto sólo se requeriría tener unas cuantas «ideas claras» y ser decidido. Pero como voy a tratar de exponer, es todo más complicado que un mero problema de gestión.

Dos son al menos los temas que convierten en conflictivo el asunto de las prácticas. De una parte, el convencimiento de que se sea consciente o no, se pretenda o no, llegar a convertirse en profesor es algo más que adquirir conocimientos y destrezas, algo más que lo que Gimeno (1982), p. 85) llama la competencia profesional y McNamara y Desforges (1979, p. 237) llaman la competencia práctica; llegar a ser profesor tiene que ver también con la adquisición de los intereses, valores y actitudes de los profesores, y el período de prácticas va a cumplir una función muy importante a este respecto (Lacey, 1977, p. 14). Es decir, las prácticas van a desempeñar una labor socializadora nada desdeña-

(*) Universidad de Málaga

ble sobre el futuro profesor y sería un grave error menospreciar este hecho. Aprender a ser profesor es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación (Popkewitz, 1979), y en este sentido las prácticas son importantes porque le permiten al estudiante de Magisterio ejercer el oficio y convivir con profesores en su ambiente profesional. Pero también lo son por el lugar que ocupan y la consideración que se les concede en el ámbito del currículo general de formación del profesorado, así como por el significado real que adquieren en el modo en que se realiza la formación teórica y en que se establece la relación teoría-práctica.

Es éste de la relación entre la teoría y la práctica el segundo tema al que antes aludí que complica el análisis y tratamiento de las prácticas. Probablemente nos estamos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente; al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo. Pero al mismo tiempo, la teorización pedagógica lo es de una actividad intencional, que es la práctica educativa, por lo que el vínculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica, no es indiferente, sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica.

Tratada esta cuestión en el ámbito de la formación del profesorado, el problema se multiplica porque nos encontramos no sólo con las dificultades epistemológicas inherentes al conocimiento pedagógico, sino también con las exigencias de la práctica real. En efecto, si académicamente el problema se puede mantener pendiente, a la espera de encontrar soluciones satisfactorias, lo cierto es que los profesores concretos, en sus aulas, «resuelven» el problema en un sentido o en otro. Inevitablemente, su trabajo les obliga a que pensamiento y acción caminen juntos. Luego lo que habría que plantearse es el modo en que el profesor es racional, esto es, el modo en que el profesor da razón de sus acciones, el modo en que fundamenta y da sentido a su actuación educativa. Hay que preguntarse, por consiguiente, cuál debe ser el conocimiento profesional que debe tener un profesor y cómo y dónde adquirirlo, y esto es tanto como plantearse qué concepto tenemos de lo que debe ser un profesor y de cuál y cómo debe ser su formación.

No está claro que la búsqueda de este conocimiento profesional haya sido una preocupación de las Escuelas de Magisterio. MacNamara y Desforjes (1979, pp. 233-234) han llamado la atención sobre este punto, señalando que las Escuelas Universitarias han atendido más a la transmisión de los cuerpos de conocimiento oficialmente validados que a la elaboración e integración de un conocimiento «directamente pertinente a la práctica educativa», aun a sabiendas de que esas disciplinas oficiales son, en ocasiones «tangenciales a la tarea del profesor», y de que «han fracasado al enfrentarse con las complejidades de la vida del aula». La fuerza burocrática de la organización universitaria impone un reparto de asignaturas y del tiempo disponible que muchas veces responde más

a divisiones administrativas y a repartos de poder entre Departamentos que a la lógica de una formación profesional.

Por lo pronto, la tendencia habitual con la que nos encontramos en la formación del profesorado se caracteriza por su clara disociación entre la teoría y la práctica. Normalmente, el periodo de prácticas de enseñanza es un periodo independiente, claramente diferenciado y sin conexión alguna con el resto de las actividades de formación (clases teóricas) y suele estar localizado al final de la carrera (Gimeno y Fernández, 1980). Las implicaciones de este hecho son diversas. En primer lugar, es sospechoso el concepto implícito de conocimiento, de teoría, con el que se forma a los futuros maestros: es un conocimiento ya elaborado, incuestionable, al que no se le puede aportar la experiencia práctica, real, del aula. Se parece la situación a muchas de las prácticas que realizan los estudiantes en los laboratorios: sólo sirven para ejemplificar algo teóricamente estudiado o para ejercitar alguna habilidad conveniente, pero carece de la posibilidad de aportar algo nuevo al periodo de trabajo teórico (Delamont, 1984, pp. 154-156). Es decir, el sentido es de la teoría a la práctica, pero no a la inversa. Implica, por consiguiente, un juicio de valor favorable a la teoría (Bernat, 1982, p. 27).

El concepto de profesor que implícitamente se maneja es el que lo entiende como un «aplicador» de conocimiento ya elaborado. Es un *técnico*: se le dan «instrucciones» en clases teóricas y él las «ejercita» en el periodo de prácticas. De este modo aprenderá a ser un profesor ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos. El efecto que esto tiene sobre los estudiantes en prácticas es que al colocarlos en una situación de ejercitación sin elaboración posterior, demandan un conocimiento operativo, productivo y eficiente. Si se les ha negado la posibilidad de discutir las finalidades educativas e intervenir en la fundamentación teórica, al negárseles la validez de su conocimiento, exigirán una serie de recursos que les ayuden a desarrollar los comportamientos adecuados para llevar la clase con los menores problemas, independientemente del valor de los fines o de la calidad de la experiencia educativa desarrollada. Con lo cual, «la cuestión de la práctica se convierte casi automáticamente en una cuestión instrumental» (Van Manen, 1977, p. 210). De aquí el rechazo de la teoría por parte de los alumnos en prácticas, a la que se le acusa precisamente de eso: de ser «teoría», y por ello se entiende no ser «especificaciones instrumentales eficaces».

Este estado de cosas sólo favorece el desarrollo de un conocimiento empírico-analítico que, al buscar relaciones causa-efecto, permite derivar aplicaciones instrumentales, técnicas. Perfectamente lógico, por otra parte, porque al compartir la misma orientación, los mismos «intereses cognitivos» (Habermas, 1974; ver Van Manen, 1977, p. 225), la investigación empírico-analítica, de corte conductista, coincide en preocupaciones con los modelos eficientistas en educación. Es el caso de las investigaciones *proceso-producto* y su derivación en el mo-

delo de *educación del profesor basada en las competencias* (Popkewitz, et al., 1979; Gimeno, 1983).

Se podría argumentar, desde otra perspectiva, que situar las prácticas al final de la carrera responde al carácter normativo del saber pedagógico: si la actuación educativa es una actuación valorativa, es normal que ésta ocurra al final, cuando ha habido suficiente formación como para poder tomar opciones pedagógicas de valor. Así, simultáneamente a un conocimiento empírico-analítico que permite hacer con facilidad derivaciones técnicas, se da una tendencia a lo que podríamos llamar formación de actitudes «positivas» en los estudiantes de Magisterio (atender a los intereses y necesidades del niño, igualdad, valores democráticos, libre expresión, naturalismo, renuncia al poder, trato afectivo, etc.). Entendido así, es éste un concepto de lo normativo que se construye al margen de la realidad, constituyendo en ocasiones poco más que palabras grandilocuentes, lo que Kohlberg y Mayer (1978, pp. 82-83) llamaron la estrategia del «saco de virtudes». A veces se olvida que estos valores o fines tienen que guiar, orientar, sustentar la práctica, por lo tanto tienen que entenderse en sus exigencias de actuación y reelaborarse desde la propia práctica. Como ha escrito Elliott (s.f., p. 5), «es sólo a través de la reflexión retrospectiva sobre sus respuestas estratégicas como los participantes desarrollan su comprensión de los «fines-en-mente». Mediante la identificación de ejemplos positivos y negativos de una buena práctica, los participantes clarifican los ideales que la constituyen. Por tanto, la mejora de la práctica actúa interactivamente con el desarrollo de la comprensión de los ideales que la guían; los medios y los fines son conjuntamente objeto de reflexión. La deliberación práctica integra la investigación empírica con la teórico-filosófica».

Cuando son valores que sólo se han manejado teóricamente, no se tiene referencia de lo que significan y exigen en la práctica escolar. Fuera del contexto real del aula es fácil aceptar estos valores, pero al intentar llevarlos directamente a la práctica, los estudiantes se encuentran con lo que a ellos les parecen ideales imposibles. Así, de una parte, la teoría se convierte en inoperante, carente de su potencial crítico y regenerador (Gimeno, 1982, p. 94), y de otra acaba actuando como elemento ideológico, justificando, por el conocimiento de la teoría, una práctica tradicional, convirtiéndose en un mecanismo habitual para los profesores la referencia a ideas progresistas en educación sin necesidad de modificar la práctica. Con lo cual, la formación teórica acaba convirtiéndose en una de-formación teorizante (Giroux, 1980, p. 19).

Si todo esto es cierto, hay grandes probabilidades de que nos encontremos con un profesor que por todo bagaje dispone de prescripciones instrumentales desmembradas y teorías que sólo le sirven como encubrimiento profesional del profesor. Las investigaciones realizadas en esta línea parecen coincidir en que los profesores utilizan constructos teóricos aunque sea de forma implícita (Contreras, 1985). Parece haber suficiente evidencia de que las teorías *reales* de los profesores tienen poco que ver con las que aprendieron en su época de formación. Algún autor ha caracterizado este conocimiento de los docentes como *prác-*

ticom con un contenido y una estructura diferenciables y peculiares (Elbaz, 1983). Indudablemente, el profesor se ve obligado a construirse su propio conocimiento con el cual dar fundamento y orientación a su quehacer. A veces se le achaca que es un conocimiento pobre (Jackson, 1975), pero habría que preguntarse hasta qué punto no es debido a sus deficiencias formativas, aparte de la influencia de otras razones. O, planteado de otra manera, «¿son realmente las Escuelas Normales las que “hacen” al profesor real?» (Gimeno, 1982, p. 85).

Toda esta separación entre el ámbito de la teoría y el ámbito de la práctica, o si se quiere, todas estas diferencias entre la forma de conocer y de entender la actuación que manifiestan teóricos y prácticos se reflejan en los diferentes intereses y perspectivas entre los centros de formación del profesorado y los colegios de E.G.B. En vez de una interdependencia y necesidad mutua, como cierta dosis de buena lógica haría creer, es el recelo y la desconfianza mutuas lo que caracteriza muchas veces su relación. Las escuelas desconfían a veces de los estudiantes al verlos como «observadores molestos y potenciales críticos» (Gimeno, 1982, p. 97), a la vez que les advierten de la inutilidad de las ideas con las que acuden a las aulas. La universidad piensa en ocasiones que los colegios «estropean» a sus alumnos al hacerles abandonar demasiado pronto sus ideales pedagógicos. Estas diferencias acaban siendo fuente de tensiones entre las dos instituciones (Lacey, 1977, p. 93).

Mientras tanto, el estudiante de Magisterio que está viviendo su primera experiencia docente, el «práctico», se encuentra muchas veces participando de una realidad que no le gusta y con unas teorías que no le sirven, teniendo que optar entre destrezas funcionales y actitudes progresistas y soportando la tensión de los intereses encontrados de las dos instituciones en las que simultáneamente participa. Como muy bien explica Jackson (1981), las ideas de los maestros reflejan la tensión esencial entre pensamiento y acción. El práctico toma conciencia de este hecho en las prácticas. Si realmente el conocimiento profesional de los profesores tiene un carácter genuino, habría que pensar si esto exige modificar el actual conocimiento teórico que se les enseña, pero en todo caso lo que sí habría que plantearse a fondo es la orientación y el seguimiento a los prácticos para que el modo en que se produce la tensión entre pensamiento y acción no sea acrítico y producto de la decepción.

Las prácticas, no ya por su efecto socializador, sino por su importancia formativa, son algo más complejo que «ejercitar» habilidades y reglas prácticas, o aprender «trucos», y uno de los objetivos del presente trabajo es tratar de arrojar luz sobre sus posibilidades formativas. Pero sólo entendiendo las condiciones reales en las que se producen las prácticas y el influjo socializador que ejercen es posible hacer propuestas coherentes y con visos de viabilidad.

DE ESTUDIANTE A PROFESOR: TRANSICION Y DISCONTINUIDAD

En un reciente estudio (Elbaz, *et al.*, 1985) se ha propuesto analizar las prácticas de enseñanza como un período en el que los estudiantes tienen que hacer tres difíciles transiciones: a) de la universidad al colegio; b) de alumno a profesor, y c) de la teoría a la práctica. Nos encontramos por consiguiente ante un cambio de lugar, un cambio en el rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y en el tipo de destrezas que hay que manifestar. Indudablemente, el práctico ha tenido a lo largo de su vida académica suficiente experiencia escolar como para pensar que no va a acudir a un nuevo lugar del que lo desconoce todo, o del que sólo tiene referencias teóricas. Han sido muchos años y miles de horas de aprendizaje experiencial en la escuela primaria como para pensar que pueda haber olvidado los rasgos típicos de la vida en un colegio. En todo caso su formación en la Escuela Universitaria le ha proporcionado una perspectiva más crítica, menos dependiente de su propia experiencia particular y de su anterior punto de vista como alumno. Pero la diferencia fundamental estriba precisamente en que ahora, por primera vez, no va a acudir al colegio como alumno. Sin embargo, tampoco acude como profesor. Y es muy probablemente éste uno de los rasgos fundamentales que definen al práctico y a la experiencia que él adquiere de sí mismo y de su situación: no es alumno, pero tampoco es exactamente profesor.

Cuando alguien entra a formar parte de un grupo social previamente existente, tiene que aprender a comportarse en él en función del papel que tenga que desempeñar; tiene que aprender el rol. Si el rol está suficientemente formalizado (como puede ser el caso de acudir a ejercer un oficio en una institución formal) tiene que observar, preguntar, escuchar, etc., para ir captando cuáles son las expectativas que generan su presencia y su cometido y responder a ellas (Delamont, 1984, p. 19). Si, por el contrario, los papeles no están definidos y la situación no está previamente formalizada, será la dinámica de interacción social entre los sujetos la que vaya dando lugar a la definición de los papeles de cada miembro del grupo (Wolf, 1982; Woods, 1977).

La situación que vive el estudiante de Magisterio en el aula de E.G.B. se encuentra a medio camino de las dos mencionadas. El del práctico constituye un nuevo papel, poco formalizado previamente, en una situación ya definida: es una persona que no es ni profesor ni alumno y que busca su lugar en un sitio donde sólo hay profesores y alumnos. Normalmente, el futuro profesor acude al aula de E.G.B. una vez que el curso ha comenzado, habiéndose ya establecido las «reglas del juego» del intercambio social y del funcionamiento académico (son varios los estudios que han señalado la importancia de los primeros días del curso para el establecimiento de los significados básicos y las pautas de actuación en clase: Shavelson y Stern, 1983; Green y Smith, 1983; Clark y Peterson, 1984). Por consiguiente, su figura, que no se define claramente como perteneciente a ninguno de los dos patrones básicos de comportamiento del aula (profesor y alumnos), requiere una remodelación en la estructura de participación social. Pero como la presencia del práctico en el aula es provisional, la re-

modelación es consecuentemente también temporal, lo cual la convierte en relativa, poco importante.

De otra parte, aunque el práctico acude al aula de E.G.B. con el compromiso de actuar como profesor, lo cierto es que la responsabilidad y por consiguiente, las decisiones de peso que puedan afectar a la clase le corresponden, lógicamente, al profesor titular. Al práctico le corresponde un papel subordinado, de dependencia, con respecto al profesor. Si además se da la circunstancia de que hay diferencias en la forma de entender la clase y de actuar en ella, más en precario quedará la posibilidad de iniciativa del práctico, sobre todo teniendo en cuenta que el profesor influirá en su calificación académica. En conclusión, la provisionalidad de la presencia del práctico en clase, la relatividad de la remodelación que origina, la dependencia con respecto al profesor y la inestabilidad general de su situación, hacen que el poder evaluador del práctico y su capacidad para decidir sobre la estructura de tareas académicas, sean escasos, lo cual le quita peso como profesor de cara a los alumnos. Por este motivo el papel del práctico no se puede definir como el de un profesor, porque no sólo lo saben que no lo es el titular y el propio práctico, sino que también lo saben los alumnos.

Son muchas las experiencias observables o directamente narradas por los prácticos que avalan este análisis. Por ejemplo, en ocasiones, cuando el práctico va a entrar en acción (exponer un tema, dirigir una actividad, etc.), el profesor realiza una especie de preparación sobre la clase para traspasar provisionalmente el poder al futuro profesor, avisando a los alumnos del cambio y advirtiéndoles de la necesidad de responder a la situación como si de un profesor más se tratara, pero lo hace de tal modo que crea dos niveles de autoridad: la que ejerce el práctico y la que, en un nivel superior, ejerce él, de manera que se mantiene «al quite» por si surge algún conflicto que el práctico no pueda resolver. Así, lo que en un principio supone una actuación más relajada para el práctico, al saber que toda la tensión del aula no recae sobre él, se convierte a su vez en una situación de dependencia que le resta autoridad. Los alumnos tienen tal conciencia de este hecho que rápidamente aprenden a diferenciar ambos papeles, incluso en los primeros niveles de escolaridad. Por ejemplo, es habitual encontrarse con que cuando los alumnos buscan una valoración positiva por alguna acción realizada o por el logro de alguna actividad académica, acuden por igual al práctico y al profesor (incluso en ocasiones, tienden más al práctico, que suele ser más elogiador), pero cuando se trata de pedir justicia o de exigir el castigo de un compañero, se acude directamente al profesor que es quien ejerce legítimamente el poder.

Vemos, por consiguiente, cómo el práctico define un nuevo papel, provisional e inestable, en la vida del aula. Pero se encuentra con que, a diferencia de otros roles, él no tiene referencias para aprenderlo. De una parte, está poco formalizado; no existen unos rasgos ni un cometido claramente diferenciados. De otra, no tiene oportunidad para observar la actuación de otros prácticos, el aislamiento en que se produce en general el papel del profesor (Lacey, 1977, p. 40),

se reproduce igualmente en el práctico. Como mucho, observa la actuación del profesor y la manera que éste tiene de asumir su papel, pero luego él se encuentra incapacitado para actuar completamente como un profesor. Por consiguiente, el práctico no puede «descubrir» su papel, sino que tiene que *inventarlo, construirlo*.

Vemos por tanto que hablar de *transición* tiene sentido al suponer el período de prácticas una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor. Sin embargo, lo que muchos estudios sobre este tema han destacado no ha sido el carácter de transición, sino el de la *discontinuidad* que se produce en los estudiantes entre el período de formación y su experiencia de enseñanza.

El efecto socializador de las prácticas

Han sido abundantes —aunque no en nuestro país— los estudios sobre la socialización del profesor en prácticas, y en ellos normalmente se ha coincidido en afirmar los efectos nocivos que éstas ejercen sobre el futuro profesor. Durante mucho tiempo ha sido una creencia común que las ideas renovadoras adquiridas por los estudiantes en la universidad, quedaban anuladas, o cuando menos mitigadas, durante la experiencia de prácticas en los colegios. Por ejemplo, el estudio de Iannacone (1963), ampliamente citado por Wehlage (1981), explica la transición que sufre el práctico como un proceso de tres estadios: 1) estadio de «observador», donde el práctico se muestra crítico con lo que ve en el aula y la actuación del profesor; 2) estadio de «ansiedad», que se caracteriza por ser un período de crisis e inseguridad, y 3) estadio de «enseñanza» donde el estudiante acepta y aprueba los modelos de comportamiento practicados por el profesor. Para este autor, la clave del paso por estos estadios es el aumento de la distancia del estudiante con la universidad y la disminución de la misma con respecto al profesor, adoptando así una perspectiva «antitética con la que se le ha enseñado en la universidad». A lo largo del proceso de socialización que supone el período de prácticas, el estudiante abandona las *ideas* que adquiriría en la universidad según va tomando parte en los *comportamientos* que exigen el trabajo de la enseñanza, porque ahora percibe esas ideas en conflicto con la realidad y las exigencias del aula.

Según Iannacone, la necesidad de control de la clase y de obtener éxito inmediato como nuevos criterios de valoración, explican este cambio. El criterio, por tanto, es ahora el de la efectividad: lo que le interesa al docente en ciernes es que el procedimiento empleado «funcione».

Otras investigaciones han señalado también cómo las prácticas contribuyen al desarrollo de perspectivas «utilitarias» en las que el principal criterio de valoración y selección de actuaciones docentes es aquello que funcione rápidamente para dar la clase en el tiempo requerido y de un modo ordenado, con el mínimo de problemas. De este modo, la técnica de enseñanza se convierte

en un fin de sí misma en vez de en un medio para alguna intencionalidad educativa (ver Tabachnick *et al.*, 1982, p. 13).

Han sido muchas las investigaciones que se han desarrollado en este sentido, concluyendo que la experiencia de prácticas «borra» o, en expresión de Zeichner y Tabachnick (1981), «lava» toda influencia de las Escuelas de Formación del Profesorado. El modo de investigación normalmente usado en estos estudios sobre el impacto que ejercen las prácticas suele consistir en la medida (a través de un cuestionario) de las actitudes y de las ideas pedagógicas del práctico antes y después de la experiencia, interpretando los resultados y extrayendo conclusiones en función de las diferencias observadas entre la primera y la segunda aplicación. Aunque en realidad los resultados son muchas veces confusos y poco concluyentes, Zeichner (1980) resume así la visión general que ofrecen estas investigaciones:

«Los prácticos, relativamente «liberales», empiezan a aproximarse durante su experiencia de enseñanza cada vez más a las ideas y a las prácticas más conservadoras de los profesores, los cuales a su vez están también presionados para adoptar sus puntos de vista conservadores, debido a las limitaciones que imponen las condiciones materiales del aula y las burocracias escolares. Ni los prácticos ni los profesores se piensa que tengan mucha elección en términos de las perspectivas que eventualmente adoptan. Además, las universidades están absueltas de cualquier responsabilidad en el desarrollo de esos puntos de vista conservadores, ya que la principal influencia socializadora se localiza en la escuela. Los estudiantes están cogidos entre las fuerzas opuestas de las dos instituciones, ganando el final las escuelas» (p. 48).

Como se puede observar, son varias las fuerzas socializadoras que mencionan estos estudios. Entre las principales, Zeichner (1979) cita las siguientes:

a) El primer factor que algunos autores han mencionado como de mayor influencia en la socialización de los profesores es el de su propia biografía, su experiencia escolar a lo largo de su vida. Lortie (1975, cap. 3) ha sido uno de los autores que más ha insistido en esta versión, defendiendo que la socialización de los profesores es producto del fuerte impacto que tienen sobre los sujetos las miles de horas de enseñanza que han vivido en su infancia. Se produce de este modo una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos. Su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que aprendieron por observación durante muchos años. Petty y Hogben (1980) explican este hecho aduciendo un factor de dificultad en el uso por parte del práctico de sus conocimientos teóricos: como en los cursos teóricos no se realizaban conexiones explícitas en la práctica, se encuentran incapacitados para traducir sus conocimientos en principios prácticos, por lo que se ven abocados a echar mano de todo aquello que les permita sobrevivir en el aula, sobresaliendo, por encima de todo, lo que realmente

sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron que hacía el profesor (Pérez Gómez, 1984).

b) Se ha considerado también, por parte de muchos autores, la influencia que tienen sobre el práctico las personas con «poder evaluador». Se considera aquí que la socialización actúa como un «proceso de poder» en el que el práctico se deja atraer por los puntos de vista de aquellos de los cuales depende su calificación. Dos suelen ser las figuras evaluadoras del estudiante durante su experiencia docente: el *profesor tutor* (el profesor del aula de E.G.B. a la que acude el práctico), y el *profesor supervisor* (profesor de la Escuela de Profesorado). Parecen existir resultados más claros con respecto al alto impacto del profesor tutor sobre el práctico, recogándose poca evidencia empírica de que el supervisor ejerza una influencia sustancial en su socialización (Zeichner, 1979, p. 8). Es probable que este desequilibrio de influencias se deba al efecto «envolvente» del tutor sobre el práctico, ya que ambos mantienen un contacto cotidiano, mientras que el contacto con el supervisor es más distanciado y esporádico.

c) El tercer factor a destacar entre los que originan efectos socializadores en los futuros profesores es el de la influencia de la subcultura del profesor y de la estructura burocrática de las escuelas. Se basa esta tendencia en 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. Algunos autores lo han explicado como una especie de «rito de iniciación», mediante el que el alumno de prácticas, después de una fase de distanciamiento de su papel de estudiante y de un período de transición, se incorpora a la subcultura del profesor, produciéndose el ajuste situacional del práctico a las ideas y prácticas que soportan las normas de organización escolar. Muchos estudios han utilizado el concepto de Hoy de «ideología del profesor sobre el control del alumno» (*pupil control ideology*). Hoy y Rees (1977) definen este concepto a lo largo de una dimensión «de custodia-humanista». «Una ideología de custodia sobre el control del alumno acentúa el mantenimiento del orden, la desconfianza en los alumnos y un enfoque moralista punitivo en cuanto al control del alumno. Una ideología humanista hace hincapié en la aceptación de una visión confiada de los alumnos y un optimismo con respecto a su capacidad de autodisciplina y responsabilidad» (Hoy y Rees, 1977, p. 24; citado por Zeichner, 1979, p. 12). Estos autores encontraron que los prácticos mantenían al final de su experiencia docente una ideología más de custodia que al principio, en consonancia con el mayor custodialismo que manifestaban los profesores con experiencia. También encontraron que adquirirían un punto de vista más burocrático (más conformistas e impersonales).

Crítica reciente y nuevas interpretaciones

Tanto Zeichner (1979, 1980), como Lacey (1977) y Tabachnik *et al.* (1982), han acusado a estas investigaciones de reunir los defectos en que suelen incurrir

los estudios funcionalistas. En efecto, el paradigma funcionalista entiende la noción de socialización como un proceso por el que el individuo se *ajusta* a la sociedad a través de diversos estadios de transición. Es un modelo con un gran peso determinista en su visión de la sociedad y del hombre, el cual es considerado como «una entidad relativamente pasiva siempre dando paso a las fuerzas socializadoras; un recipiente vacío que se llenará con las costumbres y los valores básicos de la sociedad de la que pasará a formar parte» (Lacey, 1977, p. 18).

Tal enfoque deja de considerar la naturaleza dialéctica y dispar de las propias experiencias socializadoras. Así, en primer lugar, nos encontramos en estos estudios con una visión homogénea de cada una de las instituciones socializadoras del práctico en las que además se presupone un carácter conservador para todas las escuelas y un carácter liberal-progresista en la universidad, que resultan bastante discutibles. Zeichner (1979) señala la existencia de alguna evidencia empírica que pone en duda tal homogeneidad. «Aunque ciertas ideologías y prácticas pueden ser claramente dominantes, las escuelas son también lugares de confrontación de ideologías rivales... Hay profesores nuevos que llegan a la enseñanza interesados en cambiar el sistema en vez de ser cambiados por él, y muchos de estos «radicales» a menudo persisten» (p. 24).

Según han demostrado Tabachnick *et al.* (1982), la razón por la cual estos estudios obtenían, a veces, conclusiones que hacían pensar en la homogeneidad de las instituciones y en el determinismo del ajuste situacional, estribaba en el tipo de tratamiento estadístico a que se sometían los datos obtenidos. Al atender sólo a los resultados dominantes dentro de los grupos estudiados, se ignoraba el impacto diferencial que ejercían las prácticas sobre muchos de los estudiantes, obteniéndose conclusiones sólo de los indicadores de tendencia central. «La naturaleza heterogénea de las perspectivas del práctico, que se corresponden con la variedad de perspectivas que existe en la profesión en su conjunto, no ha sido adecuadamente tratada en estos estudios» (p. 14).

De otra parte, el hecho de que la mayoría de las investigaciones se hayan limitado a la variación que sufren los prácticos *antes* y *después* de la experiencia, ha llevado a que las interpretaciones de los datos se hayan basado en especulaciones; sin embargo, han sido pocos los investigadores que han atendido a lo que realmente ocurre *durante* la experiencia. Un análisis interno de este tipo nos puede llevar a conclusiones inesperadas para lo que hasta ahora hemos podido ver. Tal es el caso de la investigación de Copeland (1979) en la que estudia cuál es el tipo de influencia que realmente ejerce el profesor tutor sobre el práctico.

Copeland demuestra que no es el profesor tutor el que causa la socialización del práctico llevándole a la renuncia de las destrezas aprendidas en la universidad. Al menos, no lo es ni única ni directamente. Es más bien el ambiente, el sistema ecológico del aula, quien origina esos efectos, y no —como pudiera pensarse— un aprendizaje por observación del modelo de actuación que constituiría al profesor.

Como se puede deducir de los análisis ecológicos (Pérez Gómez, 1983; Doyle, 1983; Hamilton, 1983) cuando el futuro profesor acude al aula en la que realizará las prácticas, ésta tiene ya establecida una estructura de tareas académicas y un sistema de participación que son producto, en parte, de la dinámica de intercambio entre los sujetos (en la que el profesor, qué duda cabe, juega un papel primordial) y en parte, de las condiciones materiales e institucionales en que existe ese aula. Este sistema de conductas adaptativas acaba adquiriendo un cierto equilibrio que se acentúa con el paso del tiempo. Los alumnos están acostumbrados a determinado tipo de actividades, desarrollando las respuestas apropiadas a ellas. Si el práctico intenta llevar a cabo determinadas destrezas que son usuales en ese aula, el intento encajará en el sistema de clase. Esto hará que el práctico se sienta animado a utilizar de nuevo destrezas de este tipo. Pero si las destrezas que intenta poner en práctica no encajan con la clase, el resultado puede originar conflictos que desanimarán muy probablemente al práctico y desistirá de usarlas nuevamente. Es decir, el sistema del aula provocará sobre el práctico conductas adaptativas.

Es cierto que es muy probable que el profesor tutor tenga una gran responsabilidad sobre el sistema final de clase, con lo cual ejerce, aunque indirectamente, una influencia sobre el estudiante de Magisterio al hacer imposible que pueda tener viabilidad otro tipo de acciones. Pero también lo es que puede que existan otros tipos de factores que condicionen el resultado final del ecosistema del aula (alumnos, presiones institucionales, espacio disponible, etc.). «Las relaciones detectadas entre profesores tutores y prácticos pueden ser el resultado de las fuerzas moldeadoras que ejerce sobre ambos el sistema ecológico del aula» (Copeland, 1979, p. 197).

Una de las consecuencias más importantes que se puede extraer de este estudio es que posiblemente si el práctico tiene conciencia de este hecho, es decir, si comprende por qué consigue desarrollar en el aula de prácticas unas destrezas y no otras, el éxito o el fracaso de las acciones emprendidas repercutirá sobre él de forma distinta. Disponer de una explicación de lo que ocurre, le puede ayudar a reconducir sus esfuerzos de una manera controlada e intencional, o en determinados casos, incluso a desistir provisionalmente de sus intenciones, a la espera de un contexto más favorable. Pero como ha señalado McIntyre (1980), normalmente es tan pobre el conocimiento con el que acuden los estudiantes a las prácticas sobre cuáles son los mecanismos y limitaciones que operan en el aula, que se desilusionan rápidamente con los ideales con los que acudían, al no saber convertirlos en actuación, y cuando encuentran algo que funcione se aferran a ello, «sin explorar nunca más los límites de lo posible» (p. 299).

Por eso es previsible que las necesidades de éxito inmediato y de control y disciplina de la clase sean factores de peso en la experiencia del práctico, ya que son problemas que cobran una singular importancia en la actuación del profesor. Por ejemplo, Doyle (1979b, pp. 47-48) ha explicado cómo el primer objetivo de un profesor no es que los alumnos aprendan, sino obtener y mante-

ner la cooperación de los alumnos en las actividades que se propongan. Mientras no consiga esto no sólo no hay aprendizaje que valga, sino que además corre el riesgo de que surjan problemas de disciplina. Pero a este tipo de afirmación sólo puede llegarse comprendiendo cómo funciona realmente el aula, no sólo haciendo declaración de buenas intenciones pedagógicas. Sin embargo, la formación teórica de los profesores normalmente ha obviado un conocimiento de este tipo. 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. «Por tanto, la comprensión de las propiedades peculiares de los ambientes de clase debe ser un componente fundamental en la preparación del profesor» (Doyle, 1979a, p. 142).

Esto por lo que se refiere a un conocimiento práctico del funcionamiento de la clase. Pero en un caso parecido nos encontramos con respecto a los ideales y actitudes renovadoras. Según Bartholomew (1976, citado por Zeichner y Tabachnick, 1981), el cambio de los prácticos hacia actitudes conservadoras es producto de una universidad que sólo ha sido retóricamente liberal, puesto que en la práctica ha sido conservadora. No le ha permitido a los futuros profesores experimentar lo que predica, con lo cual los anima a utilizar eslóganes liberales sobre la educación, pero en cualquier otro lugar que no sea la universidad. El efecto, por tanto, no es que sea ineffectivamente liberal, sino que es efectivamente conservadora. A esto añaden Zeichner y Tabachnick (1981) que el conocimiento que transmiten las Escuelas de Profesorado no permite a los estudiantes reflexionar sobre las condiciones materiales e ideológicas que limitan la enseñanza. «El efecto de la universidad sobre las perspectivas de enseñanza es esencialmente conservador porque no proporciona a los futuros profesores las herramientas conceptuales que les permitirían trascender los contextos estructurales en los que actualmente ocurre la enseñanza y el aprendizaje» (p. 9).

Estrategias sociales y resistencia en la socialización

El trabajo de Lacey sobre *la socialización de los profesores* (1977) ha supuesto una conceptualización muy útil y sugerente en el modo de entender qué ocurre en realidad en el período de prácticas de enseñanza, demostrando cómo la socialización no es un fenómeno de ajuste pasivo, sino que «el actor individual, que está en la intersección entre la «biografía» y la «situación social» tiene cierta libertad para manipular y cambiar la situación, aunque al mismo tiempo está siendo presionado para ajustarse a ella» (p. 95).

Los prácticos no se acomodan a las exigencias de su experiencia docente de un modo pasivo; por el contrario, desarrollan lo que Lacey ha llamado *estrategie-*

gias sociales: sistemas de ideas y acciones desarrolladas intencionalmente por un individuo en el contexto de una situación específica. Estas estrategias las selecciona el sujeto en función de la interpretación que hace de la situación y de la capacidad que tiene para llevarlas a cabo. Se pueden distinguir tres estrategias fundamentales: 1) *conformidad estratégica*, en la que el individuo se muestra conforme con la definición de la situación que hace la autoridad y con las restricciones que aquélla impone, pero mantiene sus reservas privadas; 2) *ajuste interiorizado*, en el que el individuo se muestra conforme y convencido de que las restricciones que impone la situación son para bien, y 3) *redefinición estratégica* de la situación, cuando los individuos que no tienen poder para hacerlo, introducen algún tipo de cambio.

Los estudiantes, a lo largo de sus prácticas, en función de la experiencia que les toque vivir, de su capacidad para interpretar la situación y del punto de vista personal desde el que la interpretan, desarrollarán una u otra estrategia. Si bien las dos primeras suponen un modo de ajuste social (aunque no siempre sincero, ya que éste puede ser aparente), la tercera es claramente una estrategia de resistencia a las presiones de ajuste, ya sean institucionales y difusas (el «sistema» o la organización escolar, por ejemplo) o personales y concretas (el profesor tutor y el supervisor). Una redefinición estratégica, en cuanto que significa resistencia a las presiones institucionales y fricciones con quien detenta el poder, obliga normalmente a reinterpretar la situación, según ésta se va modificando, y a ir adecuando la estrategia. El éxito de una redefinición estratégica por parte de un sujeto depende, por consiguiente, de su habilidad para redefinir la situación y, si es necesario, incluso adoptar estrategias de conformidad en los momentos críticos. Esa capacidad de redefinir la situación depende a su vez de la sensibilidad que demuestre para captar el ambiente y las personas significativas en él.

Con esta conceptualización básica hace Lacey una descripción de la socialización de los estudiantes de profesorado de la Universidad de Sussex (Inglaterra) durante el período de prácticas (pp. 77-95). En síntesis, Lacey encontró que conforme empezaban los prácticos a implicarse más en su experiencia docente, se enfrentaban con situaciones de difícil solución, contradicciones y fracasos personales. Los problemas del control de la clase, de la exposición de la materia a los alumnos y de sus relaciones con los profesores ya establecidos, les creaban sentimientos de incertidumbre, de duda y de tensión. En estas circunstancias, para evitar el sentimiento de culpabilidad que les rondaba (siempre puede ocurrir que todo sea un problema de incapacidad personal), *desplazaban la culpa* o bien hacia arriba: el «sistema», el director, el profesor tutor (dirección «radical»), o bien hacia abajo: los alumnos (dirección «conservadora»).

Los estudiantes mostraban la necesidad de comunicar tanto sus problemas como el desplazamiento de la culpa que hacían en una de esas dos direcciones. Sin embargo, si esa comunicación la tenían con el profesor tutor o con el supervisor, corrían el riesgo de que pensarán que no eran capaces de superar las prácticas, al confesar determinados fracasos y dificultades. Tenían que andarse, por

tanto, con cuidado. Así, en función de cuál fuera su experiencia y cuál el tipo de personas con las que se comunicaban, utilizaban una estrategia de *colectivización* del problema (el problema es compartido por todos aquellos que coinciden en la dirección del desplazamiento de la culpa, generalmente los compañeros y, a veces, el supervisor), o bien de *privatización* (el estudiante rehúye hablar sobre ello, e incluso no reconoce el problema ante otros).

Debido a las diferencias notables de valores, actitudes e intereses existentes entre los colegios y la universidad, normalmente los estudiantes usaban estrategias diferentes en cada ambiente; en concreto unas estrategias para el tutor y otras para el supervisor. Tal y como lo expresaba un estudiante: «Yo estaba de acuerdo con el profesor supervisor en principio, y con el profesor tutor en la práctica» (p. 95).

Vemos, por tanto, cómo son los propios intereses y orientaciones de los prácticos los que entran en conflicto con los intentos de ajuste y cómo van desarrollando diferentes formas de tratamiento de esos conflictos. Al encontrarse muchas veces los prácticos simultáneamente ante dos presiones distintas, les obligaba a adoptar estrategias de conformidad, ya que el ajuste interiorizado era difícil de sostener en los dos medios (colegios y universidad). La oportunidad de que esa resistencia pasara de ser pasiva a ser activa dependía ya de la coyuntura con que se encontrara el práctico y de su habilidad para no usar las estrategias de modo que supusiera un riesgo tal que le imposibilitara continuar sus intentos de redefinición.

Lo importante aquí no es tanto el análisis que hace Lacey de la situación concreta que él estudió como la conceptualización desarrollada. En efecto, las circunstancias pueden variar de un lugar y una época a otros, pero el modo de interpretar la interacción entre las intenciones individuales y las restricciones institucionales puede ayudarnos a comprender cómo el factor fundamental de socialización de los sujetos está no sólo en qué medida se ajustan a las exigencias institucionales, sino en cómo aprenden a idear sistemas de ideas y acciones que les permitan «navegar», con un índice de riesgo calculado, en ambientes que no siempre ellos aceptan de buen grado; bien sabido, por supuesto, que una de esas estrategias, precisamente la de menor riesgo, es la de la aceptación sin reservas del orden establecido.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESION DOCENTE Y EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

Hasta aquí hemos visto cuáles son las repercusiones que tienen las prácticas sobre los estudiantes: cómo se desarrolla en ellos una tendencia al pragmatismo, a la búsqueda de patrones docentes que «funcionen»; cómo impera en sus perspectivas un mayor «realismo», acotando los límites de lo posible en relación a lo que ellos han podido ver o hacer en su corta experiencia (con la con-

siguiente renuncia a los «ideales» con los que acudían), y cómo aprenden también a sortear aquellas influencias que no están dispuestos a asumir.

Como es lógico, no se puede hacer una división tajante entre la experiencia de socialización del práctico y la del profesor que empieza su vida profesional. Si bien es cierto que la experiencia de las prácticas tiene sus peculiaridades específicas, debido a que el estudiante, en estas circunstancias, es un profesor «a medias», limitado en su responsabilidad docente y acotado por las exigencias de tutores y supervisores, no es menos cierto que la mayor parte de las dificultades que vive un práctico son las mismas que vive un profesor. Como han podido comprobar Zeichner y Tabachnick (1985), los profesores en sus primeros años de experiencia docente siguen un proceso de socialización que se puede interpretar en las mismas claves de estrategias sociales propuestas por Lacey. Incluso Woods (1981) ha utilizado los mismos conceptos para explicar la actuación de profesores con muchos años de ejercicio profesional.

No nos debe extrañar que esto sea así. Podemos dividir, provisionalmente, las dificultades a las que hacen frente los prácticos en dos tipos: las que se refieren a los problemas «puramente docentes» (organizar las actividades de aprendizaje, evitar problemas de disciplina, seleccionar y ordenar el contenido, etc.), y las que se refieren a los problemas «institucionales». Pues bien, desde esta división, el profesor, en sus primeros años de experiencia, se enfrenta de igual manera que los prácticos con los problemas «docentes» y tan sólo cambian de cariz los «institucionales». Pero *solamente* cambian de cariz, esto es, en su modo externo de producirse. El profesor se enfrenta, al igual que los prácticos, a exigencias y presiones institucionales, pero a diferencia de ellos, son nuevas figuras quienes las ejercen. Antes eran fundamentalmente el tutor y el supervisor; ahora son el director, la inspección, los compañeros y los padres de los alumnos.

Dilucidar este hecho es importante porque nos va a permitir aclarar cuál debiera ser el sentido de las prácticas. Si éstas corresponden a un momento de la formación profesional, es necesario entender cómo se configura la profesión docente y con qué problemas se encuentran los profesores principiantes (Veenman, 1984). Sólo así se podrá intervenir en las prácticas, permitiéndoles a los estudiantes enfrentarse a las dificultades con las que más tarde se encontrarán.

Antes advertí de la provisionalidad de la división entre problemas «docentes» e «institucionales». En realidad, las dificultades que experimenta un profesor no manifiestan una frontera clara entre problemas con la institución y problemas dentro del aula. La presión institucional se mete dentro del aula: la propia experiencia del aula presiona para que se sea adaptativo. Ser profesor significa enfrentarse a diversos dilemas: hay que optar entre enseñar el conocimiento público oficial (los programas oficiales) o preocuparse por los intereses cognoscitivos de los alumnos; entre defender las diferencias individuales o el igualitarismo; entre favorecer la autonomía o imponer un orden; entre favorecer un aprendizaje de comprensión y la libre opinión, que animan a la divergencia, o

pretender determinados resultados, etc. Estos y otros dilemas son simultáneamente docentes e institucionales. La opción que pueda hacer un profesor concerniente a asuntos internos del aula, tiene repercusiones fuera de ella y está marcada por instancias externas que en un momento determinado pueden trabar su realización. Por eso, el profesor se encuentra muchas veces entre la espada de las prescripciones y las prácticas establecidas y la pared de las propias convicciones.

El compromiso moral resulta ineludible en el profesor. Podrá no ser problemático, si las convicciones personales coinciden con las prescripciones institucionales (el caso del «ajuste interiorizado» del que habla Lacey), pero siempre será un compromiso de carácter ético. Por eso, normalmente, detrás de los conflictos personales que vive el profesor en su ejercicio docente, se encuentra siempre el mismo problema: cómo enseñar siendo coherente consigo mismo. Cuando la dificultad es cómo ser más efectivo, el problema es sólo de carácter técnico; pero cuando el problema está entre ser efectivo o ser consecuente, nos encontramos más bien ante un dilema moral.

Según ha señalado Elliott (1984), la actuación docente, al ser de carácter moral, necesita traducir los fines y valores éticos en formas concretas de acción humana. Esta traducción requiere, en cada situación, de la elaboración de un juicio, de carácter moral, mediante el que se valora cuál es la forma de acción apropiada para ser consecuente, en esa situación particular, con los principios éticos.

Son muchos los factores que singularizan este tipo de juicios. En primer lugar, las situaciones de enseñanza no están sometidas a leyes o reglas generales. La enseñanza ocurre en un ambiente complejo e incierto que hay que interpretar en su singularidad específica. Son juicios *situacionales*. De otra parte, no existe una única concepción de la enseñanza ni un único sistema de valores en los que apoyarse. Al pretender convertir los principios éticos en formas de acción, la variabilidad de esos principios diversifica los modos por los que se resuelve la coherencia entre los valores y las actuaciones. Además, tal y como ha destacado Lampert (1985), en ocasiones, el profesor maneja y pretende simultáneamente fines que se contradicen (como producto o bien del propio estado personal de «confusión», al no tener una clara opción entre valores, o bien de la yuxtaposición de responsabilidades y exigencias encontradas en las que uno no tiene la capacidad o el poder de resolver). Son situaciones en las que no hay solución, pero sí acción. El profesor se enfrenta al dilema sin resolverlo: mediante procesos de negociación y balanceo, mantiene la tensión entre los fines en conflicto sin elegir entre ellos.

Todo esto contribuye a que las estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula sean *personales* y, en cierta manera, «intransferibles», ya que son producto de la integración de una serie de juicios y decisiones aplicadas a un caso particular en las que toman parte no sólo opciones y visiones personales de corte profesional (concepción de la enseñanza, del aprendizaje o de las

asignaturas) sino también modos propios de pensar y de ser (ideología, carácter, aptitudes físicas e intelectuales) (Doyle, 1979b).

Elliott apunta que la calidad de esos juicios depende de la calidad de la reflexión previa sobre la situación, y que esta reflexión exige un «conocimiento profesional». Pero, ¿cuál es el conocimiento profesional que utiliza un profesor? ¿Es el conocimiento teórico que aprende durante su período de formación?

Ya Jackson (1975) se refirió a cómo este conocimiento tiene unas características «especiales». Según Elbaz (1981, 1983), los profesores tienen un conocimiento orientado a la práctica que usan activamente para dar forma y dirigir el trabajo de enseñanza. Es un *conocimiento práctico*. «Los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, y esa posesión y uso lo señala como “conocimiento práctico” (más allá del hecho de que mucho de lo que el profesor sabe se origina en la práctica)... El conocimiento del profesor es algo dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica» (1981, pp. 47-48). Es por tanto un conocimiento de elaboración propia que integra, junto al experiencial, todo el conocimiento teórico que posee el profesor, traduciéndolo «en términos de valores y creencias» (Elbaz, 1983, p. 5).

¿Cómo se elabora este conocimiento? En realidad es muy poco lo que se sabe sobre esto. Las menciones sobre el proceso de elaboración del propio conocimiento pedagógico por parte del profesor se apoyan más en suposiciones que en evidencias. Elliott (1984, p. 15) sostiene que es a partir de las «destilaciones retrospectivas de la experiencia» hasta constituir generalizaciones. Estas generalizaciones serían relaciones entre factores que, vistas desde la reflexión, parecen repetirse en las situaciones prácticas con un grado razonable de frecuencia.

Según Doyle (1979b), el conocimiento de la clase que construye el profesor es producto de la elaboración mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de sucesos de la clase. Los esquemas de la clase le permiten al profesor entender el ambiente, es decir, reconocer e interpretar sucesos y predecir estados posibles y direcciones de la actividad. Pero estos esquemas se elaborarán no sólo en función de la experiencia que vive el profesor y de la elaboración que haga de ella. Dependen también de la estructura conceptual previa de explicación del aula en la que estos esquemas se insertan. Si, como suele ocurrir, el conocimiento previo de que dispone el profesor, producto de su etapa formativa, no es relevante para las características de la vida del aula, tendrá que sustituirlo por aquellas referencias conceptuales que le ayuden a ordenar la experiencia y por un penoso aprendizaje por ensayo-y-error.

De dónde proceden esas referencias conceptuales es algo ya variable en cada sujeto. Depende de las circunstancias situacionales y personales al tener que elaborar juicios y decidir estrategias docentes. Depende de la experiencia que le suministre su propia actuación. Depende también, cómo no, de la aplicación

del conocimiento adquirido durante su formación, al que recurrirá como categorías provisionales. Pero, insiste Doyle, aunque se pueda disponer con anterioridad de un conocimiento proposicional válido, se requiere la experiencia en clase para poderlo comprender (1979b, p. 71).

EL APRENDIZAJE PRACTICO EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

La consecuencia central que se puede extraer de todo lo expuesto, para la formación del profesorado, es que no se trata solamente de «hacer prácticas», sino de realizar «aprendizajes prácticos», y prácticos en varios sentidos: a) En el sentido de «útiles», esto es, que la formación que reciba el profesor le sirva no como argumentación ideológica de cualquier actuación, sino para entender su realidad profesional y para fundamentar y orientar su práctica. Esto exige una cuidadosa selección tanto del conocimiento pertinente para formar profesores como de la forma en que éste se aprenderá. b) El aprendizaje tiene que ser orientado a la práctica, a la realidad; tiene, por consiguiente, que hacer referencia a ella. c) Tiene, por último, que poner las bases para hacerle posible al futuro profesor la construcción progresiva, consciente y crítica de su conocimiento práctico.

Los planes de formación del profesorado no pueden arrinconar la experiencia práctica del estudiante en unos meses al final de la carrera. Al contrario, debe extender a lo largo de todo el período formativo tanto los diferentes momentos puntuales de experiencia docente, como la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar.

En diferentes momentos he ido señalando distintas razones por las que el conocimiento teórico que se transmite a los profesores en su período de formación tiene una incidencia limitada sobre su futura actuación profesional, entre las cuales no es la menos importante la escasa conexión con los problemas reales del aula y del oficio de enseñar que muestra el conocimiento académico. Hay, sin embargo, otro factor de fundamental importancia que tenemos que considerar.

Tal y como han señalado, entre otros, Posner (1982) y Anderson (1977), los alumnos, en cualquier nivel de enseñanza, no acuden a la escuela «en blanco». Por el contrario, acuden con una serie de estructuras conceptuales y esquemas acerca de diferentes ámbitos de la realidad que son producto de su experiencia mundana. Cuando los marcos conceptuales que aprende en la enseñanza formal difieren, chocan, con los que los individuos han conformado a lo largo de su experiencia, los alumnos en cuestión, o bien modifican su visión personal, o bien construyen otro marco conceptual, distinto y distante del que elaboraron en su experiencia anterior, que sólo utilizarán para actuar en la escuela. En este último caso, los alumnos mantendrán un doble juego de esquemas con pocas interacciones entre ellos, con lo que conseguirán preservar sus ideas primi-

tivas sin necesidad de ponerlas en peligro y de arriesgar un cambio. De este modo, utilizarán los esquemas escolares para resolver los problemas planteados en la escuela, y los esquemas personales para los que se les planteen fuera de ella.

Si esto es así, otro tanto nos debemos esperar en el período de formación del profesorado. Los esquemas que han construido los futuros profesores sobre la vida escolar, fundamentalmente durante sus años de experiencia como alumnos, pueden ser preservados si construyen otros en su período de formación profesional que no interaccionen con los primitivos. Esta duplicidad de esquemas sin conexión es más fácil mantenerla aquí debido a otra característica de la enseñanza y el aprendizaje escolar que han señalado Scribner y Cole (1982): que se produce «fuera de contexto», es decir, que en la escuela se enseña y aprende un contenido al margen del contexto al que supuestamente refiere dicho contenido. Sin embargo, el conocimiento que un profesor usa en la práctica está *contextualizado*. Así, aunque el aprendizaje «fuera de contexto» favorece la abstracción, la generalización y la elaboración de amplias categorías conceptuales, hay grandes probabilidades de que los esquemas experienciales no se rocen con las categorías conceptuales, seccionándose de este modo la experiencia del que aprende en el doble juego de esquemas independientes.

No quiere esto decir que todo profesor, obligatoriamente, va a mantener sin posibilidad de fusión los aprendizajes fruto de su experiencia con los que procedan del ámbito académico, como tampoco significa que el único aprendizaje experiencial que configura sus esquemas de uso en la práctica sea el de la infancia. La experiencia que empieza a tener a partir de las prácticas supone un período cognitivamente activo para el profesor en formación. Ahora bien, es necesario entender los mecanismos por los cuales la experiencia docente configura los marcos conceptuales, y las diferencias con la adquisición de conocimiento según la transmisión escolar. El conocimiento práctico del profesor estará más alejado del teórico cuando menos verse éste sobre la realidad del aula y cuando menos interactúen ambos en el proceso de adquisición del profesor.

La elaboración cognitiva que realiza el práctico como producto de su experiencia, si no conecta con los esquemas adquiridos en su período de formación teórica, adoptará las características de un «aprendizaje informal». Según Scribner y Cole (1982) este tipo de aprendizaje se caracteriza por estar muy vinculado a la experiencia en sí, fundiéndose los campos emotivo e intelectual; es un aprendizaje particularista, con dificultades para hacer inferencias, muy personalizado y que no promueve la formulación verbal. Esto podría explicar, en parte, los descubrimientos de Jackson (1975) y Lortie (1975) sobre la aparente simplicidad conceptual de los profesores, mostrándose más bien intuitivos y con poca tendencia a buscar explicaciones de sus experiencias.

Según Nelson (1977), el conocimiento adquirido como producto de la vivencia de los acontecimientos, tiende a ordenarse según una estructura de sucesos, derivada de las experiencias particulares y fuertemente vinculada a las caracte-

rísticas de la estructura episódica en las que ocurran; es decir, es el marco espacio-temporal en el que ocurren los sucesos el que define su estructuración, delimitando, mediante procesos de diferenciación e integración de unidades básicas significativas, las relaciones funcionales entre los sucesos.

No son, por consiguiente, taxonomías jerárquicas de conceptos, según relaciones lógicas, lo que se establece en este tipo de esquemas, sino dependencias episódicas entre ellos según el funcionamiento de la realidad. Así, por ejemplo, los profesores aprenden a captar cuándo determinados comportamientos de los alumnos son nocivos para llevar la clase según sus intereses y cuándo no. La estructuración de su experiencia les ha llevado, pongamos por caso, a entender que la mano levantada de un alumno puede ser un gesto fácilmente manejable en la comprensión de su significado y en la actuación que a él le requiere, y que, por el contrario, muchas manos simultáneamente levantadas puede ser índice del inicio de un conflicto que, si no ataja rápidamente, se le puede escapar de las manos. Pero incluso ese mismo hecho no tiene un significado en sí, sino asociado a una estructura más compleja: dependerá del marco más amplio de sucesos en el que éste ocurre, del estilo de gestión de clase que se ha creado en el aula y de su mayor o menor control por parte del profesor, de la seguridad o inseguridad personal que éste manifieste, de su tendencia a sentirse o no amenazado por lo que no es capaz de entender, etc. Sin embargo es, sobre todo, el sentido dinámico, de relación de acontecimientos, lo que es interesante captar aquí. En efecto, la interpretación del suceso que hace un profesor está ligada, más que a la comprensión y a la explicación en sí del fenómeno, a las relaciones funcionales del mismo con otros fenómenos, esto es, a los sucesos que se pueden desencadenar como consecuencia del primero. No es el hecho en sí de que la mayoría de los alumnos levanten la mano, sino en qué puede acabar esa acción. El significado que tiene el suceso para el profesor depende de una estructura episódica más amplia en la que, en función de los efectos que tuvieron situaciones parecidas que ya vivió con anterioridad, interpreta la probabilidad de que estas consecuencias se repitan.

Como el profesor está además abocado a la actuación, necesita ordenar sus esquemas o marcos conceptuales según «guiones mentales», es decir, según unas estructuras de sucesos que se organizan alrededor de una meta. Tanto la ordenación según guiones como la elaboración de estructuras de sucesos son producto de la memoria episódica (Nelson, 1977), esto es, las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y realizar actuaciones están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio. Es éste un sistema de memoria de gran dependencia autobiográfica y que sitúa los acontecimientos en una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto (Vega, 1984).

Sin embargo, el aprendizaje teórico, académico, que realiza el profesor en formación consta de estructuras conceptuales definidas por las relaciones lógicas. Son estructuras generales y libres de contexto en las que se establecen relaciones superordinadas, subordinadas y coordinadas entre los conceptos. Le re-

fieren a una organización semántica de la memoria que tiene una gran capacidad inferencial y generalizadora. El problema de este tipo de aprendizaje consiste en comprender los conceptos y esquemas o categorías conceptuales en su significación verbal, para entender después los aspectos de la realidad a que se refieren su definición. En el aprendizaje académico se aprenden contenidos que no tienen un contexto natural, es decir, no simbólico, y se aprenden técnicas o destrezas instrumentales al margen de los fines con los que más tarde se relacionarán funcionalmente. Es esta descontextualización lo que le permite al conocimiento adquirido en un sistema formal, su carácter universalista. Pero, simultáneamente, su dependencia lingüística en el modo de adquisición dificulta su relación con aprendizajes experienciales que no desarrollan formulaciones verbales (Scribner y Cole, 1982, p. 14).

La disociación inicial entre teoría y práctica parece, por tanto, inevitable, obligada, pero tendrá sentido siempre y cuando se originen canales de intercambio entre los aprendizajes experienciales y los formales, lo cual sólo será posible si el conocimiento teórico puede ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia y si se favorecen los procesos reflexivos en los sujetos, de manera que puedan convertir su experiencia en claves semánticas, en categorías conceptuales que contrasten con las adquisiciones académicas.

Según Anderson (1977, p. 427), la única forma de que no se produzca la duplicidad de esquemas y de que el estudiante modifique sus marcos conceptuales experienciales es «cuando reconozca una dificultad en su posición actual y se dé cuenta de que esa dificultad se puede manejar dentro de un esquema diferente». Esto requiere, continúa Anderson, un proceso dialéctico.

Para recuperar el sentido contextual del conocimiento que el profesor necesita, tiene que aprender a contextualizarlo. Recientemente, San Martín (1985) ha demostrado cómo la capacidad aplicativa (tanto para interpretar como para actuar) de los principios teóricos a las situaciones de enseñanza es prácticamente nula cuando el proceso de aprendizaje de esos principios se ha realizado sólo de un modo teórico. Si el sujeto aprende las ideas cuando actúa sobre ellas, integrándolas en su estructura cognitiva, si se pretende que esas ideas actúen no sólo «fuera de contexto», sino que modifiquen los esquemas reales de interpretación y actuación que verdaderamente utiliza, si son ideas para «usar» (interpretar y actuar), sólo las aprenderá con un sentido de uso cuando actúe sobre ellas usándolas. Las estrategias cognitivas y de actuación sólo se adquieren como tales a través de su ejercitación, de manera que se fijen tanto en la estructura mental como en el comportamiento. Posponer el aprendizaje de la capacidad aplicativa y del conocimiento práctico, de las sucesivas contextualizaciones y descontextualizaciones (generalizaciones), a un periodo posterior y al margen de la formación teórica, es permitir que cobren independencia y dominio las formas que ya se han fijado en la estructura mental y en el comportamiento con anterioridad a los aprendizajes formales, pues son éstas las que se han ejercitado.

Es fundamental, por consiguiente, que el estudiante, desde el principio de su formación pueda tener contactos con el mundo de la enseñanza, con diferentes grados de responsabilidad y compromiso, para que pueda darse la modificación de sus marcos conceptuales previos sobre la enseñanza. Sólo cuando todo el ciclo de formación inicial del profesor esté impregnado de experiencias reales de enseñanza, podrá producirse el proceso dialéctico por el cual se generen cambios conceptuales que estén guiados por el análisis y la crítica de la realidad. Por ejemplo, la realización de pequeños estudios de casos, empleando metodologías cualitativas, pueden ayudarle al futuro profesor a observar sistemáticamente la escuela y las aulas y confrontar sus observaciones con el conocimiento relevante del que dispone para poder explicar el porqué de lo que ocurre en la clases así como sus implicaciones pedagógicas (Gitlin y Teitelbaum, 1983). Un trabajo de este tipo tiene además el valor de que le permite al estudiante aprender procedimientos con los que analizar, explicar y criticar situaciones prácticas, ya que la principal transferencia de los estudios cualitativos está precisamente en las herramientas de análisis, tanto las conceptuales como las metodológicas.

Cuando se trate de prácticas de actuación, el estudiante debe tomar conciencia de las condiciones en las que tiene lugar su experiencia de enseñar. Para ello es necesario que conozca y comprenda la situación que vive, las características fundamentales y las variables específicas que tiene este período, en qué se parece y en qué se diferencia de las situaciones normales de enseñanza. Si no, puede confundir el tipo de experiencia de enseñanza que él vive en prácticas, con *la* enseñanza. Sólo conociendo la mediación contextual de cualquier realidad escolar y las peculiaridades del contexto en que se producen las prácticas, estará el estudiante capacitado para controlar su propio proceso de socialización.

De otra parte, debe también tomar conciencia de las características fundamentales que implica asumir la profesión de enseñar y los cambios que para él suponen en relación a su estado anterior. Esto requiere, entre otras cosas, comprender y aceptar la índole conflictiva de la profesión. Como ha señalado Lampert (1985, p. 193), el profesor necesita sentirse cómodo con una manera personal de ser que resulta complicada e incluso, a veces, inconsistente. Exige aceptar la ambigüedad, la intertidumbre y la duda, así como resistencia a la frustración. En el proceso de búsqueda del modo personal de ser profesor, los prácticos tienen que aprender también «a verse a sí mismos como personas que toman decisiones profesionales de modo razonable, y a examinar su propio pensamiento y sus estrategias de decisión» (Borko y Shavelson, 1983, p. 216).

El papel de profesor supervisor es muy importante en este extremo. Le corresponde a él principalmente la tarea de fomentar en el práctico este autoanálisis. Para ello se pueden usar distintos procedimientos con los que ayudar al práctico a hacer explícitas las estrategias y procesos básicos de su pensamiento y con los que empujarles a la reflexión. Uno de estos procedimientos, extraídos de los que usan los investigadores para estudiar el pensamiento del profesor,

que puede ser especialmente útil es la técnica de «estimulación del recuerdo». Aplicada a nuestro caso, esta técnica podría consistir en ayudar al práctico a recordar y comentar sus pensamientos y decisiones durante los episodios de enseñanza que ellos hayan protagonizado, partiendo de la reposición de grabaciones de la clase, o de la exposición de las observaciones directamente hechas por el supervisor en el aula (Contreras, 1985, pp. 24-25; Borko y Shavelson, 1983, p. 221).

Un instrumento de trabajo muy interesante para esa autorreflexión de los prácticos podría ser la realización de un *diario de clase* en el que plasmaran de forma cotidiana la descripción, interpretación, afectación personal y reflexión de la experiencia en clase. Sería éste un procedimiento que les animaría a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, analizarlos de modo exigente y ver a dónde les llevan. De este modo, al interpretar los acontecimientos en los que actúan, se interpretan a sí mismos. Al reflejar cotidianamente sobre el papel la experiencia vivida, la objetivan, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, e impidiendo que se diluyan en la memoria. Asimismo, poder disponer de la narración de los hechos les permite profundizar en la experiencia, detectar las insuficiencias en la actuación y las dificultades en la comprensión de los fenómenos, con lo cual pueden reorientar tanto la observación y el análisis como la práctica. A partir del diario, el supervisor puede animarlos en su proceso reflexivo, ayudándoles en la profundización de su experiencia, detectando contradicciones y enfrentándolos a ellas, proponiéndoles recapitulaciones, balances y valoraciones de su trayectoria durante las prácticas, etc.

Un modo de fomentar un espíritu de reflexión crítica en los prácticos es animarles a realizar estudios interpretativos de su experiencia y del marco escolar y social en el que ésta se inserta (Zeichner y Teitelbaum, 1982). Los métodos etnográficos se muestran adecuados para profundizar de modo riguroso en el conocimiento de una realidad en la que uno está simultáneamente siendo miembro participante de ella. No obstante, McIntyre (1980, p. 301) ha señalado que este tipo de investigación sólo interpretativa, aunque importante para un práctico, es insuficiente. Es necesario también realizar *investigación en la acción* que pueda proporcionarles información adecuada sobre las consecuencias de intentar alcanzar determinadas metas o de adoptar ciertas estrategias de enseñanza que no se dan normalmente en esa situación.

Es importante que los futuros profesores tengan la oportunidad de acudir a los colegios de prácticas las primeras semanas del curso. En este tiempo es cuando se van a gestar las pautas fundamentales de actuación en clase. El sistema de comportamientos aceptables, los tipos de actividades de aprendizaje, el estilo de interacción entre el profesor y los alumnos, la red de sobreentendidos, de significados latentes y de acuerdos tácitos se elaboran, de modo expreso o encubierto al inicio del curso, y una vez que este sistema de actuaciones ha alcanzado cierta estabilidad, es difícil modificarlo. Si el práctico no tiene oportunidad de asistir a su génesis, le será más difícil entender los significados

de la vida del aula y también le costará más trabajo encajar en la marcha de la clase al no poder condicionar, con su presencia y actuación, el resultado final del sistema de clase. Además, es en estas fechas cuando el profesor realiza sus planificaciones anuales (distribución de la materia, concepción de las actividades, etc.) que tanto peso van a tener sobre el resto de los planes a más corto plazo y sobre la configuración del estilo y ritmo de la clase (Yinger, 1982). Si el práctico no tiene la oportunidad de asistir a los momentos de planificación que realiza el profesor tutor al comienzo del curso, es muy probable que desconozca la intencionalidad última que orienta las decisiones posteriores y los planes más inmediatos, aparte, claro está, de que no podría observar ni participar en la realización de este tipo de planificaciones (Borko y Shavelson, 1983, p. 220).

Si, como vimos, el profesor tutor tiene tal influencia sobre los prácticos, bien directamente, bien a través del sistema ecológico del aula que él ayuda a crear, es importante que al menos el sistema de la clase sea lo suficientemente flexible como para que admita variantes e innovaciones que pueda introducir el práctico, así como que el profesor tutor sea lo suficientemente flexible como para admitir la discrepancia en su aula. Un sistema rígido de clase, que sólo tiene establecido una única forma de actuar, no podrá acomodar ninguna variante y le impondrá a la actuación del práctico una pauta repetitiva y de ajuste, aunque ésta sea estratégica. Probablemente, aquellos centros que estén en fase de experimentación o implantación de algún tipo de innovación educativa, precisamente al estar buscando una transformación en el tipo de comportamientos y competencias establecidas, que afecta tanto a profesores como a alumnos, tanto al interior del aula como a todo el régimen del centro (Stenhouse, 1984, pp. 222 y ss), reúnan estas características adecuadas para la realización de las prácticas. Al no haber adquirido todavía una definición fuerte, admiten mejor la variación.

Pero todo esto no tendrá sentido si al menos el profesor supervisor y el tutor no modificaran su presión sobre el práctico, reorientando su poder evaluador. Como ha señalado Zeichner (1979, p. 33), es muy difícil imaginar cómo se puede ayudar a un práctico a través de los obstáculos de la socialización profesional si éste no se atreve a compartir su mundo interior con los profesores por miedo a una mala nota. Los profesores tienen que aceptar, e incluso defender, el derecho del práctico a discrepar y a sostener otro punto de vista, otra concepción de la enseñanza y otras perspectivas ideológicas y profesionales distintas a las suyas. Sería contradictorio que los profesores, en cuanto que profesionales de la enseñanza, defiendan para ellos un estatuto de libertad de cátedra (libertad en la concepción de la enseñanza, de la asignatura, de los métodos de aprendizaje y de la evaluación) y pretendieran negársela a los prácticos, que son futuros profesores, imponiéndoles un único modelo prefijado al que ajustarse. El esfuerzo de los profesores para con los prácticos debe ser el de *hacerles exigencias de reflexión profesional, pero sin imponerles un modelo profesional*. La evaluación, en consecuencia con este principio, debe ser sobre la calidad de

la reflexión, no sobre el modelo elegido ni sobre sus sentimientos de éxito o fracaso. Sólo si existe una relación de confianza en la que han desaparecido todos los rituales que falsean el contacto del práctico con su supervisor y su tutor, sólo si el práctico sabe que no arriesga nada por decir lo que piensa o por mostrarse tal y como se siente, podrán realizarse la simbiosis entre la teoría y la práctica y los primeros pasos hacia una transformación personal en el modo de conocer y de actuar, de una manera consciente, controlada y crítica. Si no, el práctico aprenderá otra de las características típicas de la profesión, dando un paso más en su socialización como profesor: la soledad, el aislamiento, el miedo a los observadores externos y el recelo ante sus superiores.

REFERENCIAS

- ANDERSON, R.C.: «The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference», en ANDERSON, R.C.: SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977.
- BARTHOLOMEW, J.: «Schooling teachers: the myth of the liberal college» en WHITTY, G. y YOUNG, M. (eds.): *Exploration in the Politics of School Knowledge*. Drifffield: Nafferton Books, 1976.
- BERNAT MONTESINOS, A.: «Bases para un curriculum de formación de profesores de E.G.B.». *Revista de Educación*, 269, 1982, 17-41.
- BORKO, H. y SHAVELSON, R.J.: «Speculations on teacher education: recommendations from research on teachers' cognitions». *Journal of Education for Teaching*, 9, 3, 1983, 210-224.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L.: *Teacher's Thought Processes* (Occasional Paper, 72) East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, 1984.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: «¿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, 1985, 5-28.
- COPELAND, W.: «Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship». *Theory Into Practice*, 18, 3, 1979, 194-199.
- DELAMONT, S.: *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel, 1984.
- DOYLE, W.: «Classroom effects». *Theory Into Practice*, 18, 3, 1979 a, 138-144.
- DOYLE, W.: «Making Managerial Decisions in Classroom», en DUKE, D.L. (ed.): *Classroom Management*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1979 b.
- DOYLE, W.: «Academic Work». *Review of Educational Research*, 53, 2, 1983, 159-199.
- ELBAZ, F.: «The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry*, 11, 1, 1981, 43-71.
- *Theacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres: Croom Helm, 1983.
- *et al. Teacher thinking and teacher education: A framework for study*. Paper presented at Conference of the ISATT. Tilburg University, The Netherlands, May 28-31, 1985.

- ELLIOTT, J.: «Teachers as Researchers». *International Encyclopedia of Education*, Londres, Pergamon Press, 1986.
- *Teacher evaluation and teaching as a moral science*. Mimeo. Cambridge Institute of Education, 1984.
- GIMENO SACRISTAN, J.: «La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.». *Revista de Educación*, 269, 1982, 77-99.
- GIMENO SACRISTAN, J.: «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, 2, 1983, 51-73.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.: *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.
- GIROUX, H.A.: «Teacher Education and the Ideology of Social Control». *Journal of Education*, 162, 1, 1980, 5-27.
- GITLIN, A. y TEITELBAUM, K.: «Linking theory and practice: the use of ethnographic methodology by prospective teachers». *Journal of Education for Teaching*, 9, 3, 1983, 225-234.
- GREEN, J.L. y SMITH, D.: «Teaching and Learning: A Linguistic Perspective». *The Elementary School Journal*, 83, 4, 1983, 353-391.
- HABERMAS, J.: *Theory and Practice*. Londres: Heinemann, 1974.
- HAMILTON, S.F.: «The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools». *The Elementary School Journal*, 83, 4, 1983, 313-334.
- HOY, W. y REES, R.: «The Bureaucratic Socialization of Student Teachers». *Journal of Teacher Education*, 28, 1, 1977, 23-26.
- IANNACONE, L.: «Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher». *Theory into Practice*, 2, 1963, 73-80.
- JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.
- «Cómo piensan los maestros», en LEFFER, G.S. (ed.): *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas, 1981.
- KOHLBERG, L. y MAYER, R.: «Development as the Aim of Education». En GRESS, J.R. y PURPEL, D.E. (eds.): *Curriculum. An Introduction to the Field*. Berkeley, California: McCutchan, 1978.
- LACEY, C.: *The Socialization of Teachers*. Londres: Methuen, 1977.
- LAMPERT, M.: «How do Teachers Manage to Teach? Perspectives and Problems in Practice». *Harvard Educational Review*, 55, 2, 1985, 178-194.
- LORTIE, D. C.: *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- McINTYRE, D.: «The contribution of research to quality in teacher education». En HOYLE, E., y MEGARRY, J. (eds.). *Professional development of teachers. World Yearbook of Education 1980*. Londres: Kogan Page, 1980.
- McNAMARA, D., y DESFORGES, C.: «The social sciences, teacher education and the objetification of craft knowledge». En BENNET, N., y McNAMARA, D. (eds.). *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Nueva York: Longman, 1979.
- NELSON, K.: «Cognitive Development and the Acquisition of Concepts». En ANDER-

- SON, R. C.; SPIRO, R. J., y MONTAGUE, W. E. (eds.). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1977.
- PEREZ GOMEZ, A.: «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- PEREZ GOMEZ, A. I.: *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C. Madrid, 1984.
- PETTY, M. F., y HOGBEN, D.: «Explorations of semantic space with beginning teachers: a study of socialization into teaching». *British Journal of Teacher Education*, 6, 1, 1980, 51-61.
- POPKEWITZ, T. S.: *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission?* Speech prepared for A.E.R.A. Convention, San Francisco, 1979.
- *et al.*: «Dulling the Senses: Research in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 30, 5, 1979, 52-60.
- POSNER, G. J.: «Cognitive Science and a Conceptual Change Epistemology. A New Approach to Curricular Research». *Journal of Curriculum Theorizing*, 4, 1, 1982, 106-126.
- SAN MARTIN ALONSO, A.: *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 1985.
- SCRIBNER, S., y COLE, M.: «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal». *Infancia y Aprendizaje*, 17, 1982, 3-18.
- SHAVELSON, R., y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta». En GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.
- TABACHNICK, B. R. *et al.*: *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New York City, 1982.
- VAN MANEN, M.: «Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical». *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 1977, 205-228.
- VEENMAN, S.: «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54, 2, 1984, 143-178.
- VEGA, M.: *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza, 1984.
- WEHLAGE, G. G.: «Can Teacher Be More Reflective about their Work? A Commentary on some Research about Teachers». En TABACHNICK, B. R. *et al.* (eds.). *Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research*. Nueva York: Praeger, 1981.
- WOLF, M.: *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1982.
- WOODS, P.: *The Ethnography of the School*. Milton Keynes: The Open University Press, 1977.
- «Strategies, Commitment and Identity; Making and Breaking the Teacher Role». En BARTON, L., y WALKER, S. (eds.). *Schools, Teachers and Teaching*. Brighton: The Falmer Press, 1981.
- YINGER, R. J.: «A Study of Teacher Planning». En DOYLE, W., y GOOD, T. L. (eds.). *Focus on Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

- ZEICHNER, K. M.: *The Dialectics of Teacher Socialization*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education. Orlando, 1979 («Dialéctica de la socialización del Profesor», *Revista de Educación*, n.º 277, 1985, 95-123).
- «Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31, 6, 1980, 45-55.
- ZEICHNER, K. M., y TABACHNICK, B. R.: «Are the Effects of University Teacher Education “Washed Out” by School Experience?» *Journal of Teacher Education*, 32, 3, 1981, 7-11.
- «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers». *Journal of Education for Teaching*, 11, 1, 1985, 1-25.
- ZEICHNER, K. M., y TEITELBAUM, K.: «Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences». *Journal of Education for Teaching*, 8, 2, 1982, 95-117.

