

La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor:
la visión de los protagonistas



Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)

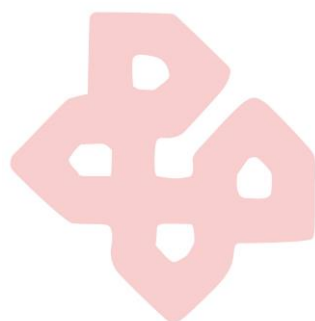
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 18/01/2017

Fecha de aceptación: 26/03/2017

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE APRENDER A SER PROFESOR: LA VISIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

*The construction of knowledge in the process of learning to be a teacher:
the vision of the protagonists*



José Luís Medina Moya y María José Pérez Cabrera
Universidad de Barcelona

Email: jlmedina@ub.edu; mjperez@ub.edu

Resumen:

El presente estudio analiza cómo los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona construyen, a lo largo de su formación inicial, los conocimientos que después les permitirán ejercer su profesión. El trabajo se articula metodológicamente como un estudio de casos múltiple y utiliza diversidad de estrategias de recogida de información (relatos, grupos de discusión y entrevistas) para dar cabida a los diversos protagonistas de la formación inicial de maestros (estudiantes, profesorado universitario y tutores de centros de prácticas). Después de un exhaustivo proceso de análisis de datos basado en comparaciones constantes con una codificación abierta, axial y selectiva, el estudio muestra la importancia de la variedad de perspectivas y experiencias aportada por un profesorado que, a su vez, se convierte en uno de los elementos nucleares de la formación: la manera como éste se aproxima, vive y transmite el conocimiento determinará el modo como el alumnado se motiva, se interesa, se aproxima y lo adquiere. Así mismo, el aprendizaje aparece desde una vertiente multidimensional y dinámica que va realimentando las entrelazadas esferas ideológica/filosófica, didáctica, científica y competencial.

Palabras clave: Construcción del conocimiento profesional, Grado de Maestro de Educación Primaria, aprendizaje, saber disciplinar, saber pedagógico

Abstract:

This study explores how students of the Master's Degree in Primary Education at the University of Barcelona, during their initial training, lay the foundations of the knowledge that will later serve them in the practice of their profession. It is structured methodologically as a multiple case study, using a variety of data compilation strategies (accounts, discussion groups and interviews) to incorporate all the different players who form part of the initial training of teachers (students, university teaching staff and tutors at placement centers). After an exhaustive data analysis process, based on constant comparisons with open, axial and selective coding, the study highlights the importance of having a variety of perspectives and experiences provided by teaching staff. This, in turn, becomes a core teaching element: the way teachers approach, experience and transmit their knowledge will determine students' motivation, interest, approach to and acquisition of said knowledge. Furthermore, learning emerges as a dynamic multidimensional process in which the intertwined ideological/philosophical, educational, competences and scientific spheres are continuously being reinforced.

Keywords: Construction of professional knowledge, Masters in Primary Education, learning, disciplinary knowledge, pedagogical knowledge

1. Introducción

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado” (EDU2012-39866-C02-02, MINECO), orientado a estudiar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria, así como la contribución de estos conocimientos a un ejercicio competente de la enseñanza.

El estudio pretende aportar ideas útiles para la toma de decisiones relacionadas con el diseño y desarrollo de nuevas propuestas de formación del profesorado, que tomen en consideración las situaciones y experiencias que realmente contribuyen al desarrollo y adquisición de un saber docente que posibilite una enseñanza de calidad. En este sentido, identificar los saberes que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento profesional es una condición necesaria para una toma de decisiones informada y fundamentada sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado (Shulman, 2005).

2. Antecedentes y situación actual de la temática

Del panorama nacional e internacional emergen estudios que han pretendido desarrollar propuestas de cambio y mejora en relación a la formación inicial de maestros, destacándose entre los que mantienen una perspectiva de contexto nacional el informe del MEC (1982) y estudios como el de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980), Joyce y Clift, (1984), Benejam (1986), Carnegie Task Force on Teaching as a Profesión (1986), Holmes Group (1986), Barnes (1987), Darling-

Hammond (1990) y Sikula (1990), así como el estudio de Lundgren (1988) y el informe de la O.C.D.E. (1991) desde un abordaje internacional.

Pero en la última década la formación inicial del profesorado ha experimentado un profundo cambio promovido por las propuestas emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha supuesto la transformación radical y acelerada de su estructura con una incidencia directa en los procesos de enseñar y aprender a ser maestro (Montero, 2009). La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado emergente tras estos cambios, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de la formación del profesorado (Hudson, Zgaga y Astrand, 2010). Pese a estos cambios tan profundos, las investigaciones en el campo de la formación del profesorado siguen constatando la persistencia de determinados dilemas y problemas tanto en lo que se refiere a la estructura y contenidos de los programas (Gitomer y Zisk, 2015) como a las repercusiones que su despliegue tiene en términos de aprendizaje y preparación profesional (Medina, 2013).

En cuanto a los primeros, pueden agruparse en tres dilemas fundamentales en el diseño de programas de formación inicial que permanecen no resueltos. El primero de ellos alude a la importancia y el impacto del conocimiento producido por la investigación sobre la enseñanza versus el conocimiento producido por la investigación desde la práctica docente (Day, 2005). Como algunos trabajos recientes indican, se ha producido una especie de movimiento pendular por el que se ha pasado de venerar la aplicabilidad instrumental del conocimiento derivado de las formas de investigación ajenas a los procesos de pensamiento del profesor durante su trabajo de aula, como el modelo proceso/producto, a sobreestimar el valor de la investigación que los propios docentes realizan, considerándolo como el elemento exclusivo y la vía natural para su formación (Bartos, Lederman y Lederman, 2014).

El segundo dilema hace referencia a la importancia que se concede al conocimiento disciplinar en oposición al conocimiento didáctico y pedagógico (Grant, 2008). Si bien parece existir un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los profesores posean un profundo conocimiento del contenido que enseñan -una afirmación que raya en lo obvio-, los vínculos entre el conocimiento del contenido y su proyección pedagógica en la enseñanza no son fáciles de documentar (Loughran, Munhall y Berry, 2008). Los problemas se plantean también sobre la duración, distribución y profundidad que ese conocimiento debe tener para los distintos tipos de profesores implicados en el sistema educativo (Ezer, Gilat y Sagee, 2010). Una cuestión social, académica, política y profesionalmente controvertida, como se observa en el diseño de los planes de estudio de grado. Las respuestas a la pregunta sobre qué debería aprender y ser capaces de hacer los profesores han sido muy diversas, a pesar de hacer referencia a una profesión regulada y la existencia de algunos consensos en las instancias internacionales (Esteve, 2006). Sin embargo, en la búsqueda de esas respuestas no se ha tenido en suficiente consideración las opiniones

y experiencias de los actores principales en la formación del profesorado: profesores y estudiantes (Hudson, Zgaga y Astrand, 2010).

El último dilema se enuncia como conocimiento teórico versus conocimiento práctico. Este dilema resulta especialmente importante porque la forma tecnológica en que se ha planteado la relación teoría-práctica en la formación del profesorado, ha dado lugar o bien al aislamiento de la teoría (Medina, 2006), o bien a la hipertrofia del conocimiento instrumental (Zeichner y Conklin, 2008). Gitomer y Zisk (2008) proponen una solución a esta dicotomía afirmando que la formación docente no puede olvidar la adquisición por parte del alumnado de una sensibilidad práctica, ni puede tampoco subestimar la importancia que el conocimiento teórico tiene a la hora de enriquecer el conocimiento práctico personal del docente. Lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone probablemente el problema más acuciante con el que se enfrenta la formación inicial de los docentes (Medina, 2006). Sin embargo, a pesar de las frecuentes recomendaciones sobre la necesaria conexión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, sigue siendo dominante en la formación inicial la adquisición de un conocimiento formal y proposicional basado en la disciplina académica, dentro de un esquema académico rígido, ignorando los problemas que tienen que ver con la utilización y el desarrollo de este conocimiento en un contexto real de aula. Para autores como Tardif (2004) con demasiada frecuencia en la formación inicial se incurre en una peligrosa omisión: no contemplar que el conocimiento proposicional adquirido durante la formación inicial no se convierte en conocimiento profesionalmente relevante hasta que se es percibido como significativo y útil por parte de los futuros docentes durante su experimentación en contextos prácticos. Esta cuestión lleva directamente a la pregunta que trata de responder este trabajo: ¿qué conocimiento profesional se está construyendo realmente durante la formación inicial y cómo perciben ese proceso sus protagonistas?.

Algunos trabajos han tratado de dar respuesta a esta cuestión. Al ya clásico estudio realizado por Lortie (1975), quien evidenció la influencia dominante de la socialización previa de los futuros profesores y de la práctica en las escuelas frente a la influencia de la formación inicial en la universidad, le siguieron otros trabajos que como los de Zeichner y Tabachnick (1981) o Elliott (1993) mostraron que esta situación marcadamente reproductora se explica porque la cultura pedagógica dominante y las presiones que ejerce la institución escolar empobrecen y simplifican el conocimiento que se transmite de forma más tácita que intencional. La presión institucional y la cultura escolar dominante empobrece y deteriora rápidamente el pensamiento pedagógico de los docentes principiantes enriquecido durante su periodo de formación inicial. La fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos y la presión de las expectativas sociales hacen que las expectativas y funciones de los docentes principiantes se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas educativas (Zeichner y Gore, 1990). Estos estudios concluyen que los nuevos profesores no se sienten suficientemente preparados para enfrentarse a las demandas laborales y constatan que los colegas han sido más importantes para su formación en el inicio de

su actividad profesional que la preparación formal inicial (Brouwer y Korthagen, 2005).

Merecen especial atención los avances que investigaciones como la de Grossman, Wilson, Shulman (2005) y Shulman (2005) realizan respecto al conocimiento profesional del docente, mediante una aproximación conceptual a siete categorías consideradas como constitutivas del conocimiento base. Dos de las cuales han sido el motor de gran número de trabajos dada su relevancia para la formación docente: el conocimiento de la materia (Grossman, Wilson y Shulman, 2005) y el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005). Estos trabajos revelan cómo el conocimiento de la materia (configurado en base al dominio de los contenidos, de estructuras sustantivas y sintácticas y a la vez atravesado por las creencias acerca de la propia materia) determina no sólo las acciones organizativas y metodológicas que el docente lleva a cabo, sino también el aprendizaje que pueda derivarse de su propia práctica profesional.

El conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico, que en la profesión de maestro se proporcionan durante su formación inicial, al entrar en contacto con la realidad del aula y la experimentación reflexionada del maestro, dan sentido a la vez que nutren el denominado conocimiento didáctico de contenido, que hace referencia a la forma como el docente pone de manifiesto la materia para facilitar la comprensión de los estudiantes (Shulman, 2005). Entran en juego ahora estudios como los de Clandinin y Connelly (1987) y Calderhead (1992) que, amparados por el trabajo de Shön (1983), consideran al maestro como un profesional práctico - reflexivo generador de conocimiento en base a su propia experiencia.

La mayor parte de los datos de estas investigaciones proceden, no obstante, de las experiencias de las prácticas y de los primeros años de inserción laboral de los profesores. Son escasas las investigaciones que exploran el conocimiento profesional obtenido durante la etapa global de la formación inicial.

Por tanto, parece razonable preguntarse si los nuevos planes de grado continúan reforzando las evidencias constatadas en los estudios aquí mencionados, o están realmente contribuyendo a una mejora y transformación de la preparación formal. En síntesis, ¿Cuáles son los contenidos y procesos de la formación inicial en los nuevos grados que, según sus protagonistas, facilitan a los futuros docentes un conocimiento que le habilite para un ejercicio competente de su trabajo?

3. Metodología y desarrollo de la investigación

3.1. Enfoque general de la investigación y sujetos participantes

Pretender atrapar en su complejidad y profundidad el fenómeno educativo objeto de esta investigación, superando la mera descripción (Sandín, 2003), y comprendiendo al mismo tiempo las percepciones de los protagonistas en su propio contexto de forma holística y global (Taylor y Bodgan, 1984), supone adoptar

necesariamente una perspectiva cualitativa, caracterizada al mismo tiempo en este estudio por integrar un diseño seccional - cruzado (Cohen, Manion y Morrinson, 2011) que permita recoger la posible evolución y cambio en las percepciones del estudiantado y profesorado a lo largo de las distintas etapas de la formación inicial del maestro.

Dados los objetivos de investigación así como la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, era necesario atender a las percepciones de todos los protagonistas implicados en la formación inicial del profesorado, esto es: estudiantado, profesorado universitario de distintas áreas disciplinares y profesorado de escuela que, mediante su labor de tutor, contribuye significativamente a dicha formación. Por todo ello, la muestra de este estudio ha sido elaborada de acuerdo a las características recogidas en la Tabla 1, sumando un total de 105 informantes clave:

Tabla 1
Informantes clave

Tipo de informante	Número de informantes
Estudiantes de primer curso del Grado	53
Estudiantes de tercer curso del Grado	28
Estudiantes de cuarto curso del Grado	8
Profesorado del Grado	6
Profesorado - Tutor de Universidad	5
Profesorado - Tutor de centro escolar	6

Asumida la heterogeneidad del equipo docente que participa activamente en la formación inicial del futuro maestro, se consideró la necesidad de atender dicha diversidad, identificando de esta forma a profesorado de “Asignaturas básicas”, profesorado de “Didácticas específicas” y profesorado de “Asignaturas optativas”, de manera que permitiesen analizar en detalle sus divergencias y puntos comunes en relación a la construcción del conocimiento de maestro a lo largo de los estudios de grado.

3.2. Las estrategias de recogida y análisis de la información

El carácter cualitativo de la investigación, así como los objetivos y la naturaleza del fenómeno a estudiar, condujo a una aproximación mediante diversas estrategias de recogida de información, atendiendo a las características de cada uno de los protagonistas a los que se dirigía, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Relación de informantes y estrategias de recogida de información

Informantes	Estrategias de recogida de información		
	Relatos	Grupos de discusión	Entrevistas en profundidad
Estudiantes 1°	52		
Estudiantes 3°		28	
Estudiantes 4°			8
Profesorado UB			6
Tutores UB			5
Tutores escuela			6

Así, se realizaron entrevistas en profundidad tanto a profesorado como a estudiantado de cuarto curso con el objetivo de conocer en detalle su percepción sobre la formación inicial del maestro durante los estudios de grado, atendiendo especialmente a aquellos aspectos y procesos que mejor habían contribuido a la consolidación de aprendizajes, a la vez que identificando los elementos obstaculizadores del mismo, cómo se habían producido, el contexto en el que habían tenido lugar, su naturaleza, sus implicaciones a corto y medio plazo, etc.

Los grupos de discusión, dirigidos a estudiantes de tercer curso, tuvieron como finalidad poner en común, en un espacio especialmente creado para ello, las opiniones, experiencias y percepciones de estudiantes que, habiendo llegado al mismo curso académico, habían vivido experiencias distintas a lo largo de su formación, lo que les había llevado a poseer una valoración y una perspectiva de futuro tal vez distinta no sólo los unos de los otros, sino también en relación a la idea y proyección con la que iniciaron su propia carrera académica como docentes.

Los relatos, obtenidos de estudiantes de primer curso del grado de maestro, pretendían, mediante preguntas amplias y abiertas, conocer sus expectativas, intereses, inquietudes y percepciones en relación a la idea de maestro, a su formación inicial y al futuro desarrollo de su actividad profesional.

La triangulación entre instrumentos e informantes permitió obtener información de gran valor para dar respuesta a los objetivos y planteamientos que originaron este trabajo.

La recogida de datos tuvo lugar durante los cursos académicos 2013 - 2014, 2014 - 2015 y 2015 - 2016. El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos fue el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Para algunos de los procesos automáticos de análisis de datos como los procesos de segmentación, separación, ordenación, búsqueda y recuperación de datos se utilizó el Software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti (v. 6.2).

De un exhaustivo proceso deductivo - inductivo llevado a cabo en la investigación, obtuvimos la siguiente matriz de categorías que, bajo la misma denominación, adquiere un sentido y significado distinto en función de su aproximación al colectivo de profesorado o al de estudiantado, tal y como muestra la Tabla 3.

Tabla 3
Matriz de categorías

CATEGORÍA	INDICADORES PROFESORADO	INDICADORES ESTUDIANTADO
MACROCATEGORÍA: QUÉ CONOCIMIENTOS		
1.1.1. Respecto a la propia profesión docente	Valores y dimensión ética de la profesión, el yo docente, gestión de las emociones, los marcos conceptuales de referencia y los aspectos epistemológicos	Valores y ética profesional, el yo docente, marcos conceptuales de referencia y gestión de las emociones
1.1.2. Respecto al aula	Didácticas, gestión del aula, procesos de enseñanza - aprendizaje, alumnado, materias a enseñar	Didácticas, dominio del contenido, gestión del aula, procesos de enseñanza y aprendizaje, alumnado, utilización de las TIC.
1.1.3. Respecto al centro escolar	El centro como institución y competencias para la participación activa.	
1.1.4. Respecto al contexto	Conocimientos sobre el contexto escolar, familiar y social.	
MACROCATEGORÍA: CÓMO SE CONSTRUYEN		
1.2.1. Relación profesor-estudiante	Feedback, tipos de interacción/relación, visión de uno mismo, roles, valoración de la autoridad.	Procesos relacionales y tipos de interacción en el aula.
1.2.2. Metodología docente	Estrategias de enseñanza-aprendizaje y actividades de aula, recursos, materiales didácticos impresos y multimedia.	Enfoques metodológicos y estrategias de enseñanza.

4. Resultados

En lo que sigue, se aportan las consideraciones más relevantes relacionadas con los procesos de aprendizaje docente indicados por profesorado y estudiantado. El sistema de notación utilizado para citar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas incluye una referencia numérica mediante la cual se identifica al profesorado (P1, P2, P3) y al estudiantado (A1, A2, A3). Así mismo, “E” significa entrevista, “GD” Grupo de Discusión y “R” Relato.

4.1. El tipo de conocimientos construidos a lo largo del grado

4.1.1. ¿Qué aprendizajes se construyen relativos a la profesión docente?

El estudiantado que ha participado en este estudio, a lo largo de la carrera ha podido conocer de primera mano perspectivas y formas de entender la docencia muy diversas, de la mano de los diferentes profesores que han tenido, lo cual les ha permitido acercarse a posicionamientos distintos, analizarlos, sacar conclusiones y configurar su propio criterio como docentes...

“Muchas perspectivas de diferentes profesores, porque cada uno tiene su forma de pensar y te lo transmiten cuando te explican lo que sea de teoría” (E, A55)

...así mismo, han vivido experiencias tanto positivas como negativas, y de ambas consideran haber extraído aprendizajes que les permiten configurar el profesional que desean llegar a ser.

Pero también apuntan a la dificultad de poner en práctica determinados modelos educativos en instituciones con planteamientos claramente tradicionalistas.

“Tots tenim clar com seria millor ensenyar ajudar als nens, però alhora de posar-ho en pràctica en una escola amb el sistema que hi ha que és bastant tradicional, crec que és difícil” (GD, A4)

Para algunos estudiantes, el Grado les ha planteado nuevas perspectivas vinculadas al sentido de la profesión docente, sumergiéndoles en una reflexión sobre el rol y las vivencias que pueden experimentar tanto el maestro como el alumno en situaciones educativas...

“Te abren la mente al atender más allá de lo que es enseñar unos conocimientos (...), puedes hacer una reflexión tanto como profesor como el alumno en esa misma situación” (GD, A2)

...lo que les ha llevado a construir en su imaginario docente su propio ser profesor, su visión de la educación y su punto de vista teórico en relación a la profesión de maestro....

“Cómo quiero ser y cómo no, cómo tiene que ser la educación o cómo no” (E, A55)

A pesar de que algunos estudiantes consideran que asignaturas como catalán, castellano e inglés ya las han trabajado suficientemente en estudios pre-universitarios, en algunos casos consideran que, en el plan de estudios de grado, estas materias sirven para perfeccionar el conocimiento que como maestros deben poseer, puesto que aparece con fuerza la idea de que el profesor ha de ser experto en las áreas básicas de la educación primaria.

“No creo que sea perder tiempo, porque creo que te enseñan bastante bien como tienes y que es el profesor experto en las lenguas” (GD, A1)

Las competencias a las que apuntan los alumnos como aquellas que han desarrollado a lo largo de la carrera son, principalmente:

- El trabajo en equipo y otras competencias vinculadas directamente con dicho trabajo en equipo, como la distribución de tareas y las habilidades sociales en general.
- La comunicación y expresión oral, a pesar que, para algunos alumnos, son susceptibles de ser reforzadas durante el grado.
- El desarrollo del enfoque reflexivo como praxis profesional.

- La adaptación al contexto.
- La observación para la reflexión y mejora continua.
- La resolución de conflictos.

En relación al tipo de conocimientos respecto a la profesión docente que desde el punto de vista del profesorado y de los/as tutores/as, tanto de universidad como de escuela, se trabajan a lo largo del Grado, existen similitudes y diferencias respecto a lo planteado por el estudiantado, apuntando a detalles de especial interés para comprender la construcción de conocimientos profesionales a la que se atiende a lo largo del plan de estudios.

P1, profesor de universidad, focaliza el trabajo con los alumnos en compartir significados sobre el ser maestro, emprendiendo con ellos un proceso de búsqueda del propio sentido profesional, donde tiene plena cabida la reflexión sobre cuestiones educativas en el contexto actual caracterizado por la incertidumbre, para llegar al diseño de propuestas de enseñanza coherentes con el modelo docente escogido e integrando la dimensión ética de la docencia...

“Intentamos, tanto los estudiantes como yo misma, a) compartir significados sobre el sentido tiene para cada estudiante ser maestro/a; b) pensar las relaciones que pueden darse entre lo que pretendemos enseñar y el mundo en que vivimos, c) reflexionar sobre el sentido que podemos atribuir a las propuestas de enseñanza (...) y aprender a diseñar propuestas de enseñanza vinculadas al proyectos docentes coherentes entre “lo que se piensa y lo que se hace” (E, P1)

...y asumiendo, así mismo, que la función docente “se sostiene en el cambio, la mejora y la innovación; aprender a diseñar proyectos educativos” (E, P1).

P2, por su parte, considera que en el marco de su asignatura se aborda claramente la configuración del ser maestro, es decir, ese sentido profesional al que hacía referencia P1, mediante la aproximación a un cuerpo de conocimientos donde la conceptualización y la teorización planteadas permiten al estudiante conocer:

“Qué concepción de educación existe tras tu mirada y tu propuesta para ser un futuro maestro. Y conocer también qué teorías y qué autores han existido hasta ahora y que nos permiten, no sólo entender la historia de la escuela y del hecho educativo y de la manera de entender la educación, si no que te dan también criterios para construir tu propio concepto y entender cuál es el momento actual” (E, P2)

Partir de la experiencia propia y ajena, así como de su análisis pormenorizado, para nutrir y construir su propia identidad docente, así como integrar la mirada crítica en la cuestión educativa, surgen como elementos clave para la formación de los futuros maestros.

“Todos ellos ya entran con un bagaje sobre lo que es educar (...). Yo les invito a que tengan éstas herramientas para que puedan analizar lo que otros autores han dicho y han hecho, puedan ser críticos (...). En su análisis es donde vamos viendo todas las herramientas pedagógicas y todos los elementos, finalidades, principios, que hay debajo de una práctica que a priori nos puede parecer bastante sencilla” (E, P2)

Por su parte, P16, tutor de escuela, reconoce la gran importancia que tiene el estudio de las grandes teorías educativas y las obras clásicas para la pedagogía que, además de constituir conocimientos perfectamente válidos en la actualidad, permiten comprender en su complejidad las nuevas teorías y modelos educativos. En esta misma dirección también apunta P17, tutor de escuela, quien considera que para ser maestro es más importante tener una sólida y fundamentada base psicológica y pedagógica que conocer a la perfección determinadas áreas curriculares específicas.

“Yo no haría hincapié en el hecho de que el maestro supiera muchas matemáticas o muchas ciencias naturales. Yo creo que el maestro tiene que tener más bien un gran conocimiento de la psicología del niño, de la psicología evolutiva, de lo que se le puede suponer a un niño por su madurez, lo que se le puede y no se le puede enseñar, ejemplos de pedagogías anteriores” (E, P17)

4.1.2. ¿Qué aprendizajes se construyen relativos al aula?

Como conocimientos importantes que el estudiantado considera haber adquirido a lo largo de sus estudios, por su aplicabilidad directa en el aula para el desarrollo y la mejora de los procesos educativos, destacan los siguientes:

- Estrategias y dinámicas
- Contenidos curriculares y niveles evolutivos
- Llevar a cabo correcciones de los alumnos
- Dinamizar el aprendizaje entre iguales
- Programar actividades
- Planificación situada

Las asignaturas troncales que los estudiantes valoran positivamente, puesto que en mayor medida han contribuido a su formación como maestros, son:

- Acción tutorial
- Psicología de la Educación
- Escuela inclusiva

- Educación visual y plástica
- Sociología
- Educación Física Inclusiva
- Planificación del aula

Por otro lado, como asignaturas que no valoran positivamente pero señalan aprendizajes realizados en relación a cómo no quieren ser como maestros, apuntan a aquellas que bajo el nombre de “Didáctica” esconden un conocimiento disciplinar de la materia y no de la forma como desarrollarla con los futuros alumnos.

“Algunas asignaturas que el título pone Didáctica y de tal, pero no es didáctica es contenido de tal, de ahí también he aprendido el tipo de maestro que no quiero ser” (GD, A1)

Pero es importante atender, de acuerdo a lo que plantean los mismos estudiantes, que esta valoración de la asignatura, ya sea en positivo o en negativo, depende del profesorado que la haya impartido y del enfoque que le haya dado, puesto que no podemos olvidar que una misma asignatura puede ser impartida en la universidad por profesores distintos dentro de un mismo curso académico.

“también depende del profesor que hayas tenido y de lo que haya profundizado en eso, y en mi ejemplo pues no trabajamos mucho cómo hablar con las familias...” (E, A61)

Las asignaturas de didácticas específicas que, según los estudiantes, valoran positivamente y que en mayor medida han contribuido a su formación como maestros son:

- Lengua inglesa
- Didáctica de las Matemáticas
- Catalán y Castellano
- Didáctica en materia de reacción y energía

No obstante, existe una fuerte crítica del alumnado hacia aquellas asignaturas de didácticas específicas que no les proporcionan instrumentos, recursos ni estrategias que les ayuden a transmitir los conocimientos y a contribuir al aprendizaje de los alumnos ni les permitan, una vez situados en el contexto aula, desenvolverse como maestros y dar respuesta a las situaciones que se les plantean.

“Se llama didáctica la asignatura y luego no haces nada de didáctica. (...) y luego dices: ‘vale, pero esto es muy complejo para un alumno de primaria, ¿cómo puedo hacer que lo entienda y que lo aprenda bien?’” (E, A54)

El profesorado tutor de universidad, por su parte, también considera que existen algunas ausencias en la formación del maestro que deben ser corregidas, apuntando directamente a:

- La falta de conocimiento científico
- La falta del punto de vista profesional, alejado en cierta medida del académico

“estudias la asignatura, te sabes la asignatura pero desde un punto de vista académico, y te evalúan desde el punto de vista académico aquella asignatura..., pero no desde la dimensión profesional” (E, P11)

4.1.3. Conocimientos respecto al centro escolar

De la misma forma que para el estudiantado los conocimientos vinculados con el contexto son importantes, en igual medida lo son los conocimientos relacionados con el centro educativo. Así, la coordinación y la relación con otros colegas se antojan no sólo inevitables, sino necesarias para el desempeño de su labor profesional.

Pero no se ha reflejado suficientemente a lo largo del plan de estudios este tipo de contenidos que, aunque sí se han trabajado en alguna asignatura concreta, falta una gran labor para formar a los futuros maestros en su vida dentro de un centro educativo.

“No se ha trabajado tanto quizá, lo veo muy lejano, difícil de entrar en esta dinámica” (E, A54)

Aspecto con lo que coincide el profesorado, quien no sólo apunta a la necesidad de ofrecer más formación respecto a cómo coordinarse y relacionarse con sus compañeros de centro educativo, puesto que es una exigencia educativa y social al maestro de hoy día, sino en cómo cooperar con el propio centro educativo entendiendo que el maestro es una pieza clave para que el proyecto funcione, así como también proporcionar una más amplia formación sobre los procesos de gestión que se llevan a cabo dentro del mismo.

“Dar más recursos a la gente que viene. En un principio, todo el tema burocrático está muy bien para saber cómo funciona la gestión de un centro, pero no encallarnos tanto en la importancia del proyecto educativo, del proyecto curricular” (E, P8)

En este sentido, P15, como tutor de escuela, favorece entre los estudiantes la reflexión sobre los proyectos educativos del centro escritos y su posterior concreción en la práctica, brindando la oportunidad a sus estudiantes de vivir en primera persona los encuentros más o menos formales y entre los profesionales del centro educativo, lo que permite una formación más cercana a la realidad y a las funciones que posteriormente deberán desempeñar.

“Y también el que puedan participar de todo. (...). Han tenido la puerta abierta a reuniones de nivel, reuniones de ciclo, reuniones de coordinación, consell de l’escola, los claustros (...). Es una oportunidad única porque (...) pueden observar y pueden ver todo, no sólo lo que es la práctica delante de los alumnos, sino todo lo que hay detrás y todo lo que supone de funcionamiento” (E, P15)

4.1.4. Conocimientos vinculados al contexto

Bajo el punto de vista del estudiantado, es imprescindible que el maestro sea conocedor de las características que posee el contexto del que forma parte tanto la escuela como el alumnado, pero no sólo es necesario conocer, sino también interactuar con ese mismo contexto para adaptarse a él y facilitar así el aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. Entendiendo el contexto, desde el posicionamiento del estudiantado, como aquél que hace referencia a la familia, al barrio, a la ciudad... así como a los servicios, proyectos y/u organismos próximos que puedan influenciar y/o favorecer el desarrollo educativo de los alumnos.

“Total implicación con la familia, el barrio, otras identidades o proyectos que te permiten poder ampliar el campo de la educación. No solo con la escuela ordinaria (...). Trabajo a la una, de una comunidad, muchos agentes que influyen directamente” (E, A59)

Los planteamientos realizados por el estudiantado son reiterados por el profesorado, quien va más allá al considerar que la necesidad de atender y reflejar el entorno en su propio quehacer profesional es condición sine qua non para la supervivencia del propio centro educativo. Así mismo, profundizan aún más en la manera como el maestro/a debe establecer la relación con la familia, la cual debe caracterizarse por ser de confianza, cercana, en base a unos objetivos y trabajo conjuntos, mostrando por parte del maestro/a una actitud de colaboración y comprensión hacia la acción de las personas que forman parte del núcleo familiar de sus alumnos.

“Nos situamos a veces de una forma muy competitiva con las familias, de una forma muy como “expertos” y no damos espacio a que realmente los padres puedan decir sin necesidad de sentirse cuestionados” (E, P13)

4.2. ¿Cómo se construye el conocimiento profesional en el grado de maestro?

Entre las cuestiones más mencionadas, tanto por estudiantado como por profesorado, aparece claramente la Metodología utilizada. Aunque el estudiantado también menciona como un elemento clave la relación que se establece entre discente y docente durante el proceso formativo.

4.2.1. La construcción del conocimiento profesional mediante la relación profesorado - estudiantado

El alumnado alude claramente a un determinado perfil de profesorado que considera como un motor importante y básico para favorecer la motivación y el interés que pueden llegar a despertar por el tema objeto de estudio en las asignaturas...

“El maestro debe amar lo que enseña para que nosotros también lo podamos amar” (GD, A4)

...llegando a personalizar en determinados profesores los cuales les sirven de modelo para formarse la imagen de qué tipo de profesor es aquél capaz de entusiasmar a los alumnos y ayudarles a aprender, siendo, por tanto, susceptible de ser imitado en su propia práctica docente.

Así, el buen maestro que se erige en instrumento de gran relevancia para la construcción de conocimientos y aprendizajes es caracterizado por los estudiantes como aquel profesor:

- Centrado en sus estudiantes como personas.
- Conocedor de sus estudiantes y que actúa de forma personalizada para ayudarles a construir su propio aprendizaje.
- Modelo en sí mismo de cómo los futuros maestros deben actuar en el aula con alumnos.
- Cercano al estudiante y conocedor de los procesos psicológicos que afectan o pueden afectar a sus estudiantes.
- Que personaliza la formación y hace interpelaciones directas a los estudiantes en relación a las cuestiones relativas a su formación.
- Situado ‘al lado’ de los estudiantes, no delante ni detrás. Formando parte del mismo equipo con los mismos objetivos que sus propios estudiantes.
- Flexible y comprensivo con el trabajo y situación del estudiantado.
- Vocacional en su profesión y en la profesión del maestro, la cual es manifestada abiertamente y transmitida al estudiantado.
- Que pone su experiencia personal y profesional a disposición del estudiantado como fuente para su enriquecimiento y aprendizaje.
- Conocedor en profundidad de aquello que está enseñando y de los recursos que necesita y dispone para llevar a cabo su enseñanza.
- Creador y potenciador de cohesión en el aula mediante actividades de participación activa.

Bajo el punto de vista del profesorado, para que la relación establecida con el discente favorezca la construcción de importantes conocimientos de la profesión, ésta se debe caracterizar por:

- Transmitir por parte del docente predisposición y disponibilidad hacia las necesidades, problemáticas y situación del discente.
- Integrar de forma cercana un feedback personalizado con información relevante sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo para la reflexión y autoregulación por parte del estudiantado.
- Asumir la acción activa y el cuestionamiento de los estudiantes hacia el contenido transmitido o la práctica realizada por el profesorado.
- Mostrar por parte del profesorado una actitud de apertura y colaboración de manera que se incida directamente en favorecer la iniciativa de los futuros maestros y la confianza en sí mismos como profesionales.
- Acoger sin tapujos los miedos o temores de los estudiantes, compartirlos y superarlos conjuntamente, trabajando del mismo modo las dudas o vacíos conceptuales, especialmente durante el período de prácticas en los centros educativos...
- Favorecer y priorizar la voluntad por aprender y el compromiso por ambas partes.
- Llevar a cabo una atención personalizada y de calidad.

“Tú no podrías hacer nada si los estudiantes no quisieran aprender... ha de haber una relación mutua y un compromiso, los estudiantes también han de ver al profesor comprometido” (E, P3)

Al final, con lo que los estudiantes se quedan es con aquel tipo de profesor/a que les ha dado a conocer sin tapujos su interés por su aprendizaje y crecimiento personal y profesional, con los que han asumido más un rol de acompañantes y guías.

“Me quiero quedar con los que me han acompañado en el proceso y han intentado que evolucionara como docente, tanto en sus asignaturas como en las otras.” (E, A59)

4.2.2. La construcción del conocimiento profesional mediante la metodología docente

El propósito final de la utilización de una u otra metodología definida por el profesorado no es otra que la adquisición de determinados aprendizajes, ya sean éstos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales, por parte del alumnado, en pro a su formación como maestros, en el caso de este estudio.

En este sentido, el estudiantado valora positivamente el haber participado en asignaturas con metodologías sustancialmente diferentes, a la vez que complementarias.

“Hemos tenido la suerte de ver las dos cosas, ¿no?, asignaturas teóricas, otras muy prácticas, y algunas en las que se ha mezclado, y creo que lo han hecho bien” (E, A60)

Pero ¿cuáles son las metodologías y actividades formativas que, bajo la perspectiva del estudiantado, son las que realmente inducen a un aprendizaje significativo y les permite configurar un sólido cuerpo de conocimientos para el ejercicio de la profesión de maestro? Estas metodologías y actividades deben reunir las siguientes características:

- Considerar al estudiantado como un sujeto activo, únicamente pudiendo alcanzar los objetivos previstos mediante su propia implicación y participación.
- Integrar componentes prácticos y vivenciales en su desarrollo, donde se tenga la oportunidad de poner en marcha los conocimientos aprendidos con anterioridad, de forma que las sesiones magistrales, sin ninguna aplicación práctica posterior, no son valoradas de forma positiva por parte del estudiantado para la construcción de un cuerpo de conocimientos profesional.
- Apelar a la reflexión y a un trabajo individual que posteriormente es puesto en común, debatido, trabajado y enriquecido mediante el intercambio entre iguales.
- Ser lo suficientemente flexibles como para integrar la forma de entender la realidad y de organizarse del propio estudiantado.
- Generar aprendizaje a partir de las propias producciones y experiencia, así como de la interacción entre iguales.
- Integrar dinámicas, juegos... en los que además de participar activamente, el alumnado asume puntualmente el rol de dinamizador.
- Atender tanto al contenido como a la forma cómo se produce el aprendizaje, convirtiendo así el contenido metodológico en contenido y en metodología en sí mismo.
- Generar un tipo de aprendizaje distinto al que individualmente los estudiantes puedan acceder en casa.

Bajo el punto de vista del profesorado, las metodologías y actividades formativas propuestas con el fin de ayudar al estudiantado en su proceso de construcción de conocimientos, deben atender a los siguientes aspectos:

- Integrar tanto el saber cómo el saber hacer, lo que implica una metodología teórico - práctica donde los estudiantes puedan poner en marcha los aprendizajes adquiridos, sujetas al mismo tiempo a una continua evaluación y valoración.
- Acoger la diversidad y variedad en sus formas, combinando diferentes metodologías y/o actividades como lo puede ser el Aprendizaje - Servicio, el visionado de videos, el intercambio de experiencias, las simulaciones, el roleplaying, el trabajo por proyectos, etc.
- Partir de situaciones generales para extrapolar a casos concretos, o bien centrarse en una situación particular para alcanzar conocimientos relativos a situaciones más globales y complejas.
- Incitar no sólo a descubrir nuevos y significativos aprendizajes, sino también a motivar y alentar hacia el descubrimiento y la generación de conocimientos mediante experiencias vividas en primera persona, donde demuestren y se demuestren a sí mismos su capacidad para desarrollarlas.
- Acercar experiencias de la realidad a los estudiantes o llevar a los alumnos a dicha realidad para que puedan aprender de ella en un escenario previamente planificado y preparado.
- Otorgar al alumno la posibilidad de generar un pensamiento propio, más o menos alejado del planteamiento del propio profesorado.
- Estar bien preparadas por parte del profesor, integrando en ellas conflictos cognitivos que despierten el interés y la curiosidad, previendo y posibilitando las dudas, cuestionamientos o dificultades que el estudiantado pueda encontrarse y donde la interacción y el diálogo ocupen un lugar privilegiado.
- Integrar la reflexión como un elemento clave en las metodologías y actividades que se proponen como parte del discurrir del aprendizaje.

5. Conclusiones

El aprendizaje, desde el punto de vista del estudiantado, se enriquece de la variedad de aportaciones realizadas por profesorado con puntos de vista, posicionamientos y planteamientos distintos, quienes configuran experiencias que, siendo valoradas como positivas e incluso como negativas, generan entre el estudiantado importantes aprendizajes que nutren su cuerpo de conocimientos en relación al ser docente.

El aprendizaje adquirido es multidimensional y dinámico, abarcando las esferas ideológica / filosófica (yo docente, idea de educación, idea de alumnado),

funcional (rol y funciones), científica (construcción, contrastación y generación de teorías) y competencial (compuesta por el saber experto, saber hacer y saber ser).

Para la adquisición de este aprendizaje, dibujado por los alumnos bajo un planteamiento multidimensional, el profesorado vehicula sus actividades tomando como ejes la experiencia propia y ajena así como los procesos reflexivos desde una mirada crítica atravesada por la ética profesional, que permitan transitar desde el estado de la cuestión, el contexto y los conocimientos teóricos, hasta el diseño de propuestas de enseñanza que den una respuesta sustentada por una sólida base psicopedagógica a la situación problemática planteada, cambiando y modificando la realidad. Así, la enseñanza queda definida en base a los planteamientos de Shulman (2005), donde la comprensión, el razonamiento, la transformación y la reflexión deben constituirse necesariamente en .

El profesorado se esgrime como uno de los elementos nucleares del aprendizaje (Marcelo, 2009). De esta forma, el tipo, la profundización y la manera como transmita el conocimiento, la relación que establezca con dicho conocimiento y con su estudiantado, así como la forma como interiorice y viva su ser docente, impregnan el modo como el alumnado se aproxima, se motiva, se interesa y adquiere el aprendizaje.

El aprendizaje relevante es identificado por el estudiantado en base a criterios vinculados con la práctica de aula, lo que implica que el conocimiento que para el/la futuro/a maestro/a es valioso debe integrar en sí mismo recursos y estrategias de acción. Facilitar que el estudiante aprenda de la práctica significa fomentar lo que Shulman (2005, p.15) denomina “sabiduría adquirida con la práctica” y que durante el ejercicio profesional equivale a la cuarta fuente del conocimiento base del profesorado competente.

De las múltiples facetas que el docente debe ejercer como tal, existe una latente falta de formación inicial en cuanto a la función de coordinación, comunicación (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010) y relación en el equipo docente y en el contexto tanto escolar como de comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Barnes, H. L. (1987). The Conceptual Basis for Thematic Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 13-18.
- Bartos, S., Lederman, N. G., y Lederman, J. (2014). Teachers' Reflections on Their Subject Matter Knowledge Structures and Their Influence on Classroom Practice. *School Science and Mathematics*, 114(3), 125-138. doi:10.1111/ssm.12058.
- Benejam, P. (1986). *La Formación de Maestros. Una Propuesta Alternativa*. Barcelona: Laia.

- Bowden, J., y Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea.
- Brouwer, N., y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Calderhead J. (1992). Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*. (pp. 9-16). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st Century*. Nueva York: Carnegie Corporation.
- Clandinin, D., y Conelly, F. (1987). Teacher's Personal Knowledge: What Counts as "Personal" in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession. En Houston, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 267-290). Nueva York: MacMillan.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación. Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado*, 340, 19-40.
- Ezer, H., Gilat, I. y Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391-404.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gitomer, D. H., y Zisk, R. C. (2015). Knowing What Teachers Know. *Review of Research in Education*, 39(1), 1-53.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine

Publishing Company.

- Grant C. (2008). Teacher Capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. (pp.127-200). New York: Routledge.
- Grossman, P.L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 9, 2. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing. Mich: The Holmes Group Inc.
- Hudson, B., Zgaga, P. y Astrand, B. (Eds.) (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. Sweden: Umea School of Education, University of Umea.
- Joyce, B. y Clift, E. (1984). The Phoenix Agenda: Essential Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 13(4), 5-18.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J., Munhal, P. y Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320.
- Lundgren, U. P. (1988). Nuevos desafíos para los profesores y para una formación del profesorado. *Revista de Educación*, 285, 291-328.
- M.E.C. (1982). *La Reforma de la Formación de Profesores de Educación General Básica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Medina, J. L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. En J. L. Medina y B. Jarauta (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Medina, J.L (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Argentina: Magisterio Rio de la Plata/Lumen.
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. (pp. 49-68). Barcelona:

Davinci.

O.C.D.E. (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.

Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GrawHill.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Sikula, J. (1990). National Commission Reports of the 1980s. En Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators*. (pp. 72-82). New York.: MacMillan Publish.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Zeichner, K. y Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. En Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D. J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition*. (pp. 269-289). New York: Routledge.

Zeichner, K., y Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. En R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan

Zeichner, K., y Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.