



LA TUTORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO

JAVIER BARQUÍN RUIZ (*)

RESUMEN. El período de prácticas durante la realización de la carrera docente se convierte en un proceso de fuerte socialización e internalización de actitudes frente a la docencia. El presente trabajo recoge los resultados de una investigación llevada a cabo con la colaboración de profesores supervisores de las Escuelas de Formación Universitaria, de maestros y maestras que ejercen como tutores en los centros y de estudiantes que opinan sobre su fase de prácticas. A partir de un perfil socioprofesional de los implicados y de los juicios de estos sobre el desarrollo de las prácticas, los datos evidencian que, tras su paso por las aulas y debido al contacto que mantienen con sus tutores y tutoras, se han producido una serie de cambios en su percepción de la tarea docente. A partir de esa información se sugieren vías de acción para diseñar y desarrollar un plan de estudios que apueste por dar mayor importancia a los momentos de inmersión de los futuros docentes en la realidad educativa.

ABSTRACT. The period of practices during the teaching university course becomes a process of strong socializing and familiarization with attitudes regarding teaching. This work gathers the results of a research carried out with the collaboration of professors that supervise University Training Schools, teachers that work as tutors in schools, and students that talk about their practice period. Given the socioprofessional background of the people involved in this study, and their points of view on the practice development, the facts show that after passing through the classrooms, and due to their contact with tutors, there are several changes in their perception of the teaching task. Given this information, we suggest ways of action to design and develop a syllabus with an emphasis on the immersion of future teachers in the educational reality.

INTRODUCCIÓN

Cada año recibimos sin poder disimular la envidia las muestras de satisfacción del alumnado que está realizando sus prácticas en los centros o acaba de volver de ellas. Y no es para menos si consideramos el tedio y la falta de sentido que atribuyen a la formación teórica. Pero, al escuchar el relato de lo que han visto en los centros y de las prácticas que han vivido en las aulas, a

menudo nos asalta también la perplejidad y, en no pocas ocasiones, una creciente preocupación por la tendencia a asumir como válidos unos modelos de enseñanza con los que antes se mostraban en desacuerdo, intelectual y visceralmente. Esta preocupación está motivada tanto por el hecho de que la capacidad de reflexión y análisis crítico parezcan haber huido repentinamente de su alcance, como por la constatación de la incapacidad de la formación

(*) Universidad de Málaga.

universitaria para dar vitalidad el espíritu crítico y la capacidad de respuesta.

Los datos de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado indican que, en ese período de inmersión en la realidad de las aulas, la figura clave es la de la maestra o el maestro que trabaja en ellas y que tutoriza las prácticas. La literatura es unánime al reconocer la importancia del período de prácticas en la formación, pero también lo es a la hora de constatar los problemas que implica y que Marilyn Cochran-Smith (1999, p.533) resume en tres: la promoción del aislamiento, la conveniencia práctica y la dependencia del conocimiento tradicional y la costumbre.

Los datos que a continuación ofrecemos forman parte de un amplio estudio, cuyo trabajo de campo realizamos entre 1991 y 1994, sobre la fase de prácticas del alumnado en los centros de Formación del Profesorado de Andalucía¹. Aunque la investigación tuvo en cuenta a todos los protagonistas de las prácticas (estudiantes, tutores y supervisores), nuestro estudio se va a centrar fundamentalmente en la figura del tutor y va a estructurarse en cinco partes. La primera abordará el sentido de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. En la segunda, trataremos de conocer quiénes son y cómo ven su labor los profesores tutores. En tercer lugar, exploraremos la naturaleza de la relación entre el alumnado en prácticas y las maestras y los maestros que han realizado las labores de tutorización en las escuelas. En la cuarta parte, ejemplificaremos las relaciones mantenidas con uno de los casos específicos que se estudiaron. Y finalizaremos exponiendo posibles líneas de trabajo que consideramos oportunas para continuar avanzando en este campo de estudio.

LAS PRÁCTICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO

Aunque no disponemos de conocimientos suficientes sobre los efectos de las prácticas de enseñanza (Guyton y McIntyre 1990, p. 514), lo que es indudable es que las experiencias en las escuelas son muy importantes para las futuras y los futuros docentes, hasta el punto de que las consideran como el elemento esencial y prioritario de su formación (Pérez Serrano, 1987; Rodríguez, 1993). Tan prioritario como para estimar siempre insuficiente el tiempo que pasan en los centros; idea que comparten también supervisores y tutores (Barquín, 1993).

Sin restar valor y, sobre todo, sinceridad a tal demanda, habría que resaltar que el sentido de las prácticas no es sólo ni fundamentalmente «estar» en los centros, sino tener un tipo específico de experiencia en ellos. Como ya señalara José Contreras (1987, p. 221), el sentido del *practicum* no está sólo en «hacer prácticas», sino en que las y los estudiantes realicen «aprendizajes prácticos»; esto es, posibilitar que vayan construyendo su pensamiento práctico, aquél que gobernará en el futuro tanto su interpretación de la realidad como su intervención educativa.

Con frecuencia, los «aprendizajes prácticos» que el alumnado desarrolla durante su período de prácticas no contribuyen a reforzar los elementos reflexivos y analíticos que se consideran deseables, sino que sucede más bien lo contrario, ya que suelen afianzar las dimensiones más conservadoras del trabajo docente. Suele decirse, en este sentido, que las prácticas tienen un importante efecto socializador, y que favorece la dimensión acomodaticia y reproductora de este proceso. Aunque autores

(1) La investigación, dirigida por Ángel I. Pérez Gómez, estuvo financiada por la DGICYT (PB-90-0813). Para llevarla a cabo se utilizaron distintas metodologías: estudios de caso y cuestionarios aplicados a supervisores de las Escuelas de Magisterio, tutores/as y estudiantes de prácticas de la Comunidad Andaluza. Algunos de los informes resultantes figuran en la bibliografía.

como Kenneth Zeichner y Jennifer Gore (1990, p. 343) han criticado esta visión funcionalista de la socialización y proponen que se contemple la importancia de su carácter contradictorio y dialéctico, lo cierto es que los estudios disponibles vienen a reforzar esa visión reproductora y acomodaticia de la socialización durante el *practicum*.

Tres son las fuerzas principales de socialización que se indican en la literatura sobre el tema (Blanco, 1999, p. 382):

- La *biografía* de las y los futuros docentes, en la que hay que considerar su experiencia vital como estudiantes, sus expectativas e ideas sobre lo que significa ser docente y su compromiso personal con la enseñanza.
- La influencia de las personas con *poder evaluador*, entre quienes destacan de modo importante aquellas que realizan funciones de supervisión y tutorización. El sentido de las evaluaciones de estos agentes suele estar centrado en el aula, ya sea en los aspectos de planificación —en el caso de los supervisores— o en las actuaciones —en el de los tutores—. (Rodríguez, 1993).
- La influencia de la *cultura de la enseñanza* y la *estructura burocrática* de las escuelas.

Como hemos indicado, la investigación no es concluyente sobre los efectos de las prácticas en las y los estudiantes, de tal manera que quizá lo más prudente sea concluir —con Hoy y Woolfolk (1990, p. 296)— que «sospechamos que las prácticas de enseñanza tienen efectos tanto positivos como negativos sobre los futuros profesores y que muchas de sus consecuencias son sutiles y difíciles de desentrañar». Algunas revisiones, sin embargo, han indicado que el contacto con la realidad tiene efectos nocivos sobre los futuros docentes (Contreras, 1987), en el sentido de que

anula —o no estimula en absoluto— las ideas renovadoras adquiridas en las aulas universitarias.

La investigación que nuestro equipo realizó, y que tomó en consideración los datos relativos a la evolución del pensamiento pedagógico del alumnado en prácticas, viene a confirmar la complejidad de desentrañar los efectos de la estancia en los centros escolares, así como la necesidad de matizar su importancia. Los datos globales indican que existe una modificación positiva en las actitudes de las y los estudiantes (esto es, sus ideas son más progresistas globalmente consideradas) después de haber realizado las prácticas (Barquín, 1993).

Antes de las prácticas, los ítems más puntuados por el alumnado remiten a tres aspectos: *una visión paidocéntrica, el apoyo a los expertos y la evaluación personalizada*. En ellos, se destaca la importancia del alumno y la atención que debe prestar el docente a la metodología activa, el debate, la preocupación por los problemas de los niños, etc. Se trata de fomentar la participación en el aula y, en caso de que sea necesario, actuar también más que como un mero técnico e implicarse en la formación moral, sexual, etc. de sus alumnos. El enseñante ha de contemplar la situación personal de las niñas y los niños, sobre todo en el momento de la evaluación.

Las actitudes más conservadoras quedan recogidas en varias cuestiones. Existe una *falta de confianza en la función social de la escuela* y su capacidad para compensar las desigualdades; quizá por ello se apoya una libertad de enseñanza que se asienta sobre la base del ideario del centro, aunque por otro lado se rechace la presencia de lo político. O sea, piensan que el centro puede «definirse» ideológicamente, pero no los profesores. En los apartados más relacionados con la didáctica se muestran partidarios de un cierto *control sobre el alumno* y una relativa *desconfianza hacia la participación del alumnado* en la selección de contenidos.

En el análisis comparativo entre las opiniones de estudiantes en prácticas antes y después de dicho período, tanto en la puntuación media general como en ciertas cuestiones se aprecia un incremento de actitudes más abiertas después de las prácticas. En siete de ellas se obtienen resultados más favorables y sólo en una parece que las actitudes se vuelven más cerradas. Esta última es la referente a las opiniones sobre el ideario del centro, y cabe la posibilidad de que haya habido una confusión entre el ideario y ciertos elementos del proyecto curricular de centro. Las cuestiones en que aparecen actitudes más abiertas que al comienzo de las prácticas son: la no obligatoriedad de la religión, la flexibilidad de la programación, la ruptura del academicismo en los contenidos, la valoración de la universalidad y el equilibrio entre su valor lógico y psicológico, la función del libro de texto y la amplitud del papel del docente.

Pero estos datos hay que matizarlos mucho y es necesario profundizar en ellos para ver con más detenimiento lo que ocurre.

- Las prácticas tienen un cierto *efecto homogeneizador* en las actitudes pedagógicas del alumnado, de tal modo que al final de este período todos se parecen más entre sí que al comienzo.
- Parece que las prácticas *afectan más negativamente* (en el sentido de que no se observa ningún avance hacia posiciones más progresistas o, incluso, en algunos casos se adoptan posturas más conservadoras) a quienes destacaban por la apertura de ideas y actitudes antes de realizar las prácticas.
- La «pérdida» de *ideales* de quienes tenían unas ideas más progresistas antes de las prácticas es menor que el «avance» de quienes partieron de posiciones menos abiertas, pedagógicamente hablando.

- No todos los aspectos del pensamiento pedagógico se ven alterados en la misma medida. Sufren más modificaciones los relacionados con los *contenidos escolares y las estrategias de enseñanza*, esto es, aquellos más directamente ligados al trabajo en el aula; por el contrario, los que menos cambios experimentan son los que tienen que ver con las relaciones escuela-sociedad y con las consecuencias sociales de la labor docente.

Así pues, aunque el echo de realizar las prácticas conlleva cambios en el pensamiento de las y los estudiantes, la naturaleza de éstos es difusa y variada; algo que lleva a considerar la importancia tanto de los planes de formación, como de la influencia de los contextos en los que las prácticas se realizan. Esto vendría a corroborar la crítica realizada a buena parte de las investigaciones sobre la socialización del alumnado en prácticas, en el sentido de que no se ha atendido realmente a la experiencia de las y los estudiantes a lo largo de este período.

En nuestra investigación, hemos acompañado a estudiantes en prácticas a lo largo de su estancia en un centro escolar para, mediante observaciones prolongadas y entrevistas, analizar y tratar de entender qué ocurre en realidad durante este período, qué cambios se producen en sus ideas, qué agentes intervienen en su evolución y, en definitiva, cómo se produce su socialización.

LAS TUTORAS Y LOS TUTORES DE PRÁCTICAS

Feiman-Nemser y Buchman (1989) han indicado que las tutoras y los tutores constituyen modelos que de algún modo «representan» y materializan para las y los estudiantes lo que es la enseñanza. Es importante, pues, tener más conocimiento sobre ellas y ellos.

¿Quiénes son las personas que tutorizan las prácticas? ¿Cuáles son sus ideas sobre la enseñanza? ¿De qué naturaleza son sus prácticas escolares? ¿En qué tipo de orientaciones metodológicas se socializan los futuros docentes que están bajo su atención? ¿Por qué tutorizan prácticas? ¿Qué tipo de relación mantienen con las y los estudiantes en prácticas? Trataremos de acercarnos a esta realidad a través de la información ofrecida por 220 tutoras y tutores de prácticas de Andalucía (Blanco, 1993). En primer lugar, exponemos, a continuación, un resumen de los aspectos más relevantes.

TABLA I

VARIABLES		TUTORES
TIPO DE CENTRO	RURAL	7,2% (N=14)
	URBANO	92,8% (N=181)
Nº DE UNIDADES (MEDIA)		21 Unidades
DES. TÍPICA		8 Unidades

Las preferencias *políticas* de los tutores oscilan entre la izquierda y las posturas «neutras», si bien los de más edad se decantan por opciones más conservadoras. En el gráfico I se relaciona edad e ideología.

TABLA II

PLAZA EN PROPIEDAD	
Sí	77,8% (N = 151)
No	22,2% (N = 43)

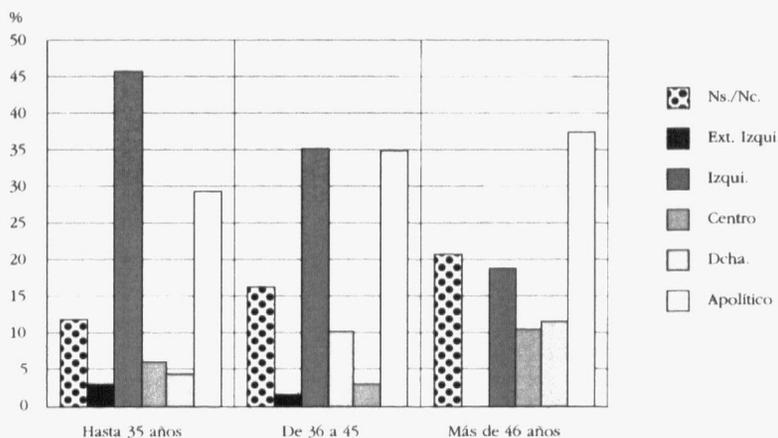
TABLA III

Años en el centro (media)	6,87
Des. Típica	5,17
Años de docencia (media)	16
Des. Típica	9,41
Año de fin de carrera	1973
Des. Típica	9,81
Porcentaje de mujeres	67%

ESTUDIOS PADRES	
Primarios	61%
Secundaria	21%
Superiores	17%

La *titulación* varía dependiendo del momento en que realizaron sus estudios, la más común –sobre todo entre los de más edad– es de carácter general, sin ninguna especialización. En pocos casos (12%), los

GRÁFICO I
Tutores. Grupos de edad y adscripción política



tutores han cursado, además, una licenciatura universitaria –aunque, según los datos del CIDE (1998), duplican la media nacional–; y aún menos son doctores –6 tutores, de los cuales 5 son varones. A estas cifras habría que añadir el 12% que ha realizado otro tipo de estudios, entre los que destaca abrumadoramente Pedagogía Terapéutica.

A la hora de calificar su *estilo metodológico*, suelen inclinarse por términos como enseñanza individualizada, participativa, interdisciplinar... Y se refieren con mucha menos frecuencia a opciones del tipo tradicional/moderna. En la tabla IV se recogen sus respuestas:

TABLA IV
Líneas metodológicas de los/as tutores/as

OPCIONES MÁS ELEGIDAS		OPCIONES MENOS ELEGIDAS	
Moderna	2,8%	Tradicional	2,4%
Participativa	19,1%	Expositiva	3,5%
Individualizada	7,5%	Convencional	1,0%
Colectiva	6,7%	Apoiada en libros texto	7,0%
Socializada	6,7%		
Creativa	8,7%	Autoritaria	0,1%
Experimental	3,1%	Interdisciplinaria	3,8%
Crítica	3,8%	Técnica	0,4%
Globalizada	12,0%	Memorística	0,2%
Artística	1,4%	Centrada en los resultados	1,7%
Reflexiva	6,6%		
Centrada en los procesos	8,1%		
Porcentaje total.....	79,8%	Porcentaje total.....	20,1%

Total respuestas 916 (N = 205)

Sólo la mitad de quienes están realizando *tareas de tutorización* ha solicitado participar en esta actividad y dice haberlo hecho porque deseaba colaborar en la formación de los futuros docentes. El resto, aunque no la ha rechazado, cabe suponer que la ha aceptado de modo pasivo, quizá como una parte más de sus obligaciones profesionales. La opinión más extendida entre los tutores de la muestra es que, aunque sería deseable, no es necesaria una formación específica para las tareas de tutorización, que deberían ser realizadas por todo el profesorado que lo deseara. De esto se entiende que, por el hecho de ser docentes, consideran que poseen un cono-

cimiento necesario y útil para quienes se inician en la profesión.

En cualquier caso, ni quienes han decidido ser tutores ni quienes lo han aceptado consideran que el tutorizar estudiantes altere o entorpezca su trabajo. Eso, a pesar de que es en el aula donde se centra casi toda la actividad del alumnado en prácticas. Lo que les interesa, y lo que las tutoras y tutores consideran que es adecuado, gira en torno al *conocimiento de los alumnos y de las formas de trabajo y materiales utilizados en las clases*, y en esta misma línea se encuentran las orientaciones que los tutores les proporcionan. En muy escasa medida participan en otras actividades del cen-

tro (salvo en algunas de carácter extraescolar: fiestas, excursiones...), sobre todo en relacionadas con la gestión y la actuación de órganos colegiados. Los intereses, tanto de estudiantes como de tutores se centran –tal y como está documentado en la literatura sobre tutorización– en asuntos muy prácticos relativos a la enseñanza de contenidos específicos, así como cuestiones relativas al control y la gestión del aula (Booth, 1993).

En este contexto, las tutoras y los tutores parecen considerarse a sí mismos como modelos (Franke y Dahlgreen, 1996), como ejemplos de los que aprender. Y, aunque sin duda constituyen materializaciones importantes de lo que es la enseñanza, esta idea también implica dar por supuesto y no discutir su competencia profesional, y no plantearse la necesidad de analizar la práctica, sino de describirla. En tal caso, es muy probable que el aprendizaje del estudiante se subordine a la experiencia de quien le tutoriza, y también es muy probable que cuando existen intercambios de ideas entre estudiantes y tutores, estos se centren más en la forma que la enseñanza adopta que en su contenido, esto es, se ponga más énfasis en describir y justificar lo que se hace que en analizarlo y en ahondar en el conocimiento que subyace a la práctica.

En las prácticas de los estudiantes en formación, *los tutores valoran* como parece coherente con todo lo dicho anteriormente, también el trabajo en el aula. Se incide, sobre todo, en su *capacidad para comunicarse con los alumnos* y el *control de la situación* que logran. Y, lógicamente, son éstos los que más peso adquieren a la hora de la evaluación, que generalmente suele ser positiva (y con nota alta) y se centra, sobre todo, en las actuaciones didácticas de las y los estudiantes en prácticas y en el interés que demuestran.

Con todo lo anterior, no sorprende que *las relaciones* que tutores y estudiantes en prácticas establecen sean caracterizadas como cálidas y afectivas, en primer lugar, y

sólo muy en segundo plano como relaciones profesionales. En la literatura se refleja que los estudiantes solicitan y valoran de los tutores su apoyo, en ocasiones descrito en términos de su capacidad para empatizar y darles ánimos, así como también su accesibilidad (Booth, 1993). Las tutoras y los tutores, en este caso, funcionan como «guías locales» (Feiman-Nemser y Parker, 1993), que facilitan la entrada de los estudiantes en la profesión, les informan de lo que hacen y resuelven los problemas que les surgen.

Las *tareas de seguimiento del practicum* y *las de coordinación* del mismo son prácticamente inexistentes. Hay una abrumadora mayoría de tutores que apenas tiene algún contacto con los supervisores, quienes raramente visitan al alumnado, ya sea en las aulas o en el centro. Tampoco se realizan, con una frecuencia razonable, reuniones específicas de coordinación entre supervisores y tutores, ni reuniones de seguimiento a las que pueda incorporarse el alumnado en prácticas. En estas circunstancias, es comprensible que las tutoras y tutores digan desconocer, en muy alto grado, el sentido que el programa de formación asigna a este período de prácticas y que no tengan apenas oportunidad de intervenir en su diseño.

Disponen, por tanto, de una información muy escasa sobre el programa de prácticas en el que participan, y, cuando ésta les llega, es a través de los directores de sus centros o de los comentarios de los propios estudiantes. El que sea frecuente que los tutores tengan ideas poco claras respecto a su papel y a lo que se espera de ellos no impide analizar las consecuencias que de ello pueden derivarse. Como Daniel Martín (1997) documenta, puede muy bien ocurrir que, al no existir un conocimiento explícito de cual es su papel en el *practicum*, la tutorización adopte formas muy diversas, ligadas, sobre todo, al modo particular de cada tutor de entender la enseñanza y su tarea. Sin dejar de considerar la

importancia de atender a los elementos contextuales y singulares de cada situación y cada tutor, lo que este autor plantea es que hacer de ello una condición conlleva suponer que no hay ninguna posibilidad de desarrollar un programa de tutorización que se articule en torno a unas líneas claras de intervención a las que las tutoras y los tutores se ajusten. Algo que impediría pensar en un proyecto con una dirección y un sentido común y colectivo, intencional y desarrollado de modo planificado aunque flexible.

EL ALUMNADO EN PRÁCTICAS

Si hubiéramos de realizar el «retrato» del estudiante que va a realizar sus prácticas de enseñanza nos encontraríamos con una mujer de 21 años, soltera, que hizo sus estudios en un centro público, que no trabaja y vive en el domicilio familiar, cuyos padres han cursado estudios primarios y que tiene un nivel adquisitivo bajo (Rodríguez, 1993).

Amplíemos algo más la imagen. Si bien es común que la extracción social del alumnado sea la clase media-baja, este rasgo es más acentuado en las mujeres que en los varones. Este dato es importante, puesto que viene a indicar que la elección de carrera no sólo está determinada por *razones de género*, sino también por el *origen social*. Ambos factores son los que definen, mayoritariamente, al alumnado. Al contrario de lo que en ocasiones se ha indicado, en nuestra muestra no existe la contraposición entre las mujeres de diferentes estratos sociales y los varones de clase social baja. Conviene indicar también que el origen social del alumnado es más humilde que el de quienes les van a tutorizar; aunque exista una mayor proximidad que en el caso de los supervisores universitarios, que proceden de familias de clase media-alta.

Esto no quiere decir que, en determinados aspectos, no haya diferencias —a

veces no significativas estadísticamente, pero no por ello carentes de significado— entre las mujeres y los varones que realizan las prácticas. Así, por ejemplo, son tres veces más los varones que trabajan que las mujeres que tienen un empleo. Y, por el contrario, frente al 19% de alumnos que han estudiado en centros privados religiosos, hay un 33% de alumnas que ha cursado sus estudios en ellos. Estos dos hechos indican que existe una menor autonomía económica de las estudiantes y un mayor control ideológico y de expectativas personales y profesionales.

En lo ideológico, hay que destacar que un 56% de los estudiantes se considera apolítico y aparecen más conservadores que otras investigaciones (Ortega y Varela, 1984). Los futuros docentes se muestran, en porcentajes muy elevados, de acuerdo con el matrimonio religioso (64%), se manifiestan contrarios al aborto (48%), así como al divorcio (10%), las relaciones sexuales libres (14%) y la homosexualidad (8%). El sesgo de género es también evidente en este aspecto: las mujeres son más conservadoras que los varones en temas como el matrimonio religioso o el aborto, mientras que muestran actitudes antibelicistas en mayor medida que ellos.

En general, *las actividades* que realizan en las aulas conducen a un aprendizaje pasivo y estático; más de dos tercios de los alumnos dedican su tiempo a escuchar atentamente al tutor y a servirle de apoyo, y sus objetivos básicos son aprender actividades didácticas, observar y, por último, llevarse bien con las niñas y los niños.

Todo ello se ve confirmado por la situación física que ocupan por lo general las y los estudiantes en prácticas en las aulas —sentados en la mesa, al lado del tutor, paseando por la clase o entre el alumnado. Esta situación resalta, de manera bien física, su estatus respecto al tutor y frente a las niñas y niños, ante quienes tienen menos autoridad y control.

No obstante, la relación que mantienen con la tutora o el tutor es más y mejor valorada por los estudiantes en prácticas que las que mantienen con el profesorado supervisor.

Las relaciones con quienes les tutorizan se caracterizan por una mezcla de confianza y respeto, cuyo equilibrio depende de la libertad que den a los estudiantes para realizar actividades personales —que incrementan la confianza— o las limitaciones que pongan a su intervención —con lo que se incrementa lo que definen como «respeto»—.

TABLA V

	PROF. EU	PROF. EGB
De confianza	37%	62%
De autoridad	4,5%	0,9%
De respeto	42%	19,5%
Otras (confianza/respeto)	10,5%	13,8%
Ns./Nc.	7,1%	4,8%

A pesar de reconocer que existen problemas, los alumnos realizan una valoración muy positiva de sus prácticas, y consideran que este período modifica de forma activa sus ideas y sus actuaciones, aunque no del mismo modo en todos los casos. En unas ocasiones se produce una adaptación y se adoptan posturas más realista, mientras que en otras se evoluciona en una dirección más innovadora; e incluso hay quien considera que se ha vuelto más tradicional o que no ha experimentado ningún cambio. Creemos que la observación de diferentes actividades, las posibilidades que ofrece el trabajo en el aula, la creatividad que desarrollan muchas maestras y maestros, y la capacidad de gestionar un trabajo que al alumnado se le muestra

complejo permiten a una parte del alumnado adoptar una visión innovadora de la enseñanza. Para los demás, la experiencia de su socialización en el papel de docente con un determinado modelo de funciones que, como los datos nos indican, habría que calificar como tradicional (Rodríguez, 1993, p. 54) les permite adaptarse y considerar la labor que habrán de realizar en el futuro de forma más realista.

Sea como fuere, y aquí parece radicar el principal motivo de la *valoración positiva* de las prácticas, esta experiencia les proporciona un *contacto directo con la profesión* y les ayuda a tener *instrumentos para actuar* en un medio complejo, aunque tengan muchas dificultades para cuestionarse el modelo educativo que esa experiencia les está transmitiendo o lo ambiguo que resulta su papel como estudiante en prácticas.

Pese a las contradicciones y las paradojas presentes en una experiencia tan rica y tan compleja como las prácticas de enseñanza, los datos disponibles indican que hay notables deficiencias en la planificación y realización de las mismas. Resulta evidente que no se ha resuelto un problema fundamental: entender que la enseñanza es un trabajo donde es fundamental actuar con comprensión.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE UNA FUTURA PROFESORA: EL CASO DE M^a ÁNGELES

M^a Ángeles era una estudiante que estaba realizando las prácticas de su tercer y último curso de carrera. Desde marzo hasta junio de 1992 se realizaron observaciones, entrevistas y análisis de documentos con el fin de conocer en profundidad su experiencia y sus vivencias² (Sepúlveda, 1994). ¿Cuál era, según ella, la finalidad de las

(2) El estudio de caso, uno de los ocho que completaron esta fase de la investigación, fue realizado por M^a. Pilar Sepúlveda. Los nombres de la estudiante y la tutora son ficticios.

prácticas? Establecer las conexiones necesarias entre los conocimientos teóricos y la práctica y contrastar lo aprendido; pero también creía que este período le permitiría poner a prueba sus capacidades y actitudes para dedicarse a la enseñanza. Aunque valoraba el conocimiento teórico, concedía mucha más importancia a las prácticas –para las que pedía más tiempo– ya que creía que las experiencias vividas durante estos meses eran las que le iban a capacitar para intervenir de forma competente en situaciones diversas.

M^a Ángeles había elegido este centro de manera voluntaria porque tenía referencias de su modo de trabajar; pero también fue importante el hecho de que estuviera cerca de su casa y que hubiera otros compañeros haciendo las prácticas en él porque, ante el miedo a sentirse rechazada o sola, prefería –según indicó– ir acompañada.

Esta estudiante consideró que su período formativo era una experiencia en la que tenía la posibilidad de observar y ayudar a su tutora, María, quien le había ayudado y orientado con sus explicaciones. También contó con el apoyo y la colaboración de todo el equipo de Educación Especial, ámbito en el que es especialista. No obstante, es cierto que, en ocasiones, se vio frenada en sus iniciativas de cambio metodológico cuando sus propuestas diferían del modelo predominante en el centro.

A pesar de que, desde el comienzo de las prácticas, María le asignó el trabajo con una alumna, Ana, por lo que su participación fue muy activa –lo que es poco frecuente para estos estudiantes–, M^a. Á. sabía que su papel dentro del aula era provisional y que, incluso cuando intervenía, lo hacía –por así decirlo– de manera «delegada»; esto es, sabía que desarrollaba conductas y actividades «permitidas» por la tutora. Las relaciones con ella fueron cálidas y afectuosas.

María, la tutora, desarrollaba esta tarea porque quería contar con la presencia de

algún estudiante en su clase. Consideraba que su tarea consistía en familiarizar a la estudiante con la dinámica real de una clase, con las actividades que se realizan y las dificultades con las que se iba a encontrar al trabajar con niñas y niños de Educación Especial. Además de permitirle actuar bajo su dirección, María trata de que M^a, Ángeles viese que la enseñanza es una actividad planificada y que todas las actuaciones que se realizan tienen un sentido. Pretendía dirigir a la estudiante de un modo que favoreciese que, cuando actuara, lo hiciera conscientemente. En este sentido, puede decirse que, al contrario de lo que es frecuente en otras situaciones, el permitir que la estudiante en prácticas interviniera con Ana no era una forma de «desentenderse» de ella. En definitiva, M^a. Á. tuvo la ocasión de aprender dentro de un marco establecido y pudo socializarse en esa estructura.

Como ya hemos indicado, la socialización es un proceso complejo en el que se produce una serie de intercambios en los cuales entran en relación creencias, intenciones y valores que, a su vez, van configurando el pensamiento y las estrategias del alumnado en prácticas. Tras haber permanecido un tiempo en el centro observando a la estudiante durante su formación práctica, comprobamos que ésta había pasado por diferentes etapas o momentos, tal como comenta Iannacone (1963), más tarde Wehlage (1981) y posteriormente recoge Contreras (1987). Estas fases fueron las siguientes: iniciación u observación; obediencia o sumisión –es decir, un proceso de internalización bien asumido o no–; y, finalmente, una tercera fase de evolución en la que se pudo identificar con las conductas y planteamientos expresados por la tutora.

M^a. Ángeles pasó por un primer período de *iniciación* y *observación* centrado básica y principalmente en los primeros momentos de su incorporación al centro, pero que volvió a repetirse al final de su estancia en el centro, coincidiendo con la llegada de un chico con espina bífida. La

estudiante se mostró crítica con lo que vio a su alrededor y con la actuación de su tutora, y esta fase sirvió para favorecer la reflexión de M^a. Ángeles sobre la experiencia vivida.

A. M... ese niño de espina bífida que ha venido sólo la última semana, a mí me daba cosa porque, aunque eran sólo las dos últimas semanas... Dice María «ya no voy a hacer nada... y si puede hacer fichas...»; pero es más cómodo, no sé... cuando yo sea maestra si me viene un niño las dos últimas semanas diré: mira ahí te quedas y te doy un puzzle y entreténte... pero todo esto te hace reflexionar ¿esta postura tan cómoda hay que tomarla o hay que ser un poco más flexible? (Entrevista M^a. Á., pp. 117-118).

En segundo lugar, pasó por una etapa de *ansiedad*, caracterizada fundamentalmente por una gran *inseguridad*: qué hacer con los chavales, cómo intervenir, qué hacer con la teoría... La estudiante lo expuso así:

En la Escuela Universitaria no nos enseñan ejercicios y actividades para niños con determinadas características. Así, por ejemplo, en didáctica de las Matemáticas nos dicen que cojamos un ábaco, pero ¿aquí eso cómo se va a llevar a cabo? La teoría no tiene en cuenta los centros escolares y las realidades especiales educativas. (Entrevista M.A., p. 76)

En esta fase experimentó lo que algunos autores denominan «el *shock*» de la realidad –entendido como una sensación de impotencia ante la nueva situación y el papel que debía asumir en él– al tener que enfrentarse con la realidad cotidiana de la clase. En su caso, pudo deberse a que se encontraba pobremente equipada en algunos aspectos relacionados con las habilidades necesarias para la enseñanza. M^a. Á. expresó su descontento con la naturaleza eminentemente teórica del programa de formación del profesorado, que –según ella– no daba a la práctica la relevancia que tiene para las actuaciones y el desenvolvi-

miento real en clase, en definitiva, para el desarrollo profesional en el aula. En esta etapa, su interés se centró en sobrevivir como profesora, controlar la clase y gustarle a los alumnos. También hizo referencia a las limitaciones y frustraciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se produjo una tercera fase de *internalización identificada*, en donde la estudiante aceptó y aprobó los modelos de comportamiento practicados por la tutora, aunque hay que matizar que, en ocasiones, introdujo cambios respecto a sus sugerencias. En ello influyó la experiencia práctica que tuvo el año anterior cuando trabajó con chicos autistas. Parece que M^a. Á. optó bien por el ajuste internalizado, bien por la sumisión o la redefinición, en función del tipo de interacción que se estuviera produciendo entre los factores personales, institucionales y ambientales. No obstante, pudimos comprobar –observando las estrategias empleadas por M^a. Á.– que optaba frecuentemente por compartir la definición de la situación que realizaba la tutora, y asumirla como la más idónea para esas circunstancias.

... casi al final de las prácticas vi que, como me había dicho María, la mejor solución era la de hablarle muy flojo y despacio, cogerla de la mano suavemente y sacarla del aula unos segundos y volverla a entrar como si no hubiera pasado nada, podíamos seguir trabajando (Memoria de prácticas).

¿Quiénes influyeron en la socialización de M^a. Ángeles? Del estudio y de las propias valoraciones de la estudiante se deduce que hay un amplio núcleo de fuentes de influencia, lo que concuerda con los resultados de algunas investigaciones (McNamara, 1995). En el caso de M^a. Ángeles cabe destacar, como elementos relevantes en su proceso formativo durante las prácticas, los siguientes aspectos:

- La *profesora tutora*, que ejerce su influencia, quizá la más relevante, desde dos polos diferentes: su capacidad

evaluadora y su labor de orientación, ayuda y apoyo. M^a. Ángeles interiorizó algunos patrones de actuación de la tutora porque le parecieron adecuados, pero en otras ocasiones los aceptó sin mucho convencimiento, porque era consciente de que la nota estaba en juego y de que, además, «el aula no era suya», es decir, no tenía la responsabilidad sobre el trabajo realizado. Por otra parte, no puede obviarse que el poder que la evaluación confiere influyó de manera evidente a la hora de que la estudiante realizara su ajuste a la realidad en la que estaba inmersa, puesto que ideó y puso en práctica modos de actuación que le permitieron sobrevivir con éxito a la experiencia.

- La *logopeda*, que, además de haber sido la persona encargada del aula de educación especial hasta el curso anterior —con lo que sus juicios eran de gran ayuda para M^a. Ángeles— también era su amiga y vivía cerca de su casa.
- Las *educadoras*, que se ocupaban de algunos chicos y chicas al terminar las clases, y que tenían mucho contacto con ellos y disponían de información relevante.
- La *profesora de autismo*, que ejerció su influencia sobre todo durante los recreos, un momento importante de intercambios informales.
- Hay un elemento que no es personal, sino *biográfico*; y está relacionado con el bagaje intelectual y cultural de la alumna, y con los conocimientos adquiridos tanto en la Escuela Universitaria como en otros contextos.
- El *profesorado del centro*, ya que, aunque no trabajó directamente con ella, le ofreció la oportunidad de conocer la imagen que el equipo tenía de la educación especial en el centro.

- Los *padres* de las chicas y chicos, en la medida en que ejercieron presión sobre ella. La preocupación por sus hijos les lleva a adoptar actitudes que no son frecuentes en otras circunstancias, tales como el desear quedarse en el aula mientras los chicos y la profesora trabajan.
- Las *compañeras y compañeros de prácticas*, que proporcionaron sobre todo apoyo emocional, y fueron un referente a la hora de comentar situaciones, dificultades y experiencias.
- En este caso, al tratarse de una práctica inmersa en un proceso de investigación, la *profesora* que realizaba ésta ejerció también cierta influencia a través de los constantes intercambios, las entrevistas... que llevaron a M^a. Ángeles a reflexionar sobre aspectos que antes no se había planteado.

En su proceso de socialización, pues, las influencias fueron muy diversas y no es fácil determinar la relevancia de cada una de ellas. Cabe resaltar, por su significado, la no-presencia del supervisor. La ausencia de relación y coordinación entre éste y la tutora puede explicar esta situación. El supervisor justificaba la ausencia de intervención sosteniendo que era una forma de no obstaculizar las relaciones con el centro y evitar posibles conflictos, en definitiva, una manera de no poner en peligro la «disponibilidad» del colegio en años venideros. Esta justificación es, además de debatible, difícilmente aceptable en este caso, puesto que no había razón alguna para temer un conflicto. Se trata, más bien, o de una extensión de experiencias previas del supervisor o bien de una precaución poco defendible. Lo que esta situación pone de manifiesto es una práctica que hemos podido confirmar: la escasez, cuando no inexistencia, de relaciones y coordinación entre tutores y supervisores (Angulo, 1994).

Copeland (1979) criticó la idea de que el profesor tutor sea quien más influencia directa tiene en que las y los estudiantes abandonen las ideas desarrolladas en la universidad. En su opinión, es el sistema ecológico del aula, el ambiente en que se realizan las prácticas, lo que origina estos efectos. No cree, por tanto, que se trate de un aprendizaje por observación del modelo de actuación que supone la tutora o el tutor.

Algo similar había planteado Lacey (1977) al mostrar que los futuros docentes desarrollan estrategias, sistemas de ideas y de acciones que se consideran adecuados al contexto específico en que se interviene. Lacey indica que, a medida que las y los estudiantes comienzan a implicarse más en el trabajo de las aulas, se enfrentan con situaciones de difícil solución, con contradicciones y fracasos personales. Esto, unido a su precario estatus institucional, sin una identidad definida, y el contexto evaluador en que se encuentra, hace comprensible que el alumnado se sienta impedido a adoptar estrategias caracterizadas por la conformidad.

Esta interpretación ayuda a comprender que el factor fundamental de socialización no está determinado sólo por la medida en que las y los estudiantes se ajustan a las exigencias institucionales, sino por el modo en que aprenden a establecer estrategias que les permiten salir airosos de esa confrontación con el menor riesgo posible.

Quizá desde estos planteamientos resulte más fácil entender la evolución de M^a. Ángeles. A medida que avanzaba el período de prácticas, la estudiante mostraba más decisión y, progresivamente, aumentó el número de actitudes y comportamientos imitados de la tutora. Con ello, logró el gobierno y control de la clase sin introducir modificaciones en el ritmo de ésta, de modo que las niñas y niños sabían cómo tenían que responder y comportarse. Pero, al mismo tiempo, esto le permitió mitigar el temor y la inseguridad inicial

ante los alumnos, y pasar de una situación de constante alerta a sentirse más relajada. No conviene olvidar, en este sentido, la poderosa influencia del contexto y la cultura escolar, ni tampoco que para los alumnos en prácticas ésta es la ocasión de ponerse a prueba, no sólo ante quienes tienen capacidad para sancionarles, sino también ante sí mismos. Tal como M^a. Ángeles lo expresaba, las prácticas son el momento de «comprobar si es capaz de enseñar, de ser profesora, de perder el miedo, saber desenvolverse con los niños y mantener la relación con ellos».

APRENDIENDO DE LA PRÁCTICA

El origen histórico del término y de la función de tutorización (*mentoring*) es la relación mentor-protégido: Odiseo, el legendario héroe griego, le confió a Mentor la custodia y guía de su hijo Telémaco mientras él estaba ausente. A Mentor se le reconoce sabiduría, integridad y valores personales; y de Telémaco se exige, como protegido, «hacer honor a las diferencias en madurez y circunstancias que les separan. La relación entre mentor y protegido era profundamente personal y mutuamente respetuosa, incluso siendo esencialmente asimétrica» (Little, 1990, p. 298). ¿Qué queda de estos orígenes? Sin duda, unas importantes reminiscencias simbólicas y —quizá— también un referente a recuperar, pero que se ajusta poco a las situaciones que hemos tenido la oportunidad de investigar y a otras recogidas en la literatura sobre el tema.

Suelen distinguirse dos funciones posibles, aunque no igualmente habituales, para las tutoras y tutores: una, el *apoyo social*, que facilita las cosas a las y los estudiantes en prácticas; y, dos, el *apoyo profesional*, que incrementa el conocimiento y hace avanzar la práctica (Little, 1990). La literatura considera deseable esta última, aunque sin dejar de reconocer la dificultad de crear —o encontrar— *contextos*

de tutorización que favorezcan una relación enriquecedora para tutores y estudiantes, y apoyen el pensamiento práctico y reflexivo. Daniel Martin (1997, p.183) ha subrayado que el asesoramiento que ofrecen los tutores es, en general, incapaz de promover la reflexión, puesto que suele centrarse en cuestiones inmediatas y prácticas, en el aquí y ahora. Igualmente, es frecuente que los intercambios comunicativos entre tutores y estudiantes sean de carácter prescriptivo, es decir, los tutores indican al estudiante qué ha de hacer —o cómo a de hacerlo—, por lo que hay muy pocas oportunidades de intercambiar ideas. Parece que se pone mucho énfasis en ser «correctos» o «educados» en estas conversaciones, lo que con frecuencia suele lograrse evitando poner de manifiesto los desacuerdos o ignorándolos directamente.

Así, y tal como aparece en nuestra investigación, el modelo dominante de tutorización es el que Franke y Dahlgren (1996) llaman de aprendizaje de modelos, en el que lo más importante es el conocimiento que se tiene de las acciones y las técnicas de enseñanza; es decir, la atención se sitúa en lo que se hace y en informar —de manera descriptiva— sobre ello, pero no deja espacio para considerar las razones de las actuaciones, así como tampoco las teorías y el conocimiento que subyacen a las prácticas. Se podría decir que las tutoras y tutores intervienen como «guías locales» (Feiman-Nemser y Parker), facilitando la entrada de los estudiantes en la profesión, explicándoles las prácticas y normas de la escuela, compartiendo con ellos materiales y procedimientos de trabajo y resolviendo los problemas que surgen. Su papel, entonces, es sobre todo lograr que las y los estudiantes se sientan cómodos y puedan aprender a desarrollar su trabajo. Por eso, esperan desempeñar este papel durante un período limitado de tiempo, puesto que su intervención irá siendo menos necesaria a medida que el estudiante adquiera confianza y logre suficiente control sobre su trabajo.

Sin duda, esa es una labor importante, como lo es el apoyo emocional que suele llevar aparejado. Pero es insuficiente porque, como Feiman-Nemser y Parker (1993, p. 700) destacan, «la esperanza de la tutorización descansa no en su contribución al bienestar emocional o la supervivencia de los novicios, sino en su capacidad para favorecer una orientación investigadora hacia la enseñanza y el compromiso para desarrollar criterios compartidos para juzgar la buena práctica».

¿Cómo puede entenderse la persistencia de una función de tutorización tan poco adecuada para satisfacer tales propósitos? Sin duda, hay que dirigir la mirada y la atención a los contextos institucionales en los que trabajan los tutores y en los que se desarrollan las prácticas (Little, 1990; Martin, 1997; Phelan et al., 1996; Zeichner, 1990). Se ha subrayado, en este sentido, la importancia de tener en cuenta las expectativas formales, las condiciones de trabajo, la formación y el modo de seleccionar a quienes van a realizar funciones de tutorización, puesto que constituyen elementos clave que pueden crear un conjunto de restricciones y oportunidades para configurar el modo en que los tutores definen y desarrollan su función.

En este sentido, conviene recordar que el papel de los tutores satisface requerimientos políticos e institucionales (Little, 1990), de tal modo que —con frecuencia— la relación de tutorización se ha introducido en contextos fuertemente conservadores, dentro de programas que no pretenden romper los hábitos institucionales ya definidos. Así, es fácil constatar en la investigación que es más frecuente que los tutores se vean limitados por las circunstancias institucionales en las que trabajan que apoyados por ellas para realizar su labor. También es frecuente que, al mismo tiempo que se valora la experiencia profesional de los tutores, su sabiduría, como el elemento clave que se les demanda, esa experiencia no es tenida en cuenta ni política ni educativa-

mente. Su participación en la configuración de los programas de formación suele ser nula, y muy pocas ocasiones se requiere su participación para elaborar los programas de prácticas; tampoco es frecuente que haya un reconocimiento institucional a su labor, ya sea en forma de tiempo o de recursos adicionales que puedan revertir en su propia formación o desarrollo profesional.

Lo que sabemos sobre tutorización no es concluyente, pero es suficiente para tomar conciencia de la dificultad de organizar propuestas capaces de movilizar el pensamiento reflexivo y romper el círculo de socialización reproductora y acrítica, aunque también disponemos de evidencias de que es factible. Para que sea posible desarrollar una tutorización que apoye el pensamiento reflexivo y el fomento del pensamiento práctico, es necesario que las relaciones que se establezcan entre tutores y estudiantes, y entre tutores y supervisores vayan más allá de la corrección o la cordialidad. Las relaciones de respeto sólo son posibles desde el reconocimiento de la competencia de cada una de las partes, y si se considera que es viable participar en un proyecto compartido, que es imposible sin la existencia de un programa común, conocido y discutido en términos de equidad, que cuente con la participación activa de quienes han de desarrollarlo. Estas condiciones difícilmente pueden darse sin un decidido apoyo institucional que favorezca su desarrollo o, incluso, que lo exija. Desgraciadamente, la investigación también viene subrayando las enormes dificultades de las reformas emprendidas; y con las que se pretende proporcionar a supervisores y tutores posibilidades reales de intercambio y colaboración, así como mejorar las condiciones —ya sea de formación, tiempo u otras— para atender adecuadamente a las y los estudiantes en prácticas.

Hay, no obstante, algunos principios —como los que articularon la propuesta de prácticas de la Facultad de Educación de Málaga— que nos siguen pareciendo rele-

vantes para promover el pensamiento reflexivo y, por tanto, reconducir la socialización del alumnado en un sentido crítico y no reproductor. Estos principios son:

- Cuidar y fortalecer la *relación dialéctica* entre la vertiente teórica de la formación y la práctica, para evitar los riesgos que se derivan tanto del academicismo estéril, como de una práctica acrítica y reproductora. Para ello, es necesario establecer una organización temporal que facilite tal relación.
- Apoyar la enseñanza en *procedimientos flexibles* que den prioridad al desarrollo de habilidades que permitan reflexionar sobre la evaluación de actuaciones.
- *Ampliar el marco* de las prácticas para evitar que queden circunscritas al aula.
- *Establecer principios pedagógicos* para la adscripción del alumnado a los centros, de modo que se de prioridad a las posibilidades de aprendizaje por encima de criterios de conveniencia (cercanía al domicilio, facilidad para acceder al centro,...).

Y, en cuanto a la necesidad de mejorar el proceso de tutorización, hay algunas *recomendaciones* sobre el desarrollo de las prácticas que siguen conservando plena validez (Blanco, 1999, pp. 394-397):

- Los *seminarios de supervisión* como el lugar para vincular teoría y práctica o, con más propiedad, para reflexionar sobre la práctica utilizando la teoría como medio para «ver» la práctica de modo más analítico. Esto lleva aparejada la necesidad de continuar perfilando la figura y la labor del supervisor, de manera que pueda garantizarse su capacidad y su compromiso con una enseñanza reflexiva.
- *Potenciar las funciones de tutorización* y no apartar a quienes realizan

este trabajo de las decisiones sobre la formación del futuro profesorado. Y, al mismo tiempo, tratar de garantizar que su contribución apoya la concepción global de formación del programa de enseñanza en el que las prácticas se incluyen.

- Más allá de las decisiones y concepciones personales, hay *que cuidar la dirección y la fluidez de las relaciones institucionales*. Esto significa que deben continuar mejorándose las relaciones entre la escuela y la universidad; la coordinación y la confluencia de intereses son, por ahora, un terreno pantanoso en el que naufragan muchas buenas intenciones y que también sirve de excusa ante la inacción.

Todo ello reforzaría la idea de que hay que considerar conjuntamente la formación inicial y la permanente; es decir, de que es necesario entender que el *practicum* debe ser una oportunidad para el aprendizaje de las y los estudiantes, pero también para el aprendizaje de supervisores y tutores. Esto implica revisar la tríada tradicional y reemplazarla por una relación de asesoramiento y guía en la que la meta del *practicum* se reorienta hacia la renovación y el cambio en lugar de hacerlo hacia la transmisión de habilidades predeterminadas. (Phelan, McEwan y Pate-man, 1996, p. 336).

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F.: *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1994.
- BARQUÍN, J.: *La evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes en prácticas. La fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1993.
- BLANCO, N.: *La opinión de los tutores de prácticas*. Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1993.
- «Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial», en PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN, J.; ÁNGULO, J. F. (Coords.): *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal, 1999.
- BOOTH, M.: «The effectiveness and role of the mentor in school: the students' view», en *Cambridge Journal of Education*, 23, 2 (1993), pp. 185-197.
- CIDE: *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.
- COCHRAN-SMITH, M.: «Reinventar las prácticas de magisterio», en PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN, J.; ÁNGULO, J. F. (Coords.): *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal, 1999.
- CONTRERAS, J.: «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza», en *Revista de Educación*, 282 (1987), pp. 203-231.
- COPELAND, W.: «Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship», en *Theory into Practice*, 18, 3 (1979), pp. 194-199.
- FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMAN, M.: «Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado», en VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante, Marfil, 1988.
- «Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students», en *The Elementary School Journal*, 89, 3 (1989), pp. 365-377.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.: «Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers», en *Inter. Journal of Educational Research*. Vol. 19, 8 (1993), pp. 699-718.

- FRANKE, A.; DAHLGREN, L.: «Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education», en *Teaching and Teacher Education*, 12, 6 (1996), pp. 627-641.
- GUYTON, E.; MCINTYRE, D.: «Student teaching and school experiences», en HOUSTON, W. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publ. Co., 1990.
- HOY, W.; WOOLFOLK, A.: «Socialization of student teachers», en *American Educational Research Journal*, 27, 2 (1990), pp. 279-300.
- IANACONNE, L.: «Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher», en *Theory into Practice*, 2 (1963), pp. 73-80.
- LACEY, C.: *The socialization of teachers*. London, Methuen, 1977
- LITTLE, J.: «The mentor phenomenon and the social organization of teaching», en *Review of Research in Education*, 16 (1990), pp.297-351.
- MARTIN, D.: «Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts», en *Teaching and Teacher Education*, 13, 2 (1997), pp. 183-197.
- MCNAMARA, D.: «The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study», en *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, (1995), pp. 51-61.
- ORTEGA, F. y VARELA, J.: *El aprendiz de maestro*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1984.
- PÉREZ SERRANO, M.: «Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio», en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 0, (1987), pp. 111-124.
- PHELAN, A.; McEwan, H. y PATEMAN, N.: «Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice», en *Teaching and Teacher Education*, 12, 4 (1996), pp. 335-353.
- RODRIGUEZ, C.: *La opinión de los estudiantes en prácticas*. Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1993.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M. P.: *Las prácticas de enseñanza de una futura profesora. Venturas y desventuras de su paso por la cultura de un centro*. Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1994.
- WEHLAGE, G.: «Can TEACHER be more reflective about their work? A coommentary on some research about teachers», en TABACHNICK, B. et al. (Eds.): *Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research*. Nueva York, Praeger, 1981.
- ZEICHNER, K.: «CHANGING directions in the practicum: looking ahead to the 1990s», en *Journal of Education for Teaching*, 16, 2 (1990), pp.105-132.
- ZEICHNER, K.; GORE, J.: «Teacher socialization», en HOUSTON, W. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publ. Co., 1990, pp. 329-348.

