

LA SOCIALIZACIÓN DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. ESTUDIO DE UN CASO

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso sobre la socialización docente a través de las prácticas de enseñanza. Las características de la vida en el aula y las tareas de enseñanza, observadas a través de una alumna en su fase de prácticas, nos muestran que el contexto escolar determina en gran medida lo que significa ser docente y las posibilidades y limitaciones de este aprendizaje.

Nuestros resultados coinciden con otras investigaciones en que la formación que recibe el alumnado legitima el status quo y modifica sus perspectivas educativas hacia estilos más conservadores. Además, añade una comprensión sobre los contextos de enseñanza que propician que ello ocurra.

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation on learning to teach through teaching practice. Classroom life and teaching tasks, as seen by a student preservice teacher during teaching practice, show how the school context affects, to a large extent, what being a teacher means and the possibilities and restrictions of this learning process.

Our conclusions agree with other research in that teaching practice experiences legitimise the status quo and modify the students' teaching perspectives towards more traditional views. Furthermore, it leads to their understanding of the teaching contexts that favour this situation.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, Prácticas de enseñanza, Cultura escolar, Tareas de enseñanza.

KEY WORDS

Teacher education, Teaching practice, School culture, Teaching tasks.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio central de este trabajo es la socialización docente de una alumna durante su periodo de prácticas en un colegio de enseñanza primaria. Nos interesamos especialmente por aquellas características relacionadas con las condiciones del lugar de trabajo y las características del ambiente escolar que van a influir en su aprendizaje profesional¹.

La socialización docente de Mar, nuestra alumna en prácticas, se produce con la entrada en el mundo de la enseñanza durante un periodo de tiempo en el cual adquiere los comportamientos y valores propios de la profesión y en el que confluyen aprendizajes prácticos, sociales, académicos y experienciales que intervienen en el paso de alumna en formación a maestra².

Este periodo de tiempo especial donde el proceso de socialización docente se desarrolla de forma explícita es denominado Prácticas de Enseñanza y son una parte del Currículum de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUIFP) o Facultades de Educación. El alumna toma contacto con la realidad educativa y desarrolla la fase práctica de su formación con profesorado de la Universidad y de los centros escolares que se ocupan de su tutoría y seguimiento.

Aunque sea un proceso de adquisición de cultura situado en un tiempo concreto, hay diferentes ámbitos y agentes que influyen, incluso con anterioridad al mismo, y que sirven de guía y de filtro en los aprendizajes desarrollados en este momento. El cruce de caminos de todos estos factores es la socialización de esta joven docente, en la que centramos nuestro estudio, se realiza desde sus primeros contactos con la experiencia educativa, vista ésta desde la «otra orilla» —como lo denomina Pérez Gómez (1997)—, desde una nueva posición, su nuevo rol de profesora.

Es, por tanto durante esta experiencia cuando empieza su socialización docente, aunque no olvidamos que no se acaba aquí y serán también relevantes sus primeros años de enseñanza en los que ocupará un papel con mayores responsabilidades y autonomía.

1. METODOLOGÍA

El proceso que seguimos en el desarrollo de esta investigación podemos considerar que estuvo marcado por unos intereses iniciales hacia los temas de socialización en las prácticas de enseñanza. Las primeras aproximaciones y revisiones de la literatura son las que determinan los aspectos que pueden ayudarnos a comprender estas prácticas sociales.

Muchas de las investigaciones y estudios en torno al futuro profesorado durante sus prácticas de enseñanza suelen indicar las consecuencias o resultados que proporcionan dichas experiencias en la socialización del alumno en prácticas, coincidiendo con bastante frecuencia en que el alumnado recibe una formación conservadora que legitima su *status quo* y que sus ideas se modifican hacia un estilo más conservador. Sin embargo, no suelen ofrecer información acerca

de los procesos por los que se alcanzan estos resultados o se modifican las perspectivas educativas. La mayoría de estas investigaciones, no incluyen las características de los contextos de enseñanza y las características de los programas en que es formado el alumno como denuncian entre otros Zeichner y Griffin (desde el año 1986).

Ello nos llevó a prestar una especial atención a las condiciones del lugar de trabajo. Al igual que para Staton y Hunt (1992) pensamos que la socialización empieza con la formación y sigue durante los primeros años de enseñanza, donde las condiciones del contexto escolar determinan en gran medida lo que significa ser docente y las limitaciones y posibilidades con las que cuenta. Aunque en la fase de prácticas el rol en este contexto escolar tiene unas características especiales, todas las condiciones históricas y rasgos de la cultura escolar son un foco fundamental en su socialización.

La forma que hemos adoptado para comprender esta experiencia ha sido el seguimiento de una alumna, nuestro caso, durante su periodo de prácticas en el centro de primaria³. La experiencia vivida por Mar durante este periodo de tiempo, las características de la vida del centro, los valores a través de los cuales se organiza la institución educativa y la influencia de su tutora a través de las tareas de enseñanza se han mostrado en nuestro estudio como clave para comprender los aprendizajes profesionales y las normas que estructuran la vida en el aula.

Este estudio intensivo se prolongo durante un período de tres meses, tiempo que coincide con la duración de las prácticas en la EUFP investigada y que realizan en el primer trimestre del tercer curso de la diplomatura —de octubre a diciembre—. Hemos realizado observaciones⁴ y entrevistas informales de estas observaciones, así como diez entrevistas semiestructuradas a la alumna sobre sus pensamientos, deseos e inquietudes. Las entrevistas han sido llevadas a cabo desde el momento anterior a las prácticas hasta su finalización. En este centro hay también otros nueve alumnos y alumnas en prácticas con los cuales hemos conversado de manera informal y que también entrevistamos al terminar la fase de prácticas.

	Observaciones	Entrevistas	Charlas informales
Mar	Durante tres meses Tres días a la semana.	10 entrevistas con una media de una hora de duración.	Esporádicamente coincidiendo con las visitas al centro.
Otros/as Prácticos (nueve alumnos/as)		Entrevistas grupales al terminar las prácticas.	Esporádicamente coincidiendo con las visitas al centro.

Cuadro 1.- Metodología seguida durante el estudio

2. LA VIDA EN EL AULA Y SU CULTURA

Vamos a tratar de describir los aspectos más importante que caracterizan la vida en el aula y que inciden directamente en la concepción de la escuela y tipo de experiencia en la que Mar se socializa.

Las fuerzas socializadoras más importantes, según nuestras conclusiones, las constituyen los valores que priman en la institución educativa y la influencia de la tutora a través de las Tareas de Enseñanza. Seguidamente vamos a mostrar los resultados de nuestra investigación práctica de la vida en el aula.

En primer lugar nos referiremos a los valores de la institución escolar, que son, considerados más importantes y que en orden jerárquico son, la autoridad, el tiempo y la calidad de la tarea.

En segundo lugar, hacemos una clasificación del tipo de tareas de enseñanza que desarrolla Mar bajo la influencia de la tutora y que son clave para la implicación en la vida escolar en el aprendizaje para ser maestra.

2.1 Valores de la vida en el aula en nuestro caso

Al analizar la vida escolar nos hemos encontrado con distintos rasgos culturales que pensamos puede encontrar cualquier profesora y profesor novel en las escuelas, algunos de los cuales son conocidos desde nuestra propia experiencia de escolarización. En estos entornos específicos surgen unas características comunes a otras muchas aulas, que hacen que los estudiantes vivan situaciones semejantes. También hay características singulares al grupo, la profesora y el contexto que proporcionan limitaciones y oportunidades únicas a nuestra alumna en prácticas.

En nuestro estudio sobresalen tres valores de la institución escolar que se suceden con diferente importancia y en los cuales me gustaría centrar nuestro análisis: En primer lugar, *la Autoridad* (obedecer). Mediante el control y la disciplina de la clase debe evitarse el ruido y regularse la organización y participación. En este primer aspecto es decisivo el modelo de relaciones jerárquicas que mantiene la institución.

En segundo lugar y después de haber conseguido el primer objetivo, se preocupará por *el tiempo* (trabajar). La institución premia la rapidez con que se realizan las tareas, o más exactamente que éstas estén acabadas en el tiempo prefijado.

Y en último lugar, como valor menos relevantes que los dos anteriores, se preocupará por cómo se realizan las tareas, *la calidad* de las mismas (seguir pautas determinadas).

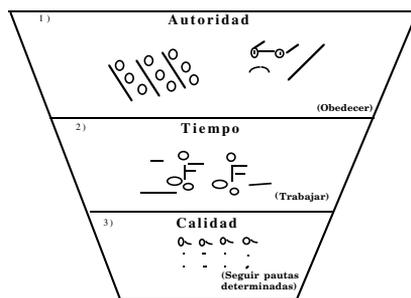


Gráfico 2.- Valores que priman en la institución educativa

Es reconocido que la escuela enseña a sus alumnos y alumnas a obedecer, después a trabajar, y en última instancia a que los aprendizajes respondan a unas pautas determinadas de calidad y que pueden ser muy parecidas para todas las escuelas.

Nuestro aula puede servirnos de ejemplo para ilustrar y justificar esta jerarquización de valores, que pensamos realiza la institución educativa.

a) La Autoridad⁵

La institución escolar está organizada a través de relaciones jerárquicas y, como consecuencia, su primer valor a través del cual se organizan las relaciones en su seno es la autoridad o la exigencia de obediencia.

Dentro del aula la disciplina, el control del alumnado para que no hable, no interrumpa y esté en su sitio, ocupan 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. Uno de sus primeros aprendizajes como profesora es mostrar su autoridad y conseguir que el alumnado le obedezca.

En las propias reflexiones de Mar está presente esta necesidad de controlar la clase, y su clara desventaja como práctica que debe luchar, ante su menor status, enfadándose más que la profesora. En muchos instantes necesita elevar mucho el tono de la voz para que la oigan.

«[...] Mar: Sí, bueno, es que como son críos pequeños, cuando sale la profesora, si no les dices al momento que se callen siguen hablando, es por eso, que me levanto.

Carmen: Ajá, ¿tú crees que cuando Concha no está en clase hacen más jaleo?

Mar: Sí

Carmen: ¿Se aprovechan?

Mar: Ahora menos ¿sabes?, porque ya les voy controlando más, me voy fijando cómo los controla Concha... Se dan cuenta que tú eres la práctica [...]» (E 3. p. 3.).

El gobierno de la clase es, por tanto, el primer valor que se aprende en la institución, esto unido a amenazas, voces, chantajes y castigos que se consideran imprescindibles para lograr el silencio.

«[...] Mar: Me hacen más caso cuando me pongo bastante seria. Como diga ¡venga, siéntate!, así muy suavemente...

Carmen: Y ¿tú crees que habría otra forma de hacerles trabajar?

Mar: ¿Diferente a lo que hace Concha?

Carmen: A hacerles que se callen, que se sienten.

Mar: Es que ¿sabes lo que pasa?, que eso, yo creo que va también con el hecho de que ya te hayan tenido bastante tiempo, y que les hayas puesto algún castigo en serio [...]» (E. 7. p. 1.).

b) El Tiempo

En segundo lugar la institución premia la rapidez en la realización de las tareas que significa que has trabajado sin perder el tiempo. Es suficiente acabarlas y el único requisito es que sea dentro de un tiempo fijado para este fin.

Es necesario terminar una tarea para poder pasar a la siguiente, que en ocasiones es más divertida y es utilizada como estímulo de la primera. Si esto no ocurre así se recurrirá a la amenaza, y en todo caso, quien no las acabe antes del recreo quedará en clase como castigo terminándolas.

«[...] Concha las llama al orden, les dice que si quieren hacer el trabajo manual deben terminar la ficha. Está recortando papel rizado verde y naranja [...]» (D.C. p. 48).

Dentro de este aspecto se encuentra un reconocimiento implícito de lo aburridas que pueden llegar a ser las tareas académicas, o gran parte de ellas. Se diferencia entre tareas tediosas y tareas divertidas coincidiendo plenamente con lo que pueden considerarse tareas más importantes y menos importantes respectivamente. Se consideran las tareas tediosas más importantes en el sentido de que son aquellas que se realizan diariamente y a las que se dedica la mayor parte del tiempo.

«[...] Mar le dice a Estíbaliz que esté atenta para que acaben pronto y se vayan al recreo y a gimnasia. (Parte de la base de que no tiene por qué ser divertido, sólo es obligatorio y necesario hacerlo)» (D.C. p. 151).

c) La Calidad

Por último, el tercer valor reforzado por la institución, es la calidad con que se realiza la tarea. Este valor es reconocido como un valor importante, pero no marca las pautas del tiempo dedicado directamente al alumnado y la propia organización de la clase⁶.

Ante la preponderancia del valor de la rapidez en la institución educativa, la calidad queda reducida a seguir unas pautas determinadas y a la repetición. Las actividades más creativas, como inventar un cuento, tienen un formato que está prefijado, cuatro viñetas dibujadas con un texto debajo. Después de pasar unas semanas envuelta en esta serie de tareas es difícil imaginar otras tareas que sirvan para aprender. A pesar de ser ejercicios no puramente memorísticos se convierten en actividades que consiguen ser tremendamente monótonas.

La estructura de la clase se establece bajo patrones estándar. La repetición de una misma tarea en múltiples ocasiones tiene como objetivo su realización correcta, y por tanto la consecución de la calidad y el aprendizaje de una destreza.

Dentro de esta calidad requerida es muy importante el orden, la buena letra, la limpieza y colorear recto. Si el alumnado se equivoca en la resolución de los ejercicios se corrigen en la libreta, esto sucede en pocas ocasiones, puesto que cuando tienen dudas piden ayuda a Concha o a Mar.

2.2. Las tareas de enseñanza en el aprendizaje de una alumna en prácticas de enseñanza

La tutora de EGB tiene una influencia decisiva en la socialización profesional de Mar a través del tipo de tareas de enseñanza hacia las cuales la dirige. Hay varios factores que contribuyen a esta influencia: uno es el papel evaluador que juega, otro la propiedad/autoridad que tiene sobre la clase y sobre el alumnado —es su clase—, y finalmente el conocimiento sobre la cotidianidad y las claves del centro, del ciclo y del aula —especialmente—. Mar es una práctica que entra en un ambiente desconocido, se mueve en un espacio que no es suyo, y además se espera que participe⁷.

El tipo de tareas que ella va a desempeñar en el transcurso del tiempo y la forma de llevarlas a cabo son impuestas por Concha o percibidas como legítimas dentro de las normas del aula, todo lo que ella hace estará dirigido y en muchas ocasiones siente la presión y limitación de la profesora.

Para entender las tareas posibles que debe desarrollar Mar vamos a clasificarlas en tres tipos, siempre bajo la influencia que ejerce Concha posibilitando o prescribiendo su realización, estas son: *tareas obligadas*, *tareas permitidas* y *tareas prohibidas*. Cada una de estas tareas se divide a su vez, según el número de alumnado al que van dirigidas, en *tareas individuales*, si son desarrolladas de forma individual con el alumnado o *tareas colectivas*, si se desarrollan con todo el grupo.

Esta última división es importante porque las tareas donde Mar aprende a ser práctica y se siente controlando la situación son estas últimas, las tareas que se desarrollan colectivamente. Las tareas grupales son las que agradan más a Mar y son las que estarán más controladas por Concha por ser consideradas las más difíciles. Sin embargo, las tareas individuales son concebidas como más fáciles porque son más controlables, desde el punto de vista de la disciplina. Aunque supongan trabajar con alumnos con déficits cognitivos esto se soluciona siguiendo un mismo patrón, esto es repetir muchas veces la misma tarea, también indicado por la tutora.

Gráfico 3.- Tipos de tareas que realiza la alumna durante el periodo de prácticas

	TAREAS OBLIGADAS	TAREAS PERMITIDAS	TAREAS PROHIBIDAS
INDIVIDUALES	1) Tareas de apoyo	3) Tareas de Colaboración	5) Tareas de Relleno
			↕
COLECTIVAS	2) Tareas de Imitación	4) Tareas de Sustitución	6) Tareas de Riesgo

a) Tareas de Apoyo

En primer lugar las tareas de apoyo son explícitamente indicadas por la profesora tutora —*obligadas*—. Se desarrollan *individualmente* y son diferentes de aquellas que Concha realiza simultáneamente en la clase. Son tareas que se caracterizan en su contenido por la repetición y la monotonía y consisten en dar clase a dos niñas con dificultades en el aprendizaje y dedicarse a una actividad de recuperación, que es leer con cada uno/a de los alumnos/as mientras el resto realiza tareas individuales.

Este trabajo es considerado por Mar como el más tedioso; ella prefiere estar en clase con todos los alumnos y alumnas. Es una actividad muy rutinaria, se trata de repetir letras, palabras, cuentas, fichas y controlar la atención, todo esto reiterativamente, creando tanto para la práctica y las alumnas, situaciones de cansancio y aburrimiento.

«[...] La m con la a, dice a Estibaliz, ma, un buen número de veces. Después hace que escriba la sílaba en la libreta. Así lo hace con ma, me, mi, mo, mu. Cuando lo han hecho un buen número de veces le dice que ahora van a contar —ha pasado más de una hora con esta actividad—» (D.C. p. 27).

b) Tareas de Imitación

Otro tipo de tareas dirigidas explícitamente por Concha —*obligadas*— son las tareas de imitación que realizará de forma *colectiva* con todo el alumnado. Consiste en dirigir una acti-

vidad en presencia de la profesora, puede ser un dictado o la lectura, siempre siguiendo las pautas que ha observado con anterioridad en ella. Esto la lleva a realizar el mismo tipo de preguntas, comentarios y entonaciones que Concha convirtiéndose en una tarea caracterizada por la imitación.

c) Tareas de Colaboración

Las tareas de colaboración forman parte del grupo de *tareas permitidas*, aquellas que aunque no se indican explícitamente, son legítimas en el aula. Se realizan en presencia de la profesora tutora, con el alumnado *individualmente* y consisten en corregir y ayudarlo a resolver las tareas de aprendizaje a la profesora mientras ella realiza otra actividad. La mayoría de las veces la profesora tutora no le indica a Mar explícitamente que tenga que hacerlo y lo realiza por propia iniciativa sabiendo que es una tarea legítima que contribuye a mantener el ritmo de la clase. En cuanto a su forma se caracterizan también por la reproducción e imitación de las actitudes y comportamientos de la profesora tutora.

d) Tareas de sustitución

Las Tareas de sustitución son, al igual que las anteriores, *tareas permitidas*, legítimas en el aula, y a diferencia de las anteriores van dirigidas al alumnado *colectivamente*. Se diferencian también en que se realizan ante la ausencia de Concha, aunque normalmente lo que hay que hacer está organizado y prescrito y el proceso a seguir Mar lo ha visto realizar en múltiples ocasiones. Las tareas de sustitución más comunes o más importantes son: ocuparse de la clase cuando la profesora no está, mantener la disciplina en los preámbulos de la clase, y quedarse con el alumnado en el recreo. Estas actividades, en ocasiones, no son indicadas explícitamente y no cuentan con la presencia directa de Concha, se asumen como funciones de la práctica y nunca supondrán una desviación en el ritmo de la clase.

«Mar: ¿Qué iniciativas?. Esas actuaciones son porque las he visto en Concha y sé más o menos... pero es por eso, porque las he visto en Concha.

Carmen: Sí, pero ¿no te preocupa que si tú tomas una decisión Concha te diga algo?

Mar: Mientras sea una decisión que más o menos no se salga de los cánones que ella lleva en clase sí. Aparte de que yo tampoco sé si ellos podrían saber hacer ciertas cosas ¿sabes? [...]»(E. 4 p. 8).

e) Tareas de Relleno

Las tareas de relleno son actividades tanto *individuales como colectivas* que pertenecen al tercer conjunto de tareas, las *tareas prohibidas*. Tienen como objetivo cubrir un espacio de tiempo que no está planificado o se piensa que no es interesante aprovecharlo. Son tareas consideradas prohibidas en situaciones normales, pero que en momentos especiales —cuando algunos niños ensayan para el teatro de Navidad, o cuando muchos han acabado el libro del trimestre— son permitidas en el aula.

Este tipo de tareas parten del reconocimiento de Mar de aquellas actividades que pueden agrandar al alumnado y no tienen como objetivo enseñar conocimientos que se consideren interesantes (por ejemplo contar un cuento, organizar un concurso con el grupo, etcétera).

f) Tareas de Riesgo

El último tipo de *tareas prohibidas* son las tareas de riesgo que se definen por su negación, bien porque son aquellas tareas que Mar no puede hacer, a pesar de que se realicen en el aula, o bien porque implican actuar con iniciativas que una práctica no debe asumir. La alumna debe participar pero dentro del orden legítimo de la clase y la tutora.

De esta forma no decide las actividades que se realizan en clase, ni el tipo de participación del alumnado, tampoco puede organizar y elegir materiales o evaluar al alumnado. Ella sólo actúa como «sustituta», imitando o haciendo aquello que se le indica detalladamente. Así cuando ambas están en clase los espacios y actividades son diferentes.

Normalmente le parece muy correcto el criterio que adopta Concha y se sorprende por las estrategias didácticas que sugiere, tanto ella, como los libros de texto. El aula es un ambiente complejo y el hecho de que los tiempos estén organizados y cubiertos, le crea seguridad.

«[...] Carmen: ¿te gusta mucho cómo lo hace Concha?

Mar: Sí, sí, además, me gusta cómo lo hace y se le nota la experiencia.

Carmen: ¿Y tú crees que aprendes cosas de ella?

Mar: Sí se aprende

Carmen: ¿Tú te aburres cuando estás siendo observadora nada más?

Mar: No, no.» (E. 3 p. 11).

2.3. El aprendizaje de la vida en el aula

El tipo de tareas que a la alumna se le permite desarrollar durante su experiencia en las prácticas, presidida por la tutora, contribuyen muy notablemente al aprendizaje de las normas de la cultura escolar. La forma en que se desarrollan estas nos indican el tipo de aprendizaje que se desarrolla en las prácticas, que la mayoría de las veces es conservador de la tradición escolar. En la tipología de tareas que hemos deducido de nuestras observaciones tampoco observamos que ninguna de ellas lleve a cuestionar la dinámica generada en el aula, sino todo lo contrario, que podría suponer un riesgo para la alumna en prácticas.

Además, algunas de las tareas asignadas a Mar son aquéllas que podemos considerar más complejas y difíciles, el trabajo individual con alumnos y alumnas que no siguen el ritmo establecido en el aula. Sin embargo, la forma de organizar estas tareas individuales, lejos de plantear demandas más complejas, como de hecho cabría esperar, las convierte en rutinas aburridas

con un alto grado de repetición. El problema de dos alumnas con dificultades de aprendizaje (en nuestro caso) se plantea como un problema de ritmo homogéneo y la solución no cuestiona ni el modelo educativo, ni el contexto de aprendizaje, ni las causas que han provocado este desfase, razones todas ellas que pueden interferir en el aprendizaje. Simplemente se insiste en que éste se produzca.

Para el alumnado en prácticas estas tareas individuales no son importantes para su formación, significan un apoyo al tutor/a, pues para ellos y ellas se aprende a ser maestra/o controlando el conocimiento y la disciplina de todo el grupo y esto se realiza a través de tareas colectivas. No es una apreciación falsa, pues la institución escolar prima estos valores como los más importantes que debe desarrollar un buen docente, al establecer normalmente una dinámica de trabajo individual pero homogénea, con un único ritmo con el que todos deben alcanzar los mismos objetivos.

Todo este tipo de tareas llevan a la alumna a una evolución en su pensamiento y actuaciones que la hacen asumir las normas y pautas de organización del aula. El control de la disciplina, como valor más importante, y asumir unas tareas caracterizadas por la rutina y simplicidad convierten un ambiente incierto y que al principio les causa inseguridad en un ambiente que controlan. La comprobación además de que ese tipo de actuaciones (que no le son extrañas) tienen unas consecuencias positivas para las demandas del aula les hace admitir esos aprendizajes como los únicos válidos y realistas de su formación.

3.- LA SOCIALIZACIÓN DURANTE LAS PRÁCTICAS: CONEXIÓN CON OTRAS INVESTIGACIONES

En un intento por sintetizar, brevemente, a dónde hemos llegado diríamos que nuestros resultados confirman las investigaciones realizadas y la literatura sobre prácticas de enseñanza. Los tutores/as plantean pocas oportunidades a los estudiantes/as para asumir una completa responsabilidad que, según Griffin (1989) estos últimos deben esperar o desean. Ello contribuye a que el profesorado en formación imite al profesorado que los tutela mostrando pocas variaciones en su enseñanza (Griffin, 1989).

Esta imitación viene además reforzada por la importancia del ambiente escolar en la socialización. Las influencias mayores en la socialización profesional de alumnos en prácticas o profesores noveles vienen predominantemente de las experiencias en el contexto del aula. Las investigaciones coinciden en reconocer que los alumnos en prácticas están influidos principalmente por los profesores que los tutelan y el profesor principiante por sus alumnos, y que en ambos casos la máxima socialización se produce en el contexto del aula (Zeichner, 1980, 1985, 1986a; Jordell, 1987; Staton y Hunt, 1992; Zeichner y Gore, 1990; Doyle, 1990a y 1990b).

En estas investigaciones podemos observar que, para los estudiantes en prácticas, el agente más significativo de socialización es el tutor, al ser la persona con la que mantienen un mayor contacto⁸. Las actitudes y comportamientos de los alumnos en prácticas tienden a

parecerse a las del docente que los tutela. Además, el sentido de esta socialización es puesta en cuestión en la literatura porque en las aulas desarrollan una perspectiva utilitarista, prestando más atención a las actuaciones inmediatas y a las interacciones favorables (Staton y Hunt, 1992)⁹.

Además, nuestra investigación añade que estos aprendizajes están determinados por el tipo de tareas que la cultura escolar y el profesorado de primaria que tutela las prácticas imponen al alumnado en formación. Si hay una socialización conservadora que vuelve a los neófitos en la profesión hacia tradiciones, rutinas y prácticas utilitaristas, hemos intentado comprender cuáles son y donde están sus orígenes. Estos orígenes están en las características del aula y en la potencia de este contexto ecológico, «el currículum puesto en acción», como destacó Gimeno Sacristán (1988), para quien constituye la fuerza socializadora más potente. Por otro lado, las investigaciones coinciden en que son la tutora o tutor la primera influencia en su socialización profesional. Nosotras hemos observado en nuestro estudio que su influencia la podemos observar a través del tipo de tareas de enseñanza que le son encomendadas a Mar, las características que tienen y como son percibidas por la alumna.

Los valores que la institución educativa prima son bien acogidos por la propia estudiante porque coinciden con su experiencia como alumna —aunque con anterioridad a este momento los rechaza verbalmente— y que refuerzan la cultura escolar existente y constituye inmediatamente una fuente de socialización. Britzman (1986) demuestra que las experiencias previas de escolarización en interacción con los rasgos culturales existentes en las clases llevan a los estudiantes a comprender al profesorado y a sucumbir bajo el poder de la experiencia. Como señala Pérez Gómez (1997), a través de las prácticas reciben una formación en la que prima la fuerza de la práctica tradicional y la reproducción de sus modelos de enseñanza, y en la que se acepta el *status quo*. En este sentido los estudiantes llegan entrenados en estilos docentes que refuerzan la estructura existente y constituyen inmediatamente una fuente de socialización.

En concreto la investigación sobre el contexto ecológico del aula de Doyle (1990) nos ayuda a comprender los procesos de socialización en los que se ve envuelta la alumna en prácticas. Esta investigación muestra cómo se establecen y dirigen actividades creando un orden, durante los primeros días de clase, que se convierten en normas implícitas para el resto del año. Estas normas son las que aprende Mar y están ya constituidas cuando ella entra en el aula. La dirección de clase, para este autor, se basa sobre tres estrategias básicas: simplicidad, familiaridad y rutinización. En otras palabras, las actividades primeras tienen una estructura organizacional simple por lo que resultarán bastante familiares al alumnado, además los profesores repiten lo mismos procesos en cada actividad para que los alumnos se familiaricen y tengan la oportunidad de ensayarlos. Coincide con la tercera característica que prima la institución en nuestra investigación (seguir pautas determinadas) y que busca una organización simple.

El contenido de la gestión de la clase incluye tres dimensiones para Doyle (1990):

1- El profesor vigila y cuida grupos

2- Cuida el desarrollo de la conducta de los alumnos.

3- El profesor dirige el lugar, ritmo y tiempo de los sucesos de clase.

Los estudiantes responden al tipo de estrategias y operaciones que se les está demandando antes que al contenido correcto de las respuestas y a completar el trabajo. Coincide con el valor destacado en nuestro estudio como el primero: la autoridad.

La alumna en prácticas cuando llega al centro encuentra la gestión del aula negociada y, aunque hubiera llegado al principio de curso, difícilmente hubiera tenido posibilidad de participar sobre estas decisiones. Además, la dinámica habitual del aula no sólo responde a la organización que realiza la tutora, sino que el ambiente es estructurado por el alumnado de primaria, la propia institución escolar y la cultura educativa en general. Los cambios permitidos difícilmente podrán alterar la dinámica cotidiana de la vida en el aula. Por ello todas las tareas que se le permiten realizar deben ser legítimas dentro de este orden (obligadas y permitidas las hemos denominado).

Toda una serie de estudios sobre las tareas de enseñanza (Doyle 1983, 1990; Carter, 1990 y Gimeno Sacristán 1988) y sobre socialización (Feiman-Nemser y Floden, 1986 y Jordell 1987), plantean que la complejidad del aula y la incertidumbre unida a la intensificación del trabajo docente lleva a la construcción de un sistema de trabajo caracterizado por reglas y procedimientos sencillos que garantizan el mantenimiento del orden y la cooperación del alumnado, aunque para ello se eviten aquellos procesos cognitivos que pueden ser más ricos para su aprendizaje.

En la conexión entre los procesos que median entre el profesorado y el aprendizaje de sus alumnos hemos encontrado las razones de por qué el contexto escolar determina una socialización conservadora.

NOTAS

- 1 Este trabajo forma parte de una tesis doctoral leída en julio de 1998 en la Universidad de Málaga y titulada: *Cómo se aprende a ser maestra: Un estudio de caso*.
- 2 Algunos artículos, como los de Zeichner (1985), Contreras Domingo (1987), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) y Marcelo (1993) han apuntado, desde hace tiempo, los factores que influyen en esta socialización profesional.
- 3 Como hemos dicho lo que aquí presentamos es sólo una parte de nuestro estudio.
- 4 Las observaciones las realizamos con una de media de tres días por semana, uno de los días nos quedábamos durante toda la jornada, y los otros dos días unas tres horas.
- 5 Lo denominamos Autoridad porque así es como se denomina en los centros educativos, pero con este término nos estamos refiriendo al poder, en sentido weberiano, como la habilidad de personas o grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos, incluso ante la oposición. La autoridad no la entendemos como legitima tanto por el que detenta el poder como por el que lo obedece.

- 6 Esto no quita que las explicaciones sean muy cuidadas y atrayentes con el fin de que todos sepan resolver sus tareas de modo adecuado.
- 7 Esto repercute en que la primera semana vaya al centro con angustia, al igual que sus compañeros de especialidad.
- 8 También como consecuencia de la escasa cooperación del profesorado universitario con el profesorado tutor en los programas de prácticas.
- 9 McDiarmid (1990) nos muestra cómo en una experiencia de prácticas se intentaba esforzar al alumnado a comprender la enseñanza y confrontar sus ideas anteriores, discutían con una profesora tutora y un profesor tutor y con el supervisor. En esta experiencia cambian las conductas iniciales de los estudiantes, encuentran diferencias entre las dos clases que son observadas. Concluyen que es necesario empezar a comprender la enseñanza en un camino reflexivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BRITZMAN, Deborah P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- CARTER, Kathy (1990). Teacher' Knowledge and Learning to Teach. En Robert HOUSTON (comp.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: Mc. Millan Pub. Co.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 287, 203-231.
- DOYLE, Walter (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- DOYLE, Walter (1990a). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91 (3), 347-360.
- DOYLE, Walter (1990b). Themes in teacher education research. En Robert HOUSTON (comp.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: MacMillan Pub. Co.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon y FLODEN, Robert (1986). The cultures of teaching. En M. WITTRICK (eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 505-526). 3ª edic. New York: Macmillan.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GRIFFIN, Gary A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (3), 343-364.
- JORDELL, Karl O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1993). «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. y GIMENO SACRISTÁN, José (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- STATON, Ann Q. & HUNT, Sandra L. (1992). Teacher socialization. Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 1-29.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-55.

- ZEICHNER, Kenneth M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-55.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1986a). Content and contexts: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5-24.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1986b). Teacher socialization research and the practice of teacher training. *Education and Society*, 3 (2), 25-37.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1987a). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1987b) The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. En KABERMAN & MARTIN AND BACKUS (comp). *Advances in Teacher Education* , vol 3 (pp. 94-117). Norwood: Ablex Publish Corp.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En AA.VV. *Volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol. II (pp. 385-398). Madrid: Morata-Paideia.
- ZEICHNER, Kenneth M. and GORE, Jennifer M. (1990). Teacher Socialization. En Robert HOUSTON (comp.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan Pub. Co.