

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado

Juan Pérez Ríos

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real, Cádiz. Tfño. (956) 016229. Fax (956) 016253. E-mail: j.perezrios@uca.es (Recibido Diciembre 2006; aceptado Enero 2006).
Biblid (0214-137X (2005) 21; 167-183)*

Resumen

La incorporación de las Universidades Andaluzas a los Acuerdos de Bolonia y la estructuración en créditos ECTS, constituye una oportunidad para replantear la formación del profesorado centrándola en las competencias necesarias para desarrollar su labor y subordinando las diversas asignaturas a su consecución. Dentro de ellas el practicum constituye un espacio privilegiado, de ahí que se vea necesario su replanteamiento a partir de la crítica de la bibliografía especializada que desde los años sesenta insiste en su capacidad reproductora y conservadora. El presente artículo pretende contribuir a esta tarea, sistematizando diversas alternativas que han ido experimentándose así como destacar la necesidad de incidir en los elementos responsables de la situación actual que la investigación ha ido poniendo de manifiesto: el academicismo de la formación del profesorado y la desconexión tutores/supervisores reflejo de la existente entre escuela/universidad.

Palabras Claves: Créditos ECTS; Practicum; Socialización del profesorado; Tutores; Supervisores

Summary

The incorporation of Universities of Andalusia into the Bologna Agreements and their organization into ECTS credits, constitute an opportunity to redefine teachers' training by focusing on the skills necessary to let teachers develop their work and by subordinating the different subjects to their achievements. Among these subjects, the Practicum (teaching practices) constitutes a privileged one; therefore, it seems to be necessary to redefine it by taking as a starting point the criticism on specialised bibliography that, from the 60s, has been insisting on its reproductive and conservative condition. This essay aims to contribute to this task by systematizing different alternatives that have been put into practice as well as by highlighting the need to insist on those elements that are responsible for the current situation showed up by research: the academic formalism of teachers' training and the tutors/supervisors' switching off that seems to be a reflection of the one existing between school and university.

Key words: ECTS credits, Practicum, Teachers socialization, Tutors, Supervisors.

Résumé

Le rattachement des Universités andalouses aux accords de Bologne et la structuration en crédits ECTS constitue une opportunité de réorganisation de la formation du professorat, dans la mesure où celle-ci est centrée sur les compétences nécessaires pour développer le métier ; ainsi, à leur obtention sont subordonnées les diverses matières. Parmi elles le stage à l'école constitue un espace privilégié ; il s'ensuit que sa réorganisation s'avère nécessaire, comme en témoigne la critique de la bibliographie spécialisée qui, depuis les années 1960 insiste sur le pouvoir reproducteur et conservateur de ce dernier. Le présent article prétend contribuer à cette tâche, en systématisant les diverses alternatives expérimentées, ainsi qu'en soulignant la nécessité d'insister sur les éléments responsables de la situation actuelle, que la recherche a mis en évidence : l'académisme de la formation du corps enseignant et la déconnexion tuteurs/superviseurs qui reflète celle qui existe entre école et université.

Mots-clé: Crédits ECTS ; Stage ; Socialisation du professorat ; Tuteurs ; Superviseurs.

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado

Inmersos desde hace años en la experimentación de la aplicación de créditos ECTS (European Credit Transfer System) o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y de los Acuerdos de Bolonia, veo en esta exigencia legal de redefinición de la formación del profesorado, una oportunidad para, desde la revisión de lo que sabemos del practicum, su replanteamiento de cara a la mejora de la formación inicial del docente.

Puede convertirse en otra ocasión perdida, reduciéndose a meros artificios retóricos y complejidades administrativas sin repercusión en la práctica o, por el contrario, aprovecharse para afrontar el todavía mal enfocado problema de la formación del profesorado que el siglo XXI requiere. Es decir, entiendo la propuesta de créditos ECTS como un buen pretexto para intentar mejorar la situación (SOLA FERNÁNDEZ, M. 2004:95).

El presente artículo, tras justificar la oportunidad que la aceptación de competencias ofrece al replanteamiento del Practicum y advertir de sus riesgos, mostrará las limitaciones bastantes conocidas de los efectos de dicho período con el fin de proponer alternativas que puedan superarlas y recordará los condicionantes sobre los que hay que intervenir para que otro Practicum sea posible, concluyendo con una llamada a la responsabilidad.

1.- Posibilidades y peligros de la priorización de la práctica y del practicum en la formación del profesorado en la situación actual de experimentación del crédito europeo.

Como es sabido, la propuesta de créditos europeos (ECTS) se inició en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior para facilitar la movilidad estudiantil (con una unidad comparable de formación: el crédito) teniendo su refrendo en la declaración de Bolonia de 1999. En verano de 2000 se acepta el reto de Bolonia en el proyecto Tuning (2000-2002) que quiso tener como punto de referencia para la elaboración de los Planes de estudios las competencias, responsabilizándose las universidades de Deusto y de Groningen de la coordinación de su elaboración. A partir de aquí se estructuran los Planes de estudios en torno a competencias (maneras complejas de actuar profesionalmente que implican saber, saber hacer y ser). Estas competencias exigen la subordinación de las asignaturas que dejan de ser autosuficientes y de tener valor en si mismas, para en coordinación con todas las demás que constituyen los Planes de estudios, contribuir a la cualificación de un profesional, al tiempo que suponen una definición práctica de en qué consiste ser docente.

Las ventajas parecen evidentes: el enfoque de competencias recuerda que la formación del docente ha de estar orientada a la actuación (cuyo momento inicial formativo estaría constituido por el practicum) y exige un plan coherente en la formación del docente que va más allá de la mera yuxtaposición de asignaturas. El avance con respecto a una formación enciclopédica, todavía vigente en el predominio de las asignaturas y en la fragmentación de los planes de estudio sólo justificable desde la ingenua aceptación de la “mano invisible” (del mercado que conseguiría aquí la misma armonización que, se cree consigue el mercado en la vida económica), ya se constataba en el enfoque técnico de la formación del profesorado y se plantea ahora como “pasar de la formación de especialistas cualificados en una materia concreta a la educación de personas profesionalmente competentes, que den respuesta a necesidades de la sociedad” (VILLA SÁNCHEZ, A y POBLETE RUIZ, M 2004:12).

De una u otra manera, el practicum constituiría la piedra de toque de las competencias trabajadas y/o de las asignaturas que han de desarrollarlas: “el Practicum tiene sentido en función de que contrasten los contenidos recibidos durante la carrera y desarrollen competencias propias del correspondiente perfil profesional” (VILLA SÁNCHEZ, A y POBLETE RUIZ, M 2004:1). El practicum en su doble sentido de valoración y aplicación–traducción, como ocasión de realizar prácticas controladas, sería el campo de experimentación de las competencias trabajadas y, posiblemente, ocasión para precisar necesidades formativas que remitir a las asignaturas de los planes de estudio (TEJADA FERNÁNDEZ 2005: 15).

1.1.- la necesidad de reinterpretar las competencias.

Pese a sus ventajas aparentes, es necesario discutir el propio concepto de competencia; el término nos recuerda demasiado a etapas anteriores preocupadas por desmenuzar el proceso de formación del profesorado en las habilidades claramente medibles, enseñables y controlables que encontraron su modelo en la microenseñanza y en su aplicación en el aula a través de la pedagogía por objetivos. Este recuerdo nos provoca un rechazo en primer lugar emocional, rechazo que se justifica por criterios incluso de eficacia y que encuentra los argumentos más potentes en la relegación del profesorado a mero técnico aplicador con la simplificación epistemológica que supone del quehacer práctico docente, la eliminación del cuestionamiento de las razones fundamentales de la enseñanza, el reduccionismo de la perspectiva instrumental que olvida los efectos secundarios de los procesos puestos en marcha y, en fin, las consecuencias conservadoras y de mantenimiento de statu quo que implica.

¿Se puede en estas condiciones aceptar el enfoque de competencias? Para intentar responder veamos qué ideas prácticas se refuerzan y cuáles desaparecen con el nuevo lenguaje.

El lenguaje de las competencias refuerza las ideas de que el saber debe tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, que en el Estado reside el control legitimador de la cualificación profesional, de la formación como valor de cambio en el mercado de trabajo, de la eliminación de las instancias localistas en “la evaluación legitimadora de las cualificaciones profesionales” y, en fin, de la uniformidad, la lógica de la individualización y el “consumo acríptico de las competencias de formación” (MARTÍNEZ BONAFÉ , J. 2004: 137-139).

Elimina en cambio los “vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva”, “el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia”, la creación de campos de experiencias que potencien nuevos significados y “el sentido estratégico de los principios procedimentales” o “criterios prácticos que orienten la acción desde un fundamento o razón pública” los grandes avances de la reflexión educativa; como conclusión, el discurso de las competencias remite al modelo de “formación para la sumisión”; mientras que “ la formación para la autonomía pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes” (MARTÍNEZ BONAFÉ , J. 2004: 140-141).

Aceptado el análisis anterior, el interrogante clave es ¿podemos mantener la idea de competencia sin caer en reduccionismos? Y más aún ¿ganamos algo con ello? La respuesta posibilista parece ir en la línea de situarlas en “un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas” (MARTÍNEZ BONAFÉ , J. 2004: 134). En vez de aceptarlas como prescripción de las prácticas, se utilizarían como hipótesis de trabajo que deben demostrar su valor y grado de respuesta a la complejidad de la docencia concreta, no traducibles rígidamente en propuestas de acción, sino como principios

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado inspiradores cumpliendo el doble papel de servir de análisis y ser analizadas por la practica docente.

1.1.1.- Las competencias como criterios de indagación y contraste con la práctica docente.

Siguiendo este enfoque, si he entendido bien la propuesta de Martínez Bonafé, la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, habilidades en las relaciones interpersonales, razonamiento crítico, creatividad o adaptación a nuevas situaciones, competencias transversales o genéricas a trabajar en el practicum, constituirían criterios para **analizar** la práctica docente, **contrastar** con los objetivos del profesorado y sus justificaciones, **conectarlas** con las prácticas que las traducen y **precisar los condicionantes** que las hacen posible o que la dificultan.

En contraste con la practica informada del profesorado mostrarían su valor, sus limitaciones, el marco general en el que se insertan, las practicas que las traducen y las condiciones que las recomiendan ¿Persigue estos objetivos el profesorado? ¿Los utiliza en la justificación de su práctica? ¿Qué prácticas los traducen? ¿Qué condiciones las hacen posible? Sin olvidar la pregunta fundamental ¿Qué valor tiene? Tras haberlas contextualizado y valorados buscaríamos su aplicación concibiéndolas siempre como principios de procedimiento.

1.1.2.- Las competencias como principios de procedimiento para las asignaturas y para el practicum.

Entendidas las competencias como principios de procedimiento (“estrategias de acción que definen el fin educativo....al tiempo que especifican criterios de actuación y decisión” BLANCO, N. 1994: 225), que ya las asignaturas se encargarían de estudiar, validar y mostrar sus potencialidades prácticas, tendrían su espacio privilegiado de aplicación y valoración en el practicum. Algo similar a la propuesta de plantear los objetivos oficiales de la enseñanza en forma de principios de procedimiento (SALINAS, D citado en BLANCO, N. 1994: 231) que guiaran la actividad de los docentes universitarios y constituyeran objeto de análisis centrado en su valor y sus limitaciones.

Por ejemplo la competencia “capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica de aula a través de una correcta selección y aplicación de recursos y estrategias metodológicas” en las asignaturas de la carrera y especialmente en el Practicum se convertiría en “establecer situaciones que ofrezcan al alumnado la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica de aula a través de una correcta selección y aplicación de recursos y estrategias metodológicas”; la “capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica educativa” en “plantear actividades que potencien capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica educativa”....etc.

1.2.- Aviso para navegantes.

Aunque se pueda realizar el replanteamiento anterior, el peligro de que el enfoque tecnicista sea prioritario en la orientación de la cualificación por competencias no es imaginario y debe ponernos sobre aviso; sirvan como ejemplos las fases que señala una propuesta de evaluación de las competencias en el practicum: selección de las competencias específicas y genéricas que se desempeñará en el trabajo de prácticas y en las que se centrará la observación del evaluador; establecimiento de tres niveles de dominio para cada una de las competencias; elaborar un registro de competencias, indicadores y evaluaciones; decisión sobre la modalidad

de evaluación y peso específico de cada competencia; contrastar las evaluaciones con las del Tutor Académico, y comunicación de los resultados al estudiante (VILLA SÁNCHEZ, A y POBLETE RUIZ, M 2004:13-17).

Hay sin embargo otra dificultad, concretada en el tratamiento del practicum en el proceso experimental andaluz que ha seguido un curso institucional extraño no atribuyéndosele su definición a la Comisión Andaluza de troncales comunes (entre las que se incluye el Practicum como asignatura), quedando en manos de la Comisión de Decanos (responsable de la coordinación general) que permitió que cada Universidad decidiera su enfoque a diferencias de las otras asignaturas que contaron con directrices consensuadas; más aún, al menos en el caso de la Universidad de Cádiz, no se ha notado en nada lo que debiera haber sido un cambio sustancial como si ha podido percibirse en el resto de las asignaturas troncales. ¿Cómo debe entenderse esta situación?

Pese a tales peligros creo, sin embargo, que puede constituir una ocasión para el replanteamiento del Practicum y de la formación inicial del profesorado

2.- La limitación esencial del practicum: sus efectos conservadores en el alumnado.

Si el actual período de implantación de créditos ECTS vuelve a plantear el practicum como eje de la formación de los educadores, habremos de volver a analizar las limitaciones de este período formativo con el fin de superarlas con nuevas directrices.

La bibliografía especializada ya había dado cuenta del fenómeno, calificando al practicum de ambiguo desde el punto de vista formativo.

La calificación de ambigüedad formativa se debe al hecho de que si bien hay una creencia extendida acerca de sus consecuencias positivas (contacto con la realidad profesional), también es frecuente la acusación de que provoca un aumento del conservadurismo profesional (BLANCO, 1999: 283) o para ser más exactos una vuelta al mismo (TERHART, 1987 y BARQUÍN, 1991), ya que se inicia la carrera con esta visión de la enseñanza que, en general, el contacto con la Facultad convierte en progresista, aunque con frecuencia sea pura retórica.

Estas consecuencias negativas han sido descritas por buena parte de las investigaciones de diversas formas:

- Cambio hacia actitudes más autoritarias respecto a los alumnos.
- Cambios en las actitudes hacia mayor exigencia de autonomía del profesorado.
- Mayor preocupación por el control de los alumnos.
- Percepción de poseer menos conocimiento sobre la enseñanza.
- Cambio en las perspectivas hacia la enseñanza, desde progresivas a más convencionales (ZEICHNER y TABACKNICK, 1985:2).

o bien, conocimiento práctico limitado, baja complejidad cognitiva, antiteoricismo-practicismo, utilitarismo y reduccionismo (GONZALEZ ROSAS, 1988:165).

En conclusión las investigaciones afirman que el alumnado tras el período de prácticas, se vuelve más conservador y desarrolla “perspectivas docentes utilitaristas” que le lleva a valorar una actividad únicamente con el criterio de “si funciona”, sin considerar criterios éticos o políticos; y al mismo tiempo acepta lo dado como límite de lo posible sin cuestionarlo (BEYER y ZEICHNER, 1990:289). Dicho de otra forma “las experiencias basadas en el aula, constituyen una institución conservadora que no sirven más que para la integración social de los futuros profesores dentro de los esquemas ya establecidos en la práctica escolar” (ZEICHNER, 1987:162).

Este proceso conservador de socialización de las prácticas ha contribuido a calificar a la formación recibida en las facultades de “empresa de efectos generalmente débiles” (TERHART, 1987:148), recordando que la formación universitaria es sólo una fase - y no necesariamente la más influyente- dentro de la formación profesional, conduciendo en algunos casos a relativizar la importancia de esta última y, en consecuencia, el interés por los diversos modelos o paradigmas de formación.

La conclusión general obtenida, ha de quedar matizada, no obstante, por la capacidad de reacción del alumnado como nos señala la perspectiva dialéctica y por las limitaciones halladas en la mayoría de los estudios, tanto por la teoría que los sustenta (funcionalista), como por la metodología utilizada (ZEICHNER, 1987:162).

Pese a esta matización, aún hoy seguimos confirmando las afirmaciones anteriores: tanto los tutores del aula como el alumnado en formación declaran las prácticas como lo más valioso del plan de estudios, mientras que los investigadores y formadores cuestionan su valor educativo por lo que tiene de acrítico y tecnicista (SCHULZ, R 2005: 147). Aún más, los tutores que siguen recomendando al práctico que se olvide de la teoría estudiada en los cursos que ni responden al mundo real, ni constituye una enseñanza real (MOORE, R. 2003: 31).

En síntesis, las limitaciones que la bibliografía especializada ha ido poniendo de manifiesto nos llevan a plantear algunas exigencias para que el practicum sea un espacio formativo crítico:

- 1) La necesidad de incidir en los procesos de socialización del alumnado en prácticas a partir de favorecer su autoconciencia y la intervención orientada del tutor de práctica.
- 2) Establecer un contexto de colaboración con los nuevos agentes de socialización (tutores) que conduzca a un plan de prácticas conjunto.
- 3) La necesidad de que el alumnado se sitúe críticamente, evitando la aceptación ingenua de las prácticas que “funcionan”, realizando investigaciones que amplíen perspectivas, analicen efectos ocultos o aborden problemas no resueltos.
- 4) Replantear la formación universitaria del docente de modo que plantee esquemas de actuación, modelos comunicables, principio de procedimiento...etc. todo lo provisional que se quiera pero que sugieran manera de actuar (exigencia fundamental de su trabajo).

Pero para que estas medidas u otras parecidas se pongan en marcha no podemos olvidar que hay un obstáculo fundamental: la exigencia de un nuevo reparto de poder entre escuelas y universidad, tutores y supervisores y el coste económico que unas prácticas de más calidad y mejor seguimiento, requieren. El desarrollo de estas ideas será el objeto de los siguientes apartados.

3.- Propuestas alternativas existentes centradas en la colaboración de las instancias formativas, la reducción de las expectativas y en el desarrollo de procesos de investigación crítica.

Como acabamos de señalar, la aceptación del enfoque de créditos ECTS (con todas las limitaciones señaladas) no puede hacernos olvidar que el replanteamiento de las prácticas supone básicamente un replanteamiento de la estructura de poder actual, que remite a una concepción epistemológica de la práctica. Desde los estudios basados en la observación en el aula (JACKSON, 1968) la actuación docente fue caracterizada como respuesta a la “complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor” (PEREZ GOMEZ y GIMENO, 1988:47). Estas características de la realidad de la enseñanza convertían en inadecuada la mera aplicación de técnicas por más que éstas provinieran de investigaciones bien fundadas. La diversidad de situaciones y la dimensión ética de la enseñanza hacían del profesorado un intelectual crítico, un analista, un artista que debía -tomando en consideración la especificidad del contexto en el que tenía que actuar- adecuar continuamente su acción que adoptaba la forma más que de un proyecto prefijado, de un proceso de investigación.

La propuesta de formación, en consecuencia, se ha de enraizar en la concepción de la profesionalidad de los que actúan en la práctica y de las diferencias de los conocimientos necesarios en uno y otro ámbito (Centros y Universidad). Así mientras que el primero por demandar una actuación “necesita ordenar sus esquemas o marcos conceptuales según *guiones mentales*, es decir, según una estructura de sucesos que se organizan alrededor de una meta”...., el segundo (el aprendizaje teórico, académico, que realiza el profesor en formación) “consta de estructuras conceptuales, definidas por las relaciones lógicas. Son estructuras generales y libres de contexto” (CONTRERAS, 1987:223).

A este descubrimiento de la complejidad de la práctica y de sus exigencias, vinieron a sumarse la constatación del fracaso de las reformas “a prueba de profesores” y la investigación sobre el pensamiento del profesor, que pusieron de manifiesto la existencia de “teorías implícitas” en el profesorado (y más adelante, en el común de los mortales), la no pasividad del mismo y la necesidad de contar con él para cualquier replanteamiento de su acción. Una propuesta de investigación en este sentido podemos encontrar en SALGUEIRO (1998).

Una tercera línea de argumentación vino del replanteamiento de la acción como informada por la teoría; ésta venía a estar “incrustada en la práctica” (CARR, 1990:46) de modo que no podríamos hablar de ausencia de teoría, sino de ésta como no formal o formal (USHER y BRYANT, 1992:97) planteándose la formación como autoconciencia y superación de marcos implícitos inadecuados.

Concluimos pues, con el reconocimiento de la complejidad del enseñar, lo que significa el rechazo de la mera aplicación de la teoría a la práctica y el reconocimiento de ésta última como generadora de teoría. De ahí que veamos necesario señalar, tanto el sentido de las prácticas para el alumnado, como la relación que deben darse entre Centros y Facultades.

3.1.-Como consecuencia de reconocer la complejidad del actuar docente, deberíamos reducir las aspiraciones sobre el practicum y, al mismo tiempo, concebirlo como algo distinto del mero aplicar los conocimientos.-

Así frente a las aspiraciones desmedidas depositadas en el papel de las prácticas, deberíamos (¡y no es poco!) centrar ésta “ejercicio en el trato con el saber y preparación para soportar la constante inseguridad” dado que “las prácticas no son el campo de la verificación de la teoría, sino de la persona de los estudiantes” (TERHART, 1987:156, 158, 152). En el mismo sentido se pronuncia ZABALZA cuando afirma que “en sí mismo las prácticas no son todavía práctica profesional auténtica, sino situación de aprendizaje preprofesional.....El trabajo de los alumnos en ellas no sería tanto *aprender práctica* sino adquirir un aprendizaje previo a éste: aprender a situarse en y ante la práctica, aprender estilos de inserción en la práctica que les permita después insertarse en ella de manera tal que puedan aplicarse a sí mismos las ideas del *aprendizaje desde la práctica*” (ZABALZA, 1989: 16-17).

Más concretamente, PÉREZ GÓMEZ ha tipificado las situaciones con las que se puede encontrar el/la práctico/a y las correspondientes exigencias formativas en función de la claridad con la que aparece el problema y de la existencia o no de conocimiento profesional:

- 1) “situaciones familiares” resueltas con aplicaciones rutinarias.
- 2) “situaciones no familiares” que exigen proceso de investigación.
- 3) “situaciones divergentes” en las que “no existe conocimiento profesional para cada caso problema, ni cada problema tiene una solución correcta.

Las prácticas de acuerdo con la tipología señalada se convierten en ocasión para la aplicación de procedimientos rutinarios, ocasión para utilizar el método científico de investigación y ocasión para actuar y reflexionar en y sobre la acción, para convertir una solución problemática en un problema. (PÉREZ GÓMEZ, 1988:141-143); o lo que es lo mismo, utilizando el lenguaje de las competencias, capacidad de aplicación, utilización del método científico y delimitación de situaciones problemáticas.

3.2. Como reacción a la ambigüedad formativa de las prácticas, se hace necesario potenciar un enfoque crítico de la propia actuación.-

En esta línea, PÉREZ GÓMEZ desde la concepción de la práctica como “un procedimiento de investigación más que un procedimiento de aplicación” (1988:145), trazó en apretada síntesis un mapa de las grandes tareas a realizar por el/la práctico/a:

- inmersión en el mundo complejo del aula para “comprenderla de forma crítica y vital desde la perspectiva de los que intervienen en ella”....., “implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios”.....”analizando los mensajes y las redes de interacción”..... “contrastando interpretaciones”.
- cuestionamiento de “sus propias creencias y planteamientos”.
- “proponiendo y experimentando alternativas”.
- “participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 1988:143).

Es decir, observar, analizar, actuar y reflexionar “sin la entera responsabilidad del práctico sobre los efectos generalmente irreversibles de sus acciones” (PÉREZ GÓMEZ, 1988:143).

Desde esta perspectiva, las teorizaciones se conciben como “herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla” (DAVINI, 1995:123) y al mismo tiempo se exige “darle un tratamiento reflexivo” al conocimiento que subyace a las rutinas y al saber hacer del docente (DAVINI, 1995: 129). En esta misma línea, la actual “parálisis en la producción de criterios de acción docente” como reacción a enfoques tecnológicos inadecuados y el posterior enfoque crítico, debe superarse mediante la integración de la reflexión y “la buena receta” (DAVINI, 1995:131).

De más está decir que esta preocupación por la práctica no supone caer en el practicismo o en el olvido de los condicionantes sociales. La realidad y las identidades al ser consideradas socialmente construidas, exigen cuestionamiento, la explicitación de la teoría subyacente y el contraste con otros marcos teóricos que posibiliten otra visión y otra actuación.

3.3.- Como consecuencia de la constatación de la compleja relación Facultad-Centros, se ve la necesidad de establecer un contexto de colaboración.-

¿Cuál es el papel entonces de tutores y supervisores en las prácticas? Crear una cultura de la colaboración donde “principiantes, veteranos y docentes universitarios por igual, están continuamente aprendiendo a enseñar y a investigar su propia enseñanza” (COCHRAN-SMITH, 1999:541). Y ello ha de comenzar por integrar en los departamentos universitarios “maestros experimentados que desarrollen en su aula una enseñanza reflexiva, y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación como profesionales” (PÉREZ GÓMEZ, 1988:146).

De ahí la necesidad de “canales de intercambio entre los aprendizajes experienciales y los formales”, es decir, por parte de la Facultad y de los Centros “ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia” y favorecer “procesos reflexivos”, de modo “que puedan convertir su experiencia... en categorías conceptuales que contrasten con las adquisiciones académicas” (CONTRERAS, 1987:224). Coherentemente con ello el autor citado afirma que “el esfuerzo de los profesores [tutores y supervisores] para con los prácticos debe ser el de hacerles exigencias de reflexión profesional”.... (CONTRERAS, 1987; 227).

La repercusión de esta concepción no se limita a las prácticas, sino que incide en los planes de estudios de las universidades. En efecto, la práctica se concibe como “el eje del currículum en la formación del profesor... el núcleo sobre el que gira el resto del currículum académico” y el “punto de partida del mismo” (PÉREZ GÓMEZ, 1988:145). Esto significa que los cursos deberán constituirse en instrumentos de análisis de los problemas prácticos”, “esquemas de proposición para la actuación concreta” y cuestionadores del *pensamiento práctico* del futuro docente (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1988:61).

Evidentemente esto supone alterar la habitual jerarquización del saber en la que el/la docente universitario ocupa el vértice de la pirámide; de acuerdo con ello HARGREAVES afirma que “el único papel que las facultades pueden representar... es estimular y apoyar la información, el estudio, la reflexión crítica y la comprensión como base para la mejora”, y aún más “las habilidades universitarias distintivas de investigación, estudio y reflexión crítica”

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado

deben emplearse “para trabajar con los compañeros en los centros escolares con el fin de cambiar los contextos en los que trabajan los docentes y aprenden los alumnos. Entonces, y sólo entonces como prioridad secundaria (o simultánea), podremos considerar cómo dichos docentes (u otros) pueden preparar a los nuevos profesores para trabajar en estos contextos (HARGREAVES, 1999:141).

Estas orientaciones encuentran algunos ejemplos sistemáticos en diversos programas de prácticas, nos centraremos en dos de ellos a modo de ejemplo: el de la Universidad de Manitoba (Canadá) y el de Wisconsin-Madison (EE.UU.). La facultad de Educación de la Universidad de Manitoba intenta compensar las limitaciones señaladas de reproducción acritica de la práctica, planteando la necesidad de que el práctico indague en la práctica; se propone que investigue sobre cualquiera de los tópicos señalados por Schwab (el profesorado, los estudiantes, las materias y el contexto) así como que divida su tiempo entre la docencia directa con la participación en experiencias más globales que le ayuden a comprender la importancia del contexto y a situar la enseñanza en él (SCHULZ, R 2005: 152). Le preocupa no sólo que practique el ser profesor sino también que investigue sobre el significado de ser un alumno o un profesor y como el entorno de escuelas y clases modula la experiencia educativa, investigaciones que han de ser negociadas por la facultad y la escuela (SCHULZ, R 2005: 153).

En esta tarea le corresponde al profesor tutor del aula un papel fundamental: debe ser un profesional que cuestiones y estudie su propia práctica e invite al práctico a hacer lo mismo (SCHULZ, R 2005: 164).

El interés por la colaboración entre centros y facultad lleva a eliminar el término supervisor, sustituyéndolo por el de consejero o consultor de facultad (advisor), y a mantenerlo en la misma escuela cada año como modo de fortalecer la relación con el profesor colaborador (collaborating). Planificación conjunta, debates y evaluación contrastada facilitan la colaboración (SCHULZ, R 2005: 153).

En la misma línea se movía el Programa de Prácticas de Wisconsin-Madison organizado en torno a cinco componentes curriculares: docente (de modo que el alumno tenga acceso a todos los papeles del profesor dentro y fuera del aula), investigador (contextualizando sociohistóricamente escuelas, currículum y pedagogías), seminario de estudiantes en prácticas (utilizando las experiencias de los estudiantes para explorar importantes problemas educativos), componente escrito (diario para comenta y analizar, base del trabajo de supervisión) y componente de supervisión (que preceden y siguen a las observaciones de los estudiantes en prácticas pero garantizando que sus análisis se ocupen de contexto social circundante) (LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. 1993: 186-194).

4.- Condicionantes a superar para que otro practicum sea posible.

¿Qué impide que las propuestas anteriores se lleven a la práctica? La Conferencia magistral del VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio 2005, dirigida al “trabajo por competencias en el practicum: como organizarlo y cómo evaluarlo”, partiendo de que la formación en competencias requiere una “formación dirigida a la acción”, señalaba algunas de ellas: articula el practicum a partir del “aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos”; la coordinación de los actores implicados, cumpliéndole al tutor universitario “orientar y motivar en situaciones y problemas que surgen, la concepción de dossiers o nuevos documentos según

las necesidades escénicas, la evaluación de logros y la asistencia pedagógica”; una asignación económica complementaria y convenios de colaboración que incluyan el diseño, desarrollo y evaluación del practicum (TEJADA FERNÁNDEZ 2005: 17-20).

Zabalza, por su parte ha presentado con el título de condiciones para el desarrollo del practicum, un resumen del “cúmulo de experiencias” acumuladas durante estos años; en el que señala cuatro tipos de condiciones para un practicum educativo: doctrinales, curriculares, organizativas y personales.

Centrándonos en las **curriculares**, además de la formalización del Programa de prácticas, su integración en el proceso global de la carrera (es decir en relación con el perfil profesional y con las restantes materias del currículo), el establecimiento de fases con exigencias formativas distintas y planificadas, “una auténtica presencia formativa de los tutores” tanto en los centros de prácticas como en los de formación y dispositivos de evaluación adecuados.

En cuanto a las condiciones **organizativas**, resulta básico definir las características del centro de prácticas en cuanto institución de la que se exige una propuesta formativa (no vale cualquiera); el estilo de colaboración institucional que supere tanto la reducción a relaciones personales como el predominio de alguna de ellas (centro o facultad), llevando a una colaboración o “partenariado equilibrado” (ZABALZA BERAZA, M. 2004:14), la implicación real de las instituciones participantes.

En relación a los **personales**, comencemos con la necesidad de una redefinición de los papeles de las Facultades y Centros de Prácticas y, por tanto, del profesorado universitario y de los profesionales. Se trata de reconocer la profesionalidad de ambos y la necesidad de su colaboración para una formación adecuada de los futuros profesionales.

En este marco general de condicionantes, me referiré a los más al alcance del profesorado tanto de Centros como de Facultad, es decir en los denominados personales y, más concretamente, en el establecimiento de un contexto de colaboración que está por construir y no resulta tarea fácil: muchos obstáculos se presentan como tendremos ocasión de comprobar.

Partimos de la constatación de las diversas formas de entender el practicum por supervisores y tutores, tal como se han constatado en diversas investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Comencemos por los **criterios de evaluación** sostenidos por estos últimos y que son en primer lugar la capacidad demostrada para “ganarse la confianza y el respeto de los niños y niñas” y “el interés y buena disposición”... para colaborar en las tareas docentes. “En menor medida se utilizan criterios relacionados con la adecuación a las características psicológicas y sociales... a la capacidad de iniciativas en las programaciones y actuaciones, a la autonomía o ausencia de ella. Destaca igualmente la poca atención que se presta a aspectos como la novedad y creatividad de los planteamientos o a su esfuerzo por relacionar la teoría con la práctica”. (BLANCO, 1994:191). En cambio los supervisores, dado que han optado por reducir la evaluación a la memoria de práctica, valoran “el análisis de la realidad escolar y la capacidad de reflexión y crítica desarrollada” (ANGULO, 1994:89).

Esta diferencia de criterios responden a una división de tareas o funciones, a su vez relacionadas con los dos tipos de actividades que ha de realizar el alumnado: las de “observación

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado e investigación” responsabilidad de los supervisores universitarios y las de intervención, asignada a los tutores (ANGULO, 1994: 7 y 88).

Este acuerdo tácito que limita el conflicto con la inhibición de los supervisores, favorece la preeminencia de la aceptación acrítica del modelo de actuación del tutor.

En cuanto a las **funciones del practicum**, tutores y supervisores prácticamente coinciden: “piensan que lo fundamental es facilitar a los estudiantes el conocimiento de la docencia y en segundo lugar, el que puedan contrastar los conocimientos teóricos..... con la práctica educativa; entendida esta última, por lo que parece, restringida al aula. En menos medida piensan que tenga como misión desarrollar destrezas profesionales o el conocimiento de la estructura organizativa de los Centros” (BLANCO, 1994: 20 y ANGULO, 1994: 64-65).

Pese a la división de tareas y a la coincidencia en cuanto al sentido del practicum, el conflicto existe, como ha documentado ANGULO en su revisión bibliográfica, sea por la diversidad de funciones a realizar, la falta de comunicación, las diferentes concepciones de la enseñanza, o las posibles alianzas (ANGULO, 1994:2).

En su trabajo de síntesis BARQUIN, concluye “la discrepancia predomina sobre el acuerdo y no parece que la comunicación y el consenso sea moneda común entre los implicados, al contrario, las relaciones, tareas, responsabilidades discurren sobre vías formales que la tradición y la rutina parecen haber consolidado (1994:69).

Hasta aquí lo constatable, pero ¿qué ocurre cuando se intenta expresamente cambiar las relaciones y los papeles? Este fue el objetivo del grupo de investigación del que formo parte, durante los años 89-97.

A través de carta y mediante entrevista personal habíamos expuesto a los tutores lo que esperábamos de ellos y que remitía a lo que las investigaciones sobre el proceso de socialización habían descubierto (CONTRERAS, 1987). Le pedíamos que le ofreciera distintas formas de enfocar la enseñanza (para que no se limitara a reproducir la suya), que explicitara el que su valoración no iba a depender de la coincidencia con la manera de entender la enseñanza, que le ayudara a ver cómo el aula y los propios deseos de seguridad del práctico imponen una manera de actuar. Por otro lado, el alumnado había estudiado el proceso de socialización en un Seminario específico a través de ejemplos, y pidiéndole que estuviera en guardia durante las prácticas, anotando el efecto de los diversos factores.

Ahora bien, pese a haber sido aceptado por el/la tutor nuestra propuesta, el cuestionario aplicado al alumnado tras el período de práctica, puso de manifiesto que no había sido tenido en cuenta; parece que las preocupaciones de los tutores iba más en la línea de ayudar con lo que sabía que de alentar y reorientar el proceso de socialización (Grupo de investigación, 1994). Era una manera distinta de concebir el sentido de las prácticas como también se puso de manifiesto al contrastar las evaluaciones sobre el alumnado de práctica. Cuando éstas eran dirigidas parecían coincidir con nuestros valores, pero cuando se dejaron abiertas, utilizaron “categorías de valoración diferentes a las nuestras”: si éstas eran coherencia, reflexión y autonomía, “los tutores consideraban como buen profesor al alumno competente en la dirección de la clase, colaborador, entusiasta, puntual” (BARRA, SERRANO y AGUILAR, 1997:3).

Y el problema parece que no estaba sólo en discrepancias sobre maneras de definir la realidad, sino también sobre quién tenía autoridad para hacerlo y en el papel amenazador de la teoría. Tras la entrega de la extensa documentación a los tutores pudimos oír que ésta “llegaba a provocarles complejo” (Grupo de Investigación, 1990:9); y en cuanto a la relación, tres afirmaciones reflejan bien el sentir del profesorado:

- “Es que mientras en la Escuela no estén profesores de E.G.B.... es un lío...”
- “Mientras la Escuela de Magisterio no aprecie el valor del maestro y deje de mirarnos como universitarios por encima del hombro...”
- “No tengo nada contra la Pedagogía, pero que la vayan a dar gente que estén bregando con los niños y no los que estén en las alturas” (Grupo de Investigación, 1990:10).

Tanto una como otra investigación, destacan la importancia de la relación tutores-supervisores que COCHRAN-SMITH señala como objeto de su estudio y que le lleva a detectar tres modelos de relación Centros-Facultad: consonancia o acuerdo (basado fundamentalmente en la aplicación común de los resultados de las investigaciones sobre docentes eficaces), disonancia o incongruencia crítica (basada en una crítica radical de la enseñanza, desde la Universidad) y resonancia colaboradora (basado en esfuerzos conjuntos y en “comunidades de aprendizaje mutuamente construidas”) (1999:540). Es esta última la única que cuenta con la iniciativa de los tutores de Centro y que permitiría incidir en el proceso de socialización del alumnado como pretendíamos conseguir en nuestra investigación (aunque, en nuestro caso, quemando etapas y sin conseguir darle el protagonismo que plantea la autora).

A la dificultad de esta relación no es ajeno el deseo del alumnado en prácticas, preocupado por actuar y por obtener gratificaciones inmediatas que garanticen su capacidad como futuro profesional, lo que le lleva a “adquirir el rol y status del docente, copiando sus comportamientos, tácticas, rutinas y estilos de intervención” (PEREZ GOMEZ, 1999:643). Si definimos la fase de prácticas como “ejemplo de un conflicto de intereses” (BARQUÍN, 1994) ¿no es fácil pensar en la posibilidad de coaliciones contra algunos de los elementos de la triada?.

En síntesis, el problema subyacente a las difíciles relaciones mostradas anteriormente, radica en la distribución de poder entre Centros y Facultad (COCHRAN-SMITH, 1999:534), complicada, tanto por la desconfianza del docente (que se siente desvalorizado en su experiencia, amenazado su saber y sometido por la teoría elaborada por otros, que además critica sus prácticas sin ofrecerles alternativas) (ELLIOT, 1993:63-66), como por la minusvaloración de la formación del profesorado por las restantes Facultades universitarias, que incitan a los miembros de aquélla a la productividad en investigaciones universitarias como forma de mejorar su bajo status (LABAREE, 1999, SCHNEIDER, 1990).

La complicación señalada la describe muy bien HARGREAVES cuando afirma: “...desde una perspectiva histórica, podemos comprender por qué los profesores y los futuros docentes han considerado las facultades de educación demasiado teóricas y apartadas de la realidad de la enseñanza, y por qué, a la inversa los académicos universitarios han considerado estos mismos cuerpos docentes como poco serios y respetables académicamente en sus esfuerzos y logros. Al igual que un hijo de padres divorciados, la formación del profesorado, parece estar condenada a no satisfacer a ninguna de las dos partes” (HARGREAVES, 1999:121).

El proceso de cambio, pues, no resulta fácil y esta dificultad habrá que atribuirlo tanto a las diferencias de contextos y de exigencias, como al rechazo a aceptar la definición del propio papel por instancias ajenas a uno mismo, de modo que la constatable ausencia de coordinación (BLANCO, 1994: 23, ANGULO, 1994:49-51) se convierten en una explicación insuficiente e incapaz de ofrecer propuesta de superación que habrá que buscar en un replanteamiento de las relaciones de poder.

Conclusión.

El actual énfasis en las competencias, exigencias del Espacio Europeo, puede facilitar un replanteamiento de la formación del profesorado y especialmente del practicum; como tantas otras veces no es problema de falta de conocimientos lo que impide su mejora, sino los intereses creados, las relaciones de poder y la inercia organizativa. El artículo ha pretendido recordar lo que desde hace algo más de treinta años ha ido descubriendo la investigación especializada y retomar algunas de sus conclusiones para reorientar el practicum haciendo una llamada a la responsabilidad; el problema reside ahora en decidirse a llevarlo a la práctica y eso depende de diversas instancias (Ministerio, Consejería, Facultad y Centros) y de diversas personas (profesorado de universidad y profesorado de centros especialmente). Tal vez sea una ocasión para que sin esperar a que los organismo se pongan de acuerdo, el profesorado lo haga ¡ya es hora!

Referencias

- ANGULO RASCO, F., “La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas”. Informe de investigación no publicado. Málaga, 1994.
- BARQUÍN RUÍZ, J., “La fase de prácticas como ejemplo de un conflicto de intereses. Análisis de las opiniones de los implicados”. Informe de investigación no publicado, Málaga, 1994.
- , “La evolución del pensamiento pedagógico del profesor”, en *Revista de educación*, 294, 1991, 245-274.
- BARRA I., SERRANO, M.y AGUILAR, A., “Aprendiendo de la experiencia: ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1997.
- BEYER, L. Y ZEICHNER, K., “La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción” en POPKEWITZ, Th., (Comp.) *Formación del profesorado*, Valencia, 1990, Universitat de Valencia.
- BLANCO, N. , “Las intenciones educativas” en ANGULO, F. y BLANCO, N. (Coord.) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Maracena (Granada) 1994, Ediciones Aljibe.
- BLANCO, N., “Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial” en PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUÍZ, y ANGULO RASCO (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, 1999, Akal.
- , “La opinión de los tutores de prácticas”. Informe de investigación no publicado. 1994.
- CARR, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, 1990, Laertes.
- COCHRAN-SMITH, M., “Reinventar las prácticas de Magisterio” en PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUÍZ, y ANGULO RASCO (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, 1999, Akal.

- CONTRERAS DOMINGO, J., “De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, *Revista de Educación*, 282, 1987, 203-231.
- DAVINI, M., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós 1995.
- ELLIOTT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- GONZALEZ ROSAS, J., “Investigación etnográfica sobre el pensamiento de los maestros en período de formación inicial” en MARCELO, C. (Ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, 1988, Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- G.I.E. “Eduardo Benot”: “Del concepto de tutorización al de socialización: el papel del profesor de E.G.B. en la formación práctica de los alumnos de la E.U. F.P. “en *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria*, Granada, 1994, Universidad de Granada.
- : “Memoria curso 1989-1990”. Informe de Investigación no publicado. Cádiz, 1990.
- HARGREAVES, A., “Hacia una geografía social de la formación docente” en PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUÍZ y ANGULO RASCO, (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, 1999, Akal.
- JACKSON, J., *La vida en las aulas*, Madrid, 1968, Marova.
- LABAREE, D., “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente” en PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUÍZ, y ANGULO RASCO (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, 1999, Akal
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M., *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, 1993, Morata.
- MARCELO, C., “Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza” en MARCELO, C. (Ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, 1988, Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., “La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 2004, 127-143.
- MOORE, R., “Reexamining the field experiences of preservice teachers”, *Journal of Teacher Education*, vol 54, nº1, January/February 2003 31-42.
- PÉREZ GÓMEZ, A., “El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado” en VILLA A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1988.
- , “El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes”, en PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUÍZ, y ANGULO RASCO (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, 1999, Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J., “Pensamiento y acción en el profesor; de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico” *Infancia y Aprendizaje*, 42, 1989, 37-63.
- VILLA SÁNCHEZ, A y POBLETE RUIZ, M., “Practicum y evaluación de competencias”, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2) 2004.
- SALGUEIRO, A.Mª, *Saber docente y práctica cotidiana*, Barcelona, 1998, Octaedro.
- SCHENEIDER, B.: “Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado” en POPKEWITZ, Th., (Comp.) *Formación del profesorado*, Valencia, 1990, Universitat de Valencia.
- SCHULZ, R: “The Practicum: More than Practice”, *Canadian Journal of Education* 28, 1 (2005): 147-167.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. 2004: “La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) 2004. 91-105.

Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado

- TEJADA FERNÁNDEZ, J., “El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) 2005, 1-31.
- TERHART, E., “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, 284, 1987, 133-157.
- USHER, R. y BRYANT, I., *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*, Madrid, Morata, 1992.
- ZABALZA, M., “Teoría de las prácticas” en *Actas del II Simposium sobre prácticas escolares*, Santiago de Compostela, 1989, Universidad de Santiago-I.C.E.
- ZABALZA BERAZA, M. “Condiciones para el desarrollo del practicum” *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2) 2004.
- ZEICHNER, K.M. y TABACKNICK, B.R., “The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teacher”, *Journal of Education for Teaching* vol. 11 nº 1, 1985, 1-25.
- ZEICHNER, K., “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado”, *Revista de Educación*, 282, 1987, 161-189.