

## Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas

Ángel I. Pérez Gómez  
Universidad de Málaga

Correspondencia  
Ángel I. Pérez Gómez  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Campus de Teatinos, s/n  
29071-Málaga  
Tel. +34 952 131 069  
Fax +34 952 131 460  
aiperez@uma.es

### RESUMEN

El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía entre los años 91-95 y que pretendía indagar tanto las características del prácticum de enseñanza en el currículum de formación de los futuros docentes en todos los centros superiores de formación del profesorado en la región, como la incidencia del mismo en la evolución del pensamiento y las prácticas de los futuros docentes. En particular, el presente informe corresponde a las conclusiones extraídas de ocho estudios de casos sobre ocho estudiantes en prácticas con el propósito de identificar y comprender la evolución de su pensamiento pedagógico práctico y los factores que influyen en los procesos de socialización de los futuros docentes. Una de las primeras y más evidentes conclusiones que pueden extraerse de los diferentes estudios que componen la investigación hace referencia al importante deterioro de este periodo del currículum de formación de profesorado tanto por lo que se refiere a la falta de claridad respecto a sus funciones y objetivos como, en particular en lo referente a la organización del mismo y a la coherente definición de roles de los diferentes agentes que intervienen. En la práctica existen comportamientos muy heterogéneos, podríamos decir que cada programa de prácticas, cada centro, cada profesor supervisor, cada docente tutor y cada estudiante en prácticas presenta una casuística distinta. Cada uno de estos importantes componentes entienden este periodo de una manera distinta y lo organizan también de manera muy diversa. De todas formas, existe un denominador común en las opiniones recogidas de los diferentes agentes implicados en el proceso de prácticas. Todos coinciden en manifestar tanto la importancia capital del mismo como la actual desorganización, falta de consideración académica y carencia de recursos personales para su orientación adecuada.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del Profesorado, el mito de las prácticas, los problemas de la prácticas.

**Professional socialization of the future teacher in the culture of the school  
institution: The myth of the training practices**

**ABSTRACT**

The present article is a brief synthesis of a wide investigation carried out in Andalucía between 1991 and 1995 and whose finality was of investigating the characteristics of teaching practices in the training curriculum of the future teaching staff in all the higher professorship training centers in the region, and their incidence in the evolution of thought and the training practices of the future teaching staff. In particular, the present report corresponds to the conclusions extracted from eight surveys of cases of eight students in training practice with the purpose of identifying and comprehending the evolution of their practical pedagogic thinking and the factors which have an influence in the socialization processes of the future teachers. One of the foremost and most evident conclusions which may be extracted from the different surveys which make up the investigation, refers to the important deterioration of this period of the curriculum of professor training, as concerns the lack of clarity concerning their functions and goals as, in particular, refers to the organization of the same and the coherent definition of roles of the different agents involved. In the practice there are very heterogeneous behaviors, we could say that each practice program, each center, each supervising professor, each educational tutor and each student in training practices present a very different casuistic. Each one of these important components understand this period in a different manner and they organize it in a very different manner also. In any case, there is a common denominator in the opinions collected from the different agents implicated in the practice process. All of them coincide in stating the capital importance they have and the current lack of organization, lack of academic consideration and lack of personal resources for their adequate orientation.

**KEYWORDS:** Profesor Training, the myth of the training practices, the problems of training practices.

*Los sujetos en una actividad organizativa no son electores racionales sino actores institucionales que representan papeles en función de normas aprendidas y casi siempre imitadas. Y ello porque tienen que actuar en un campo contextual cuya incertidumbre es tanta que resulta imposible adoptar decisiones racionales. Por lo tanto, en ausencia de certidumbre racional, los actores recurren a normas estereotipadas (hechas de hábitos aprendidos) y a la práctica sistemática del isomorfismo, es decir, de la pura y simple imitación... (Gil Calvo, 1995).*

## **1. Introducción. Las prácticas de enseñanza como campo de investigación**

El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía<sup>1</sup> entre los años 91-95 y que pretendía indagar tanto las características del prácticum de enseñanza en el currículum de formación de los futuros docentes en todos los centros superiores de formación del profesorado en la región, como la incidencia del mismo en la evolución del pensamiento y las prácticas de los futuros docentes. En particular, el presente informe corresponde a las conclusiones extraídas de ocho estudios de casos sobre ocho estudiantes en prácticas con el propósito de identificar y comprender la evolución de su pensamiento pedagógico práctico y los factores que influyen en los procesos de socialización de los futuros docentes.

Uno de los problemas más sustantivos del campo pedagógico hace referencia a las complejas y siempre indeterminadas relaciones entre la teoría y la práctica. La construcción del pensamiento práctico, aquél que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad es el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse una simple y directa aplicación del mismo. Por otra parte, es también una opinión generalizada entre los especialistas que el carácter efímero del conocimiento académico que los futuros docentes adquieren en la institución universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico del profesional de la docencia.

La formación del docente, de su pensamiento, actitudes y conducta, supone el desarrollo eficaz de los complejos e inciertos procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del docente, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, cargadas de emociones e intereses, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

El docente o el estudiante para docente, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos

y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. Este tipo de *conocimiento pedagógico vulgar o folklórico*, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del futuro docente con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede, por tanto, considerarse un conocimiento permeado por la tradición, y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existente en educación.

Sobre este pensamiento pedagógico práctico, vulgar o folklórico, de sentido común, se asiente el conocimiento experto y profesional que se pretende desarrollar mediante los procesos teóricos y prácticos de formación docente. En el presente trabajo nos cuestionamos ¿Cómo concebir y desarrollar el período de prácticas del currículum de formación de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?

«La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son 'objetivas' en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos» (Elliot, 1991a, p. 6).

Así pues, la comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona ignorando o eliminando los sesgos propios de las diferentes interpretaciones, sino modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas. Es decir, la formación del pensamiento práctico del futuro docente no requiere la negación de su pensamiento folklórico o experiencial sobre educación, sino su reconstrucción crítica.

Cómo formar este pensamiento práctico reconstruido a partir de la reflexión y experimentación compartidas es el dilema que ha recorrido la mayoría de los programas de formación y de sus teorizaciones, al contraponerse dos extremos que frecuentemente y de forma paradójica han caminado juntos: la primacía y obsesión por el academicismo de una parte y el abandono, tolerancia e incluso el fomento del poder socializador de la cultura e institución escolares de otra.

En las investigaciones recientes (Hoy, 1990; Barquín, 1989; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) aparece con bastante constancia que el conocimiento académico que se promueve en la universidad es efímero y poco consistente y se desvanece ante los intercambios de la experiencia y ante los influjos de la práctica, en los primeros años de vida profesional. Por tanto, si el pensamiento que prevalece en la vida cotidiana del futuro docente es el pensamiento práctico, experiencial,

adquirido en la cultura escolar, los esfuerzos de indagación e intervención en el proceso de formación deberán orientarse al desarrollo reflexivo y diversificado de este pensamiento práctico.

El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador. No podemos olvidar como recuerdan Beyer (1988), Munro (1989), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984) y Elliot (1991b) el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en poco deseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

No vale cualquier tipo de práctica. Es más, algunos modos de concebir y desarrollar las prácticas pueden considerarse regresivas y contraproducentes, porque restringen en lugar de potenciar las posibilidades de comprensión situacional y actuación creativa. Hoy (1990) por ejemplo, recopila un importante número de investigaciones que reafirman este supuesto, al constatar que demasiados alumnos después del período de prácticas en los centros escolares manifiestan un pensamiento y unas actitudes orientadas más claramente y en mayor medida que antes de dicho período hacia posiciones de control, disciplina, administración de recompensas, premios y castigos, estimulación de la motivación extrínseca en los alumnos, así como una clara disminución de sus posiciones pedagógicas orientadas a fomentar la autonomía individual de los niños, de su sensibilidad ante las diferencias individuales y de su preocupación por adquirir y proporcionar información adecuada a cada contexto y situación.

Como resultado de la vivencia de la cultura escolar que presiona y enfatiza el orden, el control y la consecución de los objetivos instrumentales inmediatos, el período de prácticas produce en los alumnos, con lamentable frecuencia, una perspectiva pedagógica más autoritaria, rígida, impersonal, burocrática y paternalista, que la que han adquirido en los cursos universitarios de formación psicopedagógica. Las prácticas parecen suponer el retorno de la ideología pedagógica vulgar y el asentamiento de la mediocridad.

De esta forma, las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan habitualmente, tampoco sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la ense-

ñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del *status quo*. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

## 2. Los propósitos de la investigación

La intención básica de nuestra investigación era identificar y evaluar los procesos de formación del futuro docente durante el período de prácticas en los diferentes centros de formación en Andalucía y procurar aportar algunas evidencias empíricas y reflexiones sobre el dilema anteriormente presentado. Dentro de este objetivo general los ocho estudios de casos (uno por provincias) se han orientado según los siguientes propósitos:

- Describir las características de las Prácticas de Enseñanza, desde la perspectiva del estudiante en prácticas y demás agentes implicados en la planificación y desarrollo de las mismas.

- Detectar y analizar los factores que han influido en el proceso de socialización de dichos estudiantes. De este modo se pretende comprender el complejo proceso de socialización en la práctica de los futuros docentes, identificando aquellos elementos personales, sociales, institucionales, materiales o académicos que más influencia manifiestan en la configuración de su pensamiento práctico.

- Analizar la significación y efectos que el período de Prácticas de Enseñanza produce en los estudiantes en prácticas. Las consecuencias de este período en la relación teoría/práctica de los programas de formación de docentes será uno de nuestros principales puntos de mira.

- Identificar y narrar las características de la evolución experimentada por el estudiante durante el período de prácticas, tanto en su pensamiento práctico como en su intervención en el aula: comportamiento, actitudes, motivación, creencias, teorías explícitas e implícitas, etc.

Los ocho estudios de casos corresponden a las ocho provincias andaluzas donde se imparten programas de formación del profesorado de Enseñanza Primaria. El caso está constituido por el seguimiento de un alumno o alumna durante su período de prácticas de enseñanza, por lo que teniendo en cuenta que los períodos de prácticas pueden situarse en uno, dos o tres cursos académicos, los estudios de casos se han correspondido con dichos períodos. Se procuró abarcar el mayor número diferente de especialidades académicas, con la intención de detectar las posibles influencias que se derivan no sólo de la concepción del programa de prácticas que desarrolla cada centro universitario sino también las que pueden generarse

en la distinta forma de concebir la profesión docente que se deriva del particular currículum formativo de las diferentes especialidades.

Los contextos de los diferentes casos son tan variables como la realidad escolar andaluza por lo que respecta a la organización de los claustros, sus relaciones, la integración del proyecto docente y la calidad de la práctica educativa. Excepto uno, el resto de los casos tiene lugar en centros públicos y de ambiente sociocultural medio-bajo. Pueden considerarse «representativos» del nivel académico y cultural del espectro en el que se encuentran los centros escolares de Andalucía. Tres de ellos se encuentran en barriadas de clase baja<sup>2</sup>, uno puede considerarse ubicado en zona de clase alta y el resto en zonas correspondientes a clase media.

Como aspectos más destacados del estudio vamos a detenernos en el análisis de los factores que inciden en el proceso de socialización profesional durante dicho período de prácticas y en la discusión sobre el sentido de dicho período, desde la perspectiva de los propios implicados.

### **3. Factores de socialización en el periodo de prácticas**

Una de las primeras y más evidentes conclusiones que pueden extraerse de los diferentes estudios que componen la investigación hace referencia al importante deterioro de este período del currículum de formación de profesorado tanto por lo que se refiere a la falta de claridad respecto a sus funciones y objetivos como, en particular en lo referente a la organización del mismo y a la coherente definición de roles de los diferentes agentes que intervienen. En la práctica existen comportamientos muy heterogéneos, podríamos decir que cada programa de prácticas, cada centro, cada profesor supervisor, cada docente tutor y cada estudiante en prácticas presenta una casuística distinta. Cada uno de estos importantes componentes entienden este período de una manera distinta y lo organizan también de manera muy diversa.

De todas formas, existe un denominador común en las opiniones recogidas de los diferentes agentes implicados en el proceso de prácticas. Todos coinciden en manifestar tanto la importancia capital del mismo como la actual desorganización, falta de consideración académica y carencia de recursos personales para su orientación adecuada.

En cualquier caso, y dentro de este marco común de insuficiencia organizativa, son múltiples y diferentes, según los casos, los factores que han determinado de forma más significativa la socialización de los estudiantes en la cultura profesional del docente. No obstante, y aunque es necesario recordar que influyen de manera diferente en cada caso, tanto en intensidad como en prioridad, del análisis de los diferentes estudios de casos pueden identificarse algunos como los más influyentes y persistentes:

- La presión de la cultura escolar y del aula, a la que tienen que acomodarse los prácticos si quieren sobrevivir con cierto éxito durante este período formativo.

- El carácter evaluador de las adquisiciones académicas y profesionales del período de prácticas dentro del currículum de formación del docente.
- La inseguridad personal respecto al dominio de un medio extraño y complejo así como el temor a que no se les respete como docentes o se les confunda con estudiantes.
- La falta de referentes teórico-prácticos ricos y diversificados con los que enjuiciar lo que observaban.
- La función socializadora del tutor y burocrática del supervisor.

Parece que todo el edificio construido en torno al período de prácticas conduce a la reproducción de comportamientos y estilos docentes dominantes en el escenario de intervención. Pero vayamos por partes y analicemos un poco más detenidamente cada uno de estos factores.

### 3.1. La cultura escolar

Los estudiantes en prácticas, cuando se incorporan al aula, lo hacen como elementos nuevos en una microcultura, cuyas reglas y clima están ya consolidadas. Si quieren ser aceptados deben, por tanto, ajustarse a las reglas habituales de juego ya sancionadas por la tradición, y que ellos no han contribuido a establecer. Tienen que adaptarse a los modos de relación, al ritmo y dinámica pedagógica del aula, al estilo docente del profesor o profesora responsable..., de modo que su incorporación no provoque ningún conflicto y las menores interrupciones del ritmo habitual.

La cultura del centro y del aula es un poderoso factor de socialización que cuenta con numerosos agentes: profesorado, alumnado, padres y madres, organización del espacio y del tiempo, los materiales curriculares, las expectativas sociales generales. Todos ellos actúan reforzando la tendencia a la imitación y reproducción del status quo, para preservar el difícil equilibrio que la institución ha logrado a lo largo de su existencia.

«al llegar al aula de tercero de EGB, la profesora le indica a la alumna exactamente cual es el contenido de la tarea que tiene que desarrollar y la alumna se limita a imitar lo que hace la profesora en el aula, con lo cual consigue reproducir la misma tarea, que el alumnado no se sienta incómodo ante situaciones nuevas y una mayor sensación de control por su parte porque sabe lo que está ocurriendo en ese momento y ha visto otras veces hacer lo mismo a la profesora» (Jaén, p. 17).

«Ella es consciente, desde la segunda semana de observación, de que las conductas de control que utiliza en clase son una copia mimética de la del profesor tutor, aún conociendo y reflexionando sobre su falta de utilidad... «Esto hay que aprenderlo para cuando seas profesora; al principio que se note que no se pueden cachondear de ti, luego ya tranquilamente». Únicamente entrevé la posibilidad



de que la causa de la indisciplina en el aula pueda estar en el propio profesor al principio de las prácticas (EP 1, p. 15). A medida que va pasando el tiempo, ya no hace a su profesor responsable de las situaciones de alboroto... En las memorias y diarios de prácticas Lucía describe las situaciones de castigo llevadas a cabo por los tutores/as justificándolas:... Poco después castiga ella por vez primera, sin una sola reflexión sobre la disciplina, justificándose ante la orden superior.... Una vez dado este primer paso, en su diario de las prácticas de segundo curso ya describe con normalidad el tipo y momento de castigo que realiza, idéntico al del profesor tutor» (Córdoba, p. 104-106).

Es evidente, y así aparece explícitamente en la mayoría de los casos, que el agente más directo en este proceso de socialización es el docente tutor, tanto por la relación que establecen con él, como por ser el portador y defensor inmediato de los patrones de conducta que requiere la cultura escolar. Además, los tutores y tutoras no ejercen sólo, por lo general, como garantes de la continuidad de la cultura profesional e institucional de la escuela, definiendo la bondad de la práctica, sino que frecuentemente desvalorizan ante los estudiantes en prácticas, tanto otras alternativas pedagógicas, como la misma validez de los estudios académicos, 'teóricos' en su opinión, desarrollados en las instituciones universitarias. Con lo que el horizonte de generación de conocimientos, hábitos y actitudes se cierra sobre sí mismo en el reducido escenario de la propia experiencia reproductora.

«Las tutoras mantienen una concepción sobre la inutilidad de la teoría que se da en la Universidad que muy pronto también es considerada por las prácticas y prácticos... «el primer año me encantaba Magisterio, el 2º año pues también, ahora te metes a las prácticas y te das cuenta de que todo lo que has dado allí no te sirve de nada, esta mañana una profesora me lo comentaba, es que no te sirve de nada...» (Granada, p. 306-307).

Es tan fuerte la presión del medio escolar, de la cultura de la institución transmitida fundamentalmente por el profesorado tutor, que algunos estudiantes en prácticas llegan a reaccionar a la defensiva ante las sugerencias de análisis o perspectiva crítica por parte de la supervisora o investigadora. En este mismo sentido, cabe resaltar el hecho de que hasta algunas investigadoras, implicadas en actividades de participación durante el proceso del estudio de casos, son conscientes de sucumbir a las exigencias, no queridas, del escenario.

«Las influencias de la tutora llegan a mí (la investigadora) en situaciones de emergencia, como pueden ser, acabar el decorado, o quedarme con el alumnado cuando un niño se pone enfermo, etc.. Son situaciones escasas, pero en las que yo hago lo mismo que Mar, pero bastante peor. Mantengo una conducta más autoritaria que los prácticos y prácticas, para conseguir el silencio del alumnado» (Granada, p. 345).

«Por otro lado, hemos comprendido la facilidad con que los prácticos se adaptan a las rutinas del aula. Incluso, como investigadora, a veces, me sorprendía a mí misma en ciertas actitudes y comportamientos, más cercanos a la propia dinámica y subcultura del aula, que a mis convicciones e ideas» (Almería, p. 205).

Otro aspecto a considerar respecto a las presiones socializadoras del entorno cultural y profesional de la escuela, no sólo se refiere a la asimilación, por observación, de los estilos docentes que exhibe e impone frecuentemente el profesorado tutor, sino que abarca también la aceptación de los comportamientos pedagógicos que se consideran legítimos en la institución en su conjunto. Estos comportamientos rutinarios se difunden normalmente como excluyentes de otras alternativas, precisamente las más renovadoras, ya que amenazan el equilibrio reproductor, llamadas a fracasar por estériles, perniciosas o carentes del realismo necesario.

«M<sup>a</sup> Angeles ha podido observar que los/las profesores/as que intentan llevar a cabo algún cambio o innovación no son bien vistos, así por ejemplo, las salidas de los viernes a última hora de la mañana» (Málaga, p. 309).

Por último, conviene destacar en este aspecto, que las relaciones personales y sociales satisfactorias que los estudiantes en prácticas establecen con los niños y niñas con los que trabajan se convierte en un factor de refuerzo de los comportamientos asumidos en la cultura escolar. La gratificación que reciben del afecto del alumnado puede posponer el planteamiento de interrogantes más comprometidos sobre la bondad pedagógica de lo que se está haciendo.

### **3.2. Provisionalidad, dependencia e Inseguridad**

Otro factor decisivo en el proceso de socialización del futuro docente durante el período de prácticas es el propio papel de dependencia y provisionalidad que ocupa en un medio complejo de intercambios sociales que a todos afectan, especialmente al aprendiz de profesor, al ocupar una situación tan incierta e inestable.

«La valoración que hace nuestro sujeto de las prácticas en que ha participado, es que no resulta del todo provechosa, ya que en ningún momento se siente realmente como maestro en el centro; esta idea es repetida insistentemente a lo largo de toda la conversación. Durante el período de prácticas se siente como un ayudante del profesor tutor o un sustituto, alguien eventual y sin la responsabilidad global del proceso en el que se halla implicado» (Sevilla, p. 57).

«Hay además una actuación decidida de la profesora en todas las intervenciones de Carmen, que pone de manifiesto la dependencia del papel de la alumna en prácticas y que, sobre todo, atribuye un

carácter extraordinario a dicha intervención realizando al tiempo su provisionalidad» (Cádiz, p. 252).

Tanto la actitud del tutor, como la propia inseguridad personal del estudiante en prácticas al enfrentarse al grupo de alumnos, como las propias expectativas de estos y su búsqueda de requisitos para violar los cauces normales del desarrollo académico convergen y apoyan la actitud de sumisión y dependencia en la que hemos encontrado a la mayoría de los estudiantes en prácticas que hemos observado.

En la mayoría de las ocasiones el refugio, o la salida del estudiante en prácticas ante esta situación de inseguridad personal y dependencia extrema del docente tutor, es, como ya hemos comprobado, la imitación y reproducción de aquellas conductas que observa en el estilo pedagógico del docente y que parecen tener éxito en el complejo escenario humano de intercambios sociales y académicos. Gobernar la vida del aula desde una clara posición de inferioridad institucional y profesional promueve lógicamente actitudes y comportamientos de sobrecompensación autoritaria.

«Dentro del aula, la disciplina, el control del alumnado para que no hable, no interrumpa y esté en su sitio, van a ocupar el mayor tiempo y dedicación de las intervenciones de Mar en la clase, exigiéndoles que se mantengan en silencio, de tal forma, que no se aprecie desde 'los pasillos' que el aula no tiene gobierno por faltar la profesora... Mar cambiará en pocos días su interés por establecer unas buenas relaciones con el alumnado, por una mayor dedicación al control y la disciplina... A esta evolución ha llegado tanto por las indicaciones directas de Concha, su tutora, como por observación» (Granada, pp. 313-314).

Es curioso al respecto la excepción que representa Sevilla a esta forma habitual de establecer la relación de dependencia y subordinación con el docente tutor, favorecida o casi exigida tanto por la cultura escolar de la institución como por la sensación de inseguridad de los estudiantes. Luis, el estudiante en prácticas, es especialista en el área de educación física, y como tal parece poseer mayores y mejores conocimientos teóricos y prácticos que el profesor tutor. Es un área muy joven en nuestro sistema educativo, al igual que la música, por lo que la especialización del estudiante en prácticas es, por lo general, bastante más intensa que la del docente tutor, dificultando con ello que se establezcan las habituales relaciones de poderosa dependencia y jerarquía. El estudiante en prácticas se siente más seguro y conocedor ante la ausencia de una supervisión cercana por parte de un tutor especializado. Por ello, puede permitirse actitudes más abiertas y decididas en la experimentación de alternativas y proyectos innovadores, y juzgar su viabilidad.

### **3.3. Carencia de alternativas teórico-prácticas**

La fuerza del entorno escolar inmediato se muestra mucho más decisiva, cuando ni en el escenario escolar, ni en la formación académica previa, se han ofrecido y

asimilado de forma relevante alternativas teórico-prácticas, que puedan utilizarse en estas ocasiones.

«La imitación del comportamiento docente de la profesora es fácil comprobar que obedece no sólo al efecto adaptativo, sino también a la carencia de otras alternativas o -dicho de otro modo- porque en los cursos recibidos en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado no se han dado conexiones explícitas entre la teoría y la práctica. La afirmación resulta especialmente llamativa en el caso de Matemáticas, materia en la que el estudiante en prácticas decidió no intervenir «por entender que no tenía preparación para ello. Lo cierto es que no sabría como enfrentarme a su enseñanza...». Es más, sigue diciendo: «Lo único que sé en este sentido es producto de lo observado a la profesora; podríamos decir que he aprendido más en cinco semanas que en los nueve meses que estudié dicha asignatura» « (Cádiz, p. 242).

La formación teórica recibida en la institución universitaria durante los años previos se encuentra, por lo general, demasiado lejana en el tiempo y en el interés, como para convertirse en un socorrido lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales. La interacción de formación, práctica y reflexión tutorizada durante el período de prácticas es, como ya hemos indicado, prácticamente inexistente. Por parte de los supervisores universitarios, o por los coordinadores del plan de prácticas no existe, en general, un seguimiento adecuado de los procesos de observación, investigación y reflexión de los estudiantes que les permita reformular continuamente su práctica en virtud de los análisis compartidos sobre las dificultades reales del complejo entorno escolar. La ausencia de alternativas interesantes y asumidas reflexivamente, se convierte, por tanto, en un poderoso factor de socialización, de abandono a las evidentes tendencias que favorecen la reproducción de las pautas convencionales asentadas en el medio escolar.

«Desde los primeros momentos el alumnado mantiene una actitud escéptica hacia los conocimientos que se imparten en la Escuela de Magisterio. Sus primeros contactos con la realidad escolar y con las propias opiniones de los tutores les llevan a concebir como inútiles todos los conocimientos aprendidos hasta este momento. No es una crítica particular a su profesorado y a su Escuela, la mantenida por los prácticos, sino una defensa de la práctica, sus concepciones se podrían resumir diciendo que: 'la experiencia es madre de la ciencia'. Con todo el peligro que pueda acarrear esta creencia, pues no hablan de una práctica que construye reflexivamente sus modos de actuación, sino de la experiencia que tienen los tutores, en muchas ocasiones rutinizada y que ellos directamente van a copiar» (Granada, p. 334 y 336).

### 3.4. La evaluación

No cabe duda, para la mayoría de los investigadores en este ámbito, y así se ha puesto de manifiesto en los estudios de casos que comentamos ahora, de que el carácter evaluador del período de prácticas es uno de los factores que más poderosamente influyen en el proceso socializador de los futuros docentes. Si el influjo del medio escolar, con su cultura institucional y profesional, si el pensamiento y la actuación del tutor tienen tanta fuerza para moldear los modos de sentir, pensar y actuar del estudiante en prácticas, es en parte porque se convierten en jueces y censores y de la bondad del aprendizaje realizado.

Como ya hemos visto, los futuros docentes se preocupan de modo prioritario por establecer relaciones de cercanía con el tutor, por asumir la dinámica del aula y del centro, de no crear problemas ni amenazar el status quo, porque de esa forma conseguirán resolver con éxito la prueba que las prácticas suponen en su currículum académico.

Como se pone de manifiesto en el estudio de casos de Almería, por ejemplo, las personas como poder evaluador se constituyen en agentes socializadores de primer orden:

«La *profesora tutora* tiene mayor poder de influencia en el ámbito de la acción. Aunque le da libertad para actuar, la alumna reproduce sus esquemas de secuencia instructiva aunque no imita su actitud y forma de dirigirse a los niños (su carácter es distinto)... Es consciente de su comportamiento reproductor e intenta eliminarlo pero, el proceso de rutinización en el que se encuentra ya instalada y el miedo a equivocarse, hacerlo mal o la desaprobación de la maestra, son más fuertes que sus deseos de innovar» (Almería, p. 174).

### 3.5. La función socializadora del tutor y burocrática del supervisor

No obstante, y a pesar de que se puede afirmar el carácter socializador del influjo que ejerce el profesor tutor sobre el estudiante en prácticas, las relaciones que se han establecido entre ellos son muy diferentes y dan lugar a orientaciones distintas según la personalidad de cada uno de ellos así como del modo que tienen de concebir el sentido de este período de formación y la aceptación mutua de sus respectivos papeles. Se puede afirmar que en la mayoría de los casos la orientación del proceso de socialización es estimulado y favorecido por el tutor o tutora ha sido de carácter conservador, como hemos visto. No obstante, el estudiante en prácticas se ha sentido de muy diferente forma según el tipo de relación establecida.

«En efecto, hay una escasa relación con el profesor-tutor en cuanto tal, más reducida todavía con el supervisor y, prácticamente nula con el resto del profesorado» (Cádiz, p. 290).

«En relación al *tutor* del centro de EGB, nuestro práctico piensa que finalmente tuvo suerte, ya que ha facilitado y potenciado su iniciativa y le ha permitido actuar libremente en el aula. No han desarrollado tareas conjuntas de análisis y reflexión sobre la actuación del práctico, el cual afirma que ha aprendido observándola y a través de sus consejos y recomendaciones» (Sevilla, p. 58).

«La tutora, en todo momento, asume su papel de profesora que enseña a la alumna de prácticas; por tanto, sus relaciones personales, fuera de la actividad didáctica han sido muy pobres. Esto, quizás, haya sido un determinante para que la práctica no se haya implicado más en la labor educativa, y aparentemente mostrase un menor entusiasmo por protagonizar situaciones» (Huelva, pp. 71-72).

«En ningún momento esta profesora se plantea la labor y obligación formativa que tiene respecto a la alumna de prácticas, sino que parece que su función sólo consiste en prestar un espacio de su clase y dejar que la 'función' del cada día de su aula transcurra delante de los ojos de la alumna/o de prácticas que tenga ese año: El distinto papel desempeñado por los tutores/as respecto a Lucía durante sus prácticas han sido determinante para que ella defina sus sentimientos respecto a las prácticas de segundo como: Fuera de lugar, solitaria, indiferente, útil respecto a la niña de integración, confusa» (Córdoba, pp. 113 y 117).

En este conjunto de manifestaciones vuelve a confirmarse una vez más el escaso carácter educativo de la relación entre el profesor o profesora tutora y el estudiante en prácticas. Existe un importante y poderoso influjo socializador en convivencia con la cultura escolar de la que forma parte, pero no aparece reflejado en ningún estudio de casos de la existencia de una relación educativa, donde el tutor de forma sistemática desarrolle y facilite una tarea de mediación reflexiva, estimulando el análisis y contraste por parte del estudiante en prácticas, respecto a los influjos y tendencias que se le imponen como elementos naturales y constitutivos del quehacer pedagógico. Las relaciones fomentan claramente la reproducción de modos de hacer generados por la cultura escolar que tradicionalmente y de forma rutinaria se van repitiendo de año en año, de escuela en escuela. Si las prácticas se consideran como un instrumento de formación no es porque induzcan la reproducción mimética de comportamientos convencionales sino porque permiten la posibilidad de conocer, contrastar, cuestionar, reflexionar y elegir. Pues, bien, hemos de concluir, en virtud de los estudios de casos, que en muy escasas ocasiones las prácticas, y en concreto la intervención del tutor, han ido más allá de la tarea de socialización por lo que difícilmente han provocado el contraste educativos de la reflexión compartida y la experimentación innovadora.

Tal vez, en el diseño teórico de las prácticas y del sentido y función de la intervención de los distintos agentes, el papel del supervisor/a universitario cumple o

debe cumplir esta tarea de distanciamiento crítico y mediación reflexiva que sirva de contraste y compensación de los poderosos influjos socializadores del medio escolar. En la realidad, en los diferentes estudios de casos investigados tampoco ha aparecido con nitidez esta función. Ni la teoría alojada en las disciplinas previa o paralelamente cursadas, ni la intervención directa y sistemática del supervisor/a, han ofrecido oportunidades e instrumentos conceptuales para analizar el valor educativo de las prácticas ni la reflexión individual o compartida que sirva de contraste a la inercia de la dinámica institucional. En la mayoría de los casos la intervención del supervisor o supervisora ha sido irrelevante en este sentido, y se ha reducido a recordar y exigir el cumplimiento de los requisitos burocráticos del programa de prácticas para superar la evaluación final. Ya sea por desencanto debido a experiencias anteriores, o por desconsideración respecto al valor educativo de este período, o por costumbre generalizada en la institución universitaria, donde dicho período se encuentra académicamente devaluado, el caso es que la influencia del supervisor no logra contrarrestar el poderoso influjo socializador de la experiencia. Su intervención, por lo general, o es indiferente, o burocrática, o reforzadora del sentido de la experiencia socializadora de las prácticas.

«La figura del *supervisor*, no tiene un papel activo en el transcurso de las prácticas de Luis, sabe su nombre pero no ha tenido ningún contacto antes ni durante las prácticas. Valora su aportación muy negativamente, ya que su tarea ha sido la de simplemente facilitar el tipo de 'memoria' o informe que deseaba y calificarla. '...vino cinco minutos, llegó allí y dijo que saliera e hiciera algo en la clase de primero. Cinco minutos y ya está. Para eso que no venga, para hacerlo por cumplir que no venga. Vamos, su trabajo es nulo» (Sevilla, pp. 55-59).

«Las prácticas son menos importantes para los supervisores que cualquier asignatura de las que imparten; las utilizan para cubrir las horas libres»... «No tienen importancia por dos razones: poco tiempo de duración y porque los supervisores, ni se las toman en serio, ni cumplen con sus deberes de supervisión» (Almería, p. 161).

«Los supervisores no quieren visitar los colegios, argumentando que los prácticos van a ellos en calidad de favor, y ellos se consideran invitados... Para Mar y los tres prácticos de ciencias humanas, que realizan las prácticas en el mismo colegio, su supervisora fija las reuniones porque, de alguna forma, está obligada a hacerlo, una vez cada 15 días, pero realmente le interesa muy poco: 'Está totalmente desinteresada en las prácticas es supervisora de forma obligatoria' - me comenta Mar-. Algunos prácticos comentarán que su supervisor les da el número de teléfono, pero si tienen, porque si tienen algún problema, y se olvida... En la tutorías de ciencias humanas ocurre algo similar, Mar me cuenta que sobre prácticas se habla muy poco, la

supervisora les pregunta si tienen algún problema, y como no lo hay, les explica historia. Esto es una dinámica generalizada para muchos supervisores» (Granada, pp. 309-310).

El contraste reflexivo con la práctica exige indagar en los efectos que la experiencia está teniendo en el pensamiento, los sentimientos y las conductas de los estudiantes, facilitando en las sesiones de tutoría individual o grupal, la expresión de sus vivencias durante dicho período, la comunicación de las diferencias, el análisis de sus repercusiones y el contacto con alternativas pedagógicas prácticas diferentes a la vividas en el espacio concreto y limitado del propio centro donde viven la experiencia. La función de los seminarios de debate, comunicación, análisis de problemas, estimulación de interrogantes y recreación de alternativas, responsabilidad principal del supervisor universitario, no aparece con este sentido en ninguno de los estudios de casos investigados. De este modo, el practicum tiene muchas posibilidades de carácter de un complemento indagador y se reproduce a sí mismo de modo mecánico, perdiendo su potencialidad educativa. La tarea de supervisión de prácticas, como hemos visto en el resto de los informes y hemos ratificado en los estudios de casos se ha convertido en una tarea burocrática y rutinaria, devaluada académicamente, que la desarrolla cualquier profesor para completar su dedicación docente independientemente de su formación e interés. Ni la administración ni la propia institución universitaria le conceden la importancia requerida.

#### **4. El sentido de las prácticas**

Es curioso comprobar la discrepancia tan destacada entre la opinión de los estudiantes en prácticas y la de los investigadores sobre la función educativa de este período de formación.

Es indudablemente que para la mayoría de los estudiantes en prácticas, en nuestro trabajo para todos los estudios de casos, el período de prácticas es considerado, con mayor o menor entusiasmo, como el período más importante del currículum de su formación profesional. Es la parte del currículum verdadero, donde encuentran la oportunidad no sólo de conocer las características reales de su profesión, con sus posibilidades y limitaciones, sino también de desarrollar aquellos conocimientos, técnicas, actitudes y comportamientos realmente útiles para intervenir como docentes. Y, lo que es más importante, es el período en el que tienen la oportunidad de comprobar si ellos mismos sirven para desempeñar dicha profesión, y si las características de la misma les satisfacen.

«Lo ve como un complemento al plan de estudios, tanto por lo que aprende ('aprende técnicas o se ve obligada a buscarlas'), como por constituir un período de prueba semejante a lo que significa para médicos y enfermeras ver la sangre por primera vez. Es decir, supone el contacto «no con la realidad, sino con lo más real que tenemos en Magisterio» (Cádiz, p. 231).



«Para esta alumna, las prácticas constituyen la etapa más bonita de la carrera 'donde se puede aplicar los conocimientos aprendidos durante los tres cursos y afianzarse como futura profesora' de E.G.B.... 'He aprendido mucho, me han servido de mucho'... 'Cómo yo he aprendido en las prácticas'... 'ahora es cuando yo he aprendido algo'... 'La teoría te sirve pero... la práctica es otra cosa'... 'Ahora sé que puedo ser buena maestra'... 'Lo empiezas con miedo, pues no sabes como te va a salir, si vas a ser capaz de resolver todas las situaciones que te aparezcan y lo más importante, si sirves realmente para la profesión de educador que has elegido'... « (Almería, p. 175).

«un peso equivalente al 99% de la totalidad de la diplomatura de Magisterio, es decir, debía de tener mayor número de créditos de los que tiene asignado en los Planes de Estudios, ya que, desde su punto de vista es a partir de las experiencias vividas como se va evolucionando en el aprendizaje. '...aprender y ver el mundo de la enseñanza en realidad. Lo que verdaderamente me voy a encontrar en clase, los alumnos que el futuro me voy a encontrar yo'. Es decir, ha adquirido el sentimiento del 'ser Maestra', al asumir determinadas actitudes y valores de los que sólo era mera espectadora» (Huelva, p. 78).

«Para Lucía lo más importante de su proceso de formación en la E.U.M. son las prácticas, lo demás es 'teoría'... A pesar de considerar este período como el básico en su formación no conoce el plan de prácticas de la E.U.M.... Tanto la alumna de prácticas como el profesorado tutor de las mismas consideran el período de prácticas docentes como el momento más importante y necesario de todo el proceso formativo en la E.U.M.» (Córdoba, p. 90-118).

Esta percepción del período de prácticas como el componente prioritario en su formación profesional no supone, en general, un desprecio y rechazo de la formación teórica recibida en los centros universitarios, sino, más comúnmente, la reafirmación de una concepción técnica de la relación teoría/práctica. Las prácticas se aprecian como la oportunidad para comprobar la validez concreta de los principios teóricos, para complementar el conocimiento adquirido previamente, rellenar lagunas o seleccionar y rechazar una formación teórica que parece desconectada y estéril a la hora de comprender y solucionar los problemas de la práctica. La práctica es en definitiva el refrendo, el crisol de la teoría. No obstante, es necesario reconocer el sentimiento extendido y fomentado por la mayoría de los tutores de discontinuidad entre la teoría universitaria y la práctica escolar, a la vez que un tufillo de desprecio y desvalorización de la teoría, no sólo de la mala teoría, o de la forma deficiente como se desarrolla en la actualidad, sino de la misma necesidad y utilidad de la formación teórica.

«La primera impresión que tiene -o sufre- el alumnado en prácticas, es que todo lo que han dado en la Escuela de Magisterio no les sirve para nada, ésto crea sensación de engaño, pues las prácticas se desarrollan durante el último curso de Magisterio y deben esperar a llegar a tercero para descubrir, según me comentan, 'en que consiste ser maestro/a' y si en realidad ha sido acertada su elección. Las prácticas, como contacto directo con la realidad, son para ellos, cruciales en su formación profesional...» (Granada, p. 334).

No obstante, esta percepción de prioridad de la importancia del componente práctico sobre el teórico para la formación profesional del futuro docente, encuentra sus límites a medida que se prolonga el período de prácticas y se van manifestando con cierta claridad las rutinas, las reiteraciones y el aburrimiento de una práctica escasamente innovadora. Tanto la naturaleza convencional y rutinaria de la mayoría de los estilos pedagógicos con los que se encuentran los estudiantes en prácticas, como el carácter a veces burocrático, administrativo y evaluador del propio proyecto de prácticas en algunos programas universitarios, conducen al agobio y al cansancio cuando las prácticas se prolongan sin innovaciones. Así, como podemos comprobar en la siguientes manifestaciones, los futuros docentes, superada la sorpresa inicial y la ilusión del contacto con la práctica profesional, comienzan a expresar el cansancio y decepción que provoca la monotonía de una forma de trabajar en la escuela, bastante frecuente, que aburre a los estudiantes y a los docentes. Son estilos establecidos en la tradición escolar ante los cuales los futuros docentes, reconociendo su situación de interinidad y dependencia, se sienten impotentes y renuncian a cambiar.

«Al final de las prácticas de tercer curso su entusiasmo inicial se fue matizando y expresando el tedio y aburrimiento de los últimos días: 'Me he aburrido. Siempre lo mismo, la misma metodología... un aburrimiento' ... La rutina...' ...Demasiado tiempo y todo repetido, te cansas. No sabes qué observar. Dices, bueno, ahora lo mismo de siempre'» (Córdoba, p. 110).

Parece lógico, que cuando las prácticas se conciben exclusivamente como la contrastación de la teoría, o la adquisición mimética de las costumbres, técnicas y rutinas convencionales que utilizan los docentes experimentados para gobernar con éxito la vida del aula, las experiencias de este período serán tan interesantes como lo sea la práctica de dichos docentes. Cuando ésta se compone fundamentalmente de rutinas convencionales y reiteraciones lineales de comportamientos, la consecuencia debe ser obviamente el cansancio y aburrimiento.

Pero, indagemos un poco más, ¿qué es lo que realmente se ha aprendido durante el período de prácticas en los estudios de casos investigados?

Parece evidente, por todos los testimonios recibidos, que las prácticas sirven para adquirir los conocimientos prácticos, las técnicas y estrategias, así como las actitudes y comportamientos que requiere la cultura escolar dominante. El estu-

dante en prácticas aprende a relacionarse con los docentes y con los alumnos, aprende a gobernar la dinámica del aula, aprende a sentirse profesional con las actitudes y responsabilidades propias de la tarea tal como la definen en la práctica la mayoría de los docentes, aprende el lenguaje de la profesión. En definitiva aprende y asume el rol docente hegemónico en nuestra cultura escolar. Es decir, recupera el recuerdo de la cultura escolar vivida en su historia de alumno desde la otra orilla. Por ello parece tan fácil y eficaz este período, porque el estudiante en prácticas se socializa en la misma cultura en la que ha vivido al menos quince años de su historia.

«A nivel metodológico ha sido, en muchos casos, una repetición y reiteración de usos docentes tradicionales y ya conocidos. Esto le ha hecho reforzar y asumir como propios modos de hacer en el aula que son muy parecidos a los que caracterizamos su escolarización» (Córdoba, p. 119).

Ahora bien, las prácticas aparecen en toda su debilidad cuando a este período se le exige constituir un componente fundamental en la formación reflexiva del docente como intelectual que investiga las condiciones del escenario donde tiene que intervenir, cuando se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad que experimenta, evalúa y reformula en virtud de un análisis y debate permanente con los implicados; cuando se defiende que el futuro profesional debe saber indagar en sentido de la educación en el mundo contemporáneo y comprobar el significado de su práctica en las futuras generaciones.

Incluso puede afirmarse, en virtud de los análisis aquí desarrollados, que en este sentido las prácticas se convierten más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes. Puesto que no se seleccionan los colegios ni los docentes tutores en función de la calidad de su práctica, el estudiante en prácticas se socializa, en general, en una cultura pedagógica caracterizada por la reproducción, que induce, estimula y a veces impone la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional. La imitación inhibe y desaloja la reflexión del campo de pensamiento y actuación de los futuros docentes. Se acepta el status quo y se relegan y desprecian las innovaciones como potenciales amenazas al equilibrio precario que ha conseguido la tradición institucional. Por ello, cuando se les ha preguntado a los estudiantes en prácticas que se consideraban contentos de lo mucho que habían aprendido durante dicho período, que concretarán lo que ciertamente habían aprendido, que fuese ciertamente novedoso con respecto a su experiencia previa como discentes en los diferentes tramos del sistema educativo o como estudiantes universitarios de la específica temática educativa, no han sabido especificarlo.

«¿Aprenden los prácticos/as a ser maestros/as?... pero ¿qué tipo de maestros/as?; ¿qué es lo que no aprenden? y ¿qué necesita un maestro para mejorar la calidad de su formación e intervención? Indudablemente, si nos referimos a una concepción del maestro como técnico que utiliza una serie de cualidades, destrezas, en definitiva,

competencias que le ayudan a sobrevivir y superar con éxito las situaciones conflictivas del aula, la ocupación permanentemente de los niños en actividades y el dominio y control del aula..., tenemos que decir que las prácticas de enseñanza les 'enseñan mucho'... Pero, si pensamos que el aspirante a maestro debe estar dotado de unas herramientas conceptuales que le sirvan para interpretar la realidad, y de recursos de reflexión e intervención para mejorar la calidad de su acción y formación, a la luz del conocimiento académico y no sólo empírico e intuitivo, las prácticas «exigen un nuevo enfoque»... El período de prácticas en la E.U.M. de Almería, aunque valioso en muchos aspectos, no produce un cambio sustancial que sea positivo en la reconstrucción crítica y reflexiva del conocimiento y acción pedagógica de alumnado» (Almería, pp. 220-207).

«Las prácticas docentes han actuado en el caso de la alumna observada como un factor importante de socialización profesional, reforzando en unos casos y creando en otros un pensamiento sobre la práctica docente tradicional y, sobre todo, muy ajustado y mimético al del profesorado tutor» (Córdoba, p. 123).

## Notas

1. El presente documento es una breve y parcial síntesis de los diferentes informes de la investigación *Las prácticas de enseñanza como instrumento de socialización o formación del profesorado en la comunidad andaluza* financiadas por la CYCIT (1990-1994). Los diferentes informes que componen la investigación son los siguientes:

1. *Los planes de prácticas en las Facultades de Ciencias de la Educación*. Elaborado por Juan Bautista Martínez Rodríguez, con la colaboración de los siguientes investigadores: Carmen Rodríguez Martínez, Juan Pérez Ríos, M. Dolores Díaz Noguera, José Sanz, Nelly, M. Dolores González, M. Luisa Fernández Serrat, Marina, Pilar Sepúlveda, Rocío Anguita.
2. *La opinión de los alumnos y alumnas de E.G.B. sobre los estudiantes en prácticas*. Elaborado por Juan Bautista Martínez Rodríguez.
3. *La opinión del profesorado tutor de prácticas*. Elaborado por Nieves Blanco García.
4. *La opinión de los estudiantes en prácticas*. Elaborado por Carmen Rodríguez Martínez.
5. *La evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes en prácticas*. La fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente. Elaborado por Javier Ruiz Barquín.
6. *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. Elaborado por J. Félix Angulo Rasco.
7. *La vida en las aulas de los estudiantes en prácticas*. Ocho estudios de casos. Elaborado por Carmen Rodríguez Martínez, Juan Pérez Ríos, M. Dolores Díaz Noguera, M. Dolores González, M. Luisa Fernández Serrat, Marina, Pilar Sepúlveda, Rocío Anguita.
8. *La socialización profesional de los futuros docentes*. Un estudio multicasos. Elaborado por Ángel I. Pérez Gómez, a partir del documento nº 7.
9. *Las prácticas en el desarrollo profesional de los futuros docentes*. Documento de síntesis. Elaborado por D. Ángel I. Pérez Gómez sobre los documentos anteriores. En la investigación además de los nombres indicados han colaborado: Magdalena..., Encarnación Soto Gómez, Montserrat Ogalla.

2. Como ejemplo del nivel cultural bajo pueden considerarse las estadísticas de estudios de los padres correspondientes al colegio de Málaga:

- Analfabetos, 15,9%; Primaria incompleta, 35,8%; Primaria completa, 30,5%; Bachiller elemental, 9,0%; Bachiller superior, 4,3%; F.P., 2,7%; Estudios medios, 1,0%; Estudios superiores, 0,8%.

## Referencias bibliográficas

- Barquin J. (1989). *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Beyer, L.E. (1988). *Knowing and acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*. Londres: Falmer Press.
- Beyer, L.E. (1992). «Educational Studies, Critical Teacher Preparation and the Liberal Arts: a view from the USA». *Journal of Education for Teaching*, 18, 2, 13, 130-148.
- Elliott, J. (1990). «Teacher as Researchers: Implication for supervision and for teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 6, 1, 1-26.
- Elliott, J. (1991a). «The relationship between 'Understanding' and 'developing' teachers' thinking». University of EAST Anglia.
- Elliott, J. (1991b). «Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education». *UCET Annual Conference*. November.
- Gil Calvo, E. (1995). *El destino*. Barcelona: Paidós.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Education Research Journal*, 27, 2, 279-300.
- MacDonald, B. (1984). «Teacher education and curriculum reform: some English errors». Mimeo, CARE, University of East Anglia.
- Munro, R. (1989). *A case study os school-based innovation in secondary teacher education*. Tesis doctoral no publicada. Nueva Zelanda: Universidad de Auckland.
- Pérez Gómez, A.I. & Gimeno Sanjuan, J. (1992). «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores». *Investigación en la Escuela*. Octubre 1992.
- Pérez Gómez, A. (1992). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En: J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Smith (1992). «Teacher's work and the politics of reflexión. *American educational research journal*, 29, 2, 267-300.
- Staton & Hunt (1992). «Teacher socialization: Review and conceptualization». *Comunication Education*, 41, 1-35.
- Zeichner, K. (1992b). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En: Hardvard and P. Hopkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex.