

Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado

M_ Rosario Quecedo Lecanda

1999

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento al director de la investigación, el profesor D. Carlos Marcelo García, sin cuya ayuda, disponibilidad y amistad no hubiera sido posible llevar a cabo esta tesis doctoral.

Así mismo, deseo manifestar mi agradecimiento a quienes han participado directamente en este estudio. A los alumnos, por su dedicación y sobre todo, por la ilusión e interés con que han participado. A los profesores, compañeros y amigos, que han colaborado en el análisis de los datos, por todo el tiempo dedicado a analizar los documentos e intercambiar opiniones y a los tutores de los Colegios, siempre dispuestos a facilitar el trabajo.

Un especial agradecimiento a Bego_a, M_Jose, Pilar, Luis Miguel, Carlos, Rafa Redondo, Tino, Paco, Kepa y Josu, que siempre me han animado y apoyado para que realice este estudio. Y, a I_igo, Estibaliz y Leire, por su comprensión y cariño.

INDICE

Capítulo I

- I- Origen y problema de investigación.....1
- I. 1 Conveniencia de la investigación
- I. 2 Supuestos básicos
- I. 3 Objetivos de la investigación

Capítulo II

II- Contexto teórico y de investigación

- II. 1 Formación de profesores.....5
 - II. 1-a) Concepto y principios de la formación del profesor
 - II. 1-b) Orientaciones conceptuales en la formación del profesor
 - II. 1-c) Problemática en torno a la formación inicial
 - II. 1-d) El curriculum en la formación inicial
 - II. 1-e) Estrategias de ense_anza
- II. 2 La ense_anza reflexiva como proceso de formación.....30
 - II. 2-a) Hacia una conceptualización
 - II. 2-b) La reflexión como meta formativa
 - II. 2-c) Estrategias para el desarrollo de la reflexión
 - II. 2-d) Problemática en torno a la ense_anza reflexiva
- II. 3 Las Prácticas de Ense_anza.....58
 - II. 3-a) Concepto, funciones y limitaciones
 - II. 3.b) Estudios relativos a: el aprender a enseñar, el ámbito de las creencias, el desarrollo de la reflexión, el proceso de socialización
 - II. 3.c) Organización de las Prácticas de Enseñanza

Capítulo III

- III- Desarrollo de la investigación.....108
 - III.1 Dise_o de la investigación y método de recogida de datos
 - III.2 Proceso de investigación
 - III. 2-a) Desarrollo de la investigación
 - III. 2-b) Análisis de datos
 - III. 2-c) Presentación de resultados
 - III. 2-c-1) Dimensión Contexto Escolar.....125
 - III. 2-c-2) Dimensión Ense_anza.....192
 - III. 2-c-3) Dimensión Prácticas de Ense_anza.....296

Capítulo IV

- IV- Limitaciones y conclusiones324
 - IV.1 Limitaciones
 - IV.2 Conclusiones
 - IV.2-a) Parciales
 - IV.2-b) Generales
 - IV.3 Otras aportaciones

- Bibliografía.....350

I-Origen y problema de la investigación

I. 1 Conveniencia de la investigación

Nuestra investigación se sitúa en el ámbito de la Formación Inicial del Profesorado, en concreto, en torno a las Prácticas de Escolares. Nos interesa comprobar cómo estas prácticas de campo contribuyen a la construcción del conocimiento profesional de los alumnos en formación.

La enseñanza como función del profesor, le convierte a éste en un mediador del desarrollo curricular, que representa a su vez, la mejor vía para su desarrollo profesional Marcelo (1993). Lo cual, por una parte requiere que los profesores posean un conocimiento comprensivo y en profundidad del contenido, la capacidad de representación y manipulación de ese contenido en actividades de enseñanza, y destrezas para gestionar procesos que conduzcan al aprendizaje activo de los estudiantes (Choen 1987), y por otra, requiere que el profesor sea un profesional reflexivo, capaz de reflexionar sobre su propia práctica, de contrastar sus conocimientos y teorías con la realidad, siempre singular, sobre la que al actuar toma decisiones. A su vez, este proceder en el que valora los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo le hace protagonista del desarrollo de su conocimiento práctico.

Los estudiantes llegan a los programas de formación con ideas y concepciones sobre la enseñanza. En los cursos de formación se les ofrecen nuevos elementos de reflexión que contribuyen a dar forma a esas primeras ideas. Las prácticas constituyen su primer contacto con la realidad escolar como profesores y una oportunidad para seguir aprendiendo.

Uno de los problemas que se encuentran en la formación de profesores es la dificultad que muestran los estudiantes para salvar el vacío entre la teoría y la práctica. Como profesores de una Escuela de Formación de Profesores, nos interesa conocer los procesos que se generan en esta interacción teoría - práctica, con el fin de ayudar a los estudiantes a superar esta dificultad, a que logren formular razonamientos prácticos en los que apoyar sus comportamientos en el aula. Por ello, nos interesa también conocer qué tipo de metodología

puede ser utilizada para promover en los estudiantes los procesos reflexivos que le capaciten para la práctica profesional.

En opinión de Marcelo (1987), es necesario que continúen los estudios en los que se analice cómo los profesores con o sin experiencia docente, llevan a cabo actividades prácticas docentes, cómo son la planificación y la enseñanza interactiva; cómo el ejercicio profesional incide en los profesores y de qué forma se va adquiriendo el conocimiento práctico que contribuye a facilitar la tarea docente. Así mismo, es necesario conocer más acerca de la naturaleza de la reflexión en la enseñanza, del desarrollo de la práctica reflexiva y de la experiencia de los estudiantes (Houston y Clift, 1990). Es por ello, que debe de continuar la investigación que examine la implementación de la reflexión y de los niveles en que esta reflexión tiene lugar, en los programas de formación. (Wedman et al. 1989)

I. 2 Supuestos Básicos

Bajo este epígrafe enunciamos los supuestos conceptuales que nos sirven de guía y de marco de referencia en este trabajo.

1) Importancia de la Práctica Reflexiva en la Formación de Profesores

El profesor, es un profesional de una institución que ha de atender las demandas formativas de una sociedad, siempre en constante evolución en sus valores y su cultura. Debe responder a esta demanda desde los particulares contextos socio-culturales en los que trabaja y desde la enseñanza en un aula que es escenario de múltiples dimensiones y que se caracteriza por la singularidad, impredecibilidad e inmediatez de respuesta que exige del profesor. Ello hace imposible preparar a los futuros profesores para todas las situaciones que puedan encontrar durante el desarrollo de su carrera profesional (Korthagen, 1985) y por tanto, hace necesario capacitar al profesor para que sea capaz de responder reflexiva, crítica y eficazmente a las demandas que le plantea la tarea educativa y específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina 1990).

2) El alumno en formación es protagonista de su aprendizaje

Los estudiantes poseen ciertas creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza y de la realidad educativa, adquiridas en su experiencia como alumno en las instituciones

formativas, que le sirven de referencia para dar significado a sus experiencias profesionales. Estas concepciones se modifican y evolucionan mediante la interacción y los intercambios con el contexto escolar, modelando así su conocimiento profesional. El profesor, expresa Clark (1986), es un "constructivista", un sujeto que da sentido a la realidad que le rodea, que continuamente construye, elabora y comprueba su visión del mundo.

Entendemos que las Prácticas de Escolares, como prácticas de campo, proporcionan a los alumnos elementos para la reflexión que le posibilitan reconceptualizar y desarrollar sus propias teorías y encontrar nuevas perspectivas de reflexión. En estas teorías fundamentará sus intenciones de acción, a través de las cuales interpretará, diagnosticará y tomará sus decisiones.

Fundamentándonos en las teorías cognitivas sobre el procesamiento de la información, que sostienen que los esquemas de razonamiento pueden modificarse para ser cada vez más complejos y abstractos (Mahoney M.J.,1974; Linday P. y Norman D., 1983), entendemos que un acercamiento reflexivo a la enseñanza además de contribuir a la formación del conocimiento profesional hace posible modificar los esquemas de razonamiento de los alumnos en su capacidad de reflexión. "La enseñanza reflexiva debe de ser, además algo tan sustantivo que no sólo se pretendan resultados a corto plazo, sino que se transformen en una forma de ser y de entender la enseñanza, en algo connatural al profesor y a la institución educativa en su conjunto" (Vicente de, 1995 ,65)

3) El estudio de caso es una estrategia apropiada para investigar la capacidad reflexiva

El estudio de caso se entiende como un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre el fenómeno y el contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia (Ying ,1989).

El ser un examen en profundidad de una unidad de estudio enmarcada en un contexto y con un carácter dinámico, consideramos que convierte al estudio de caso en una estrategia adecuada para comprobar cómo pensamiento y contexto interaccionan, qué intercambios se producen entre ambas dimensiones durante las Prácticas de Enseñanza. Además, según opinión de Marcelo (1991), el uso de esta metodología, por su propia dinámica de investigación introduce a los alumnos en prácticas a la acción como protagonistas que son del

caso.

En este sentido Clark (1986), manifiesta que uno de los efectos colaterales de hacer investigación sobre el pensamiento de los profesores ha sido el descubrimiento y la elaboración de técnicas y procedimientos para promover la reflexión y el análisis por los profesores de su propio pensamiento y conducta.

I. 3. Objetivos de investigación

De acuerdo con nuestro propósito, nos hemos planteado como objetivos de esta investigación:

1) Comprobar la influencia que tienen las Prácticas de Enseñanza sobre la formación del conocimiento práctico de los estudiantes.

Conocer cómo estas influyen en la formación de esquemas interpretativos y operativos sobre la enseñanza y cómo los presupuestos teóricos y el conocimiento generado desde la experiencia, se integran y relacionan en la construcción de estos esquemas.

2) Comprobar, en el marco de los estudios de caso, qué influencia tiene el uso de estrategias de indagación como generadoras de un pensamiento reflexivo y una actitud crítica en los estudiantes en relación a :

- aspectos institucionales de la enseñanza
- aspectos curriculares de la enseñanza.

A la vez que, conocer la complejidad de los procesos reflexivos que se promueven en los alumnos en Prácticas.

II-Contexto teórico y de investigación

II. 1 Formación de profesores

Como todo trabajo de investigación ha de sustentarse en unos ejes conceptuales y en las investigaciones precedentes, en nuestro estudio nos fundamentamos en la Formación del Profesorado como marco general, en el ámbito de la Formación Inicial del Profesorado, en concreto, en las Prácticas Escolares como componente de esta formación y en la reflexión como objetivo y contenido del proceso formativo.

II. 1-a) Concepto y principios de la formación del profesor

Partimos de la idea de que la función prioritaria del profesor es la enseñanza, lo cual supone admitir que "la formación del profesado consistirá en enseñar a los alumnos de los programas formativos cómo deben aprender a enseñar" (Villar, 1990,36) y entender que la Formación del Profesorado es una dimensión de la enseñanza que tiene como propósito la formación profesional de profesores; "la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza" (Rodríguez Dieguez 1980, 38)

Como enseñanza profesionalizadora, tiene una serie de características que la definen (Ferry, 1991):

a-Es una formación doble en cuanto hace referencia a contenidos de naturaleza académica y pedagógica.

b-Es una formación de índole profesional, que no puede olvidar las necesidades sociales a las que intenta dar solución.

c-Constituye una formación de formadores puesto que la formación de estos individuos como profesores va a tener una fuerte influencia social, según el modelo educativo que puedan difundir.

Como enseñanza intencional, toda propuesta formativa del profesorado se fundamenta

en un concepto acerca de la formación del profesorado y unos principios en los que fundamentar los programas formativos. Esta conceptualización y estos principios se generan desde las estructuras de racionalidad curricular, las teorías y modelos de investigación didáctica y las teorías sobre la escuela y su organización, que proponen diferentes concepciones respecto de la teoría y práctica del currículum, la enseñanza, la escuela, el profesor, o el conocimiento. Estas concepciones se ven matizadas, desarrolladas o alteradas por las propias prácticas curriculares, escolares y de enseñanza, de forma que se establece una influencia recíproca entre teorías y prácticas, concepciones y acciones (Marcelo, 1994)

Este mismo autor, define el concepto de formación del profesorado como un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual y colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional, y unos principios en los que fundamentar los programas formativos:

- Principios:
- Proceso continuo
 - Integración de los contenidos académicos y disciplinares y la formación pedagógica
 - Integración teoría-práctica
 - Isomorfismo entre formación del profesor y la educación que ha de desarrollar
 - Formación del profesorado como un proceso social y dinámico
 - Individualización
 - Supervisión
 - Indagación-reflexión

Tanto el concepto de formación de profesorado, como los principios en los que esta se fundamenta enunciados por Marcelo (1994), los asumimos como nuestros en este estudio.

Su integración en un contexto social determinado y en un sistema educativo al que ha de servir, hace entender la Formación del Profesorado como un continuo a través del cual el profesor ha de pasar por diversas alternativas de formación que le van capacitando para

responder profesionalmente a los cambios de la sociedad en el que está inmerso. "De ahí, que la formación del profesorado, resultado de la interacción de teorías, modelos, principios extraídos de investigaciones experimentales y reglas procedentes de la práctica, constituya un proceso continuo por medio del cual el un sujeto aprende a enseñar " (Villar, 1990, 47)

Dentro de este continuo formativo, Feiman (1983), identifica cuatro fases claramente diferenciadas:

a) Fase de preentrenamiento: Hace referencia a las influencias que el futuro profesor ha tenido como alumno y que considera que tienen una extraordinaria influencia, hasta el punto que algunos investigadores argumentan que la preparación formal que reciben los profesores de manera institucional no es suficiente para eliminar el impacto de estas experiencias escolares

b) Fase de preservicio: Es la etapa en la que al futuro profesor se le prepara institucionalmente y en centros específicos en los que adquiere conocimientos pedagógicos teóricos y realiza prácticas de enseñanza.

c) Fase de inducción: Es la fase de iniciación en el aprender a enseñar en los primeros años de ejercicio profesional, en los cuales aprende de la práctica.

d) Fase de servicio: Se da a lo largo de su vida profesional e incluye las actividades que propiciadas institucionalmente o por iniciativa de los propios profesores tienen como finalidad el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, entendemos la Formación Inicial como un período de formación necesariamente corto, no autosuficiente y con un carácter condicionante para la preparación posterior del profesional, destinado a proveer a los futuros profesores de los recursos necesarios para desarrollar la función de la enseñanza (Montero,1987).

II. 1-b) Orientaciones conceptuales en la formación del profesor

Tomamos el término "orientaciones conceptuales" de Feiman (1990) para referirnos a las estructuras de racionalidad en las que se fundamentan las distintas propuestas de Formación del Profesorado, y que este autor define como un conjunto de ideas acerca de las

metas de la Formación del Profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una orientación de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar.

Un concepto similar, bajo términos distintos, es compartido por otros autores, como: Zeichner (1983) "Paradigmas de formación del profesorado", Liston y Zeichner (1991) "Tradiciones de formación", Pérez Gómez (1992) "Perspectivas en la formación del profesorado".

Así mismo, entendemos con Feiman (1990) que cada orientación destaca diferentes aspectos que deben considerarse pero que ninguna ofrece un marco completo para guiar el desarrollo de un programa formativo y que es difícil clasificar los programas formativos en términos de una simple orientación, por lo que hemos considerado que una breve revisión de las orientaciones conceptuales más representativas nos es útil para clarificar nuestro trabajo.

En un intento de sistematización, distintos autores y bajo diferentes criterios, han elaborado clasificaciones de las diversas propuestas formativas, sobre la base de las estructuras de racionalidad en las que estas propuestas se fundamentan. Por ejemplo, Ferry (1991), identifica cuatro enfoques: Funcionalista, Científico, Tecnológico y Situacional.

La amplia documentación en la que fundamenta sus estudios Marcelo (1994), nos ha llevado a seguir en nuestra revisión la clasificación elaborada por este autor, que identifica cuatro orientaciones conceptuales: Orientación Académica, Tecnológica, Personalista, Práctica, Social-Reconstruccionista.

1) Orientación académica

Entiende el profesor como un especialista en una o varias disciplinas científicas. Concibe la formación del profesorado como un proceso de transmisión de conocimientos científicos con la finalidad que el profesor tenga un dominio del contenido, en sus aspectos sustantivo y sintáctico, de las disciplinas en las que es especialista.

Dentro de esta orientación, cada vez toma más fuerza la idea de que el conocimiento que tiene el profesor del contenido científico ha de ser un conocimiento comprensivo y que, junto a este conocimiento de las disciplinas, el profesor ha de tener un conocimiento de cómo

enseñarlas. Bajo esta idea, la formación del profesorado busca que el profesor, además de ser un experto conocedor de las disciplinas de la que es especialista, sea capaz de transformar el conocimiento científico en conocimiento de como enseñarlo.

2) Orientación tecnológica

Entiende la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico que domina el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, siendo estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación (Feiman, 1990).

Si bien el concepto de competencia se define en términos de actuación "comportamientos docentes observables " (Villar 1986), este término se ha utilizado bajo distintas acepciones. Marcelo (1989), en un amplio estudio acerca de ámbito de las competencias, identifica tres tipos de competencias docentes: a) competencias de conocimiento, relativas a específicos conocimientos y habilidades intelectuales (dominio de la materia que se ha de enseñar, estrategias didácticas, etc.), b) competencias de actuación, referentes a la actividad docente durante la enseñanza interactiva, (formulación de preguntas, gestión de clase, etc.) y c) competencias de consecuencias, que se refieren a las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos.

Una de las propuestas formativas más representativas son los programas basados en el desarrollo de competencias mediante módulos instruccionales. (Villar 1980, Marcelo 1982).

Una crítica muy generalizada a esta orientación es la hecha por Popkewitz (1990), que considera que a pesar de que bajo esta orientación, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarías y de carácter normativo, en menoscabo de la formación propiamente intelectual, y para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables y no para resolver situaciones problemáticas ligadas al contexto, la utilización de módulos para el aprendizaje son una valiosa e importante contribución a la formación de enseñantes.

El cuestionamiento de las investigaciones proceso-producto, el interaccionismo simbólico, los estudios de la psicología cognitiva, introducen nuevas ideas sobre la

interacción en el aula, la adquisición del conocimiento y el procesamiento de la información por parte de los profesores, promueven una nueva conceptualización del profesor que da origen a un cambio dentro de esta orientación tecnológica.

Bajo esta nueva orientación lo importante no es que los profesores posean destrezas o competencias, sino que sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cual es la destreza más apropiada para cada situación, esto es, que el profesor posea la destreza de tomar decisiones. Como ejemplos más representativos de aplicación de los principios de esta orientación se pueden destacar los programas: Reflective Inquiry Teacher Education, que pretende desarrollar en los profesores destrezas técnicas de observación sistemática de las clases, autoevaluación de la propia enseñanza, mediante elaboración de diarios o enseñanza simulada y el programa PROTEACH, desarrollado por Ross, busca desarrollar la reflexión de los profesores en formación a través del análisis de los resultados de investigación sobre la enseñanza: "Los profesores en formación deben conocer los límites del uso apropiado de la investigación sobre enseñanza eficaz...la conducta docente más importante es la flexibilidad y el juicio necesario para seleccionar la estrategia apropiada para un objetivo concreto y con unos alumnos"

3) Orientación personalista

En esta orientación se destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. El objetivo de la formación del profesorado es la formación personal del profesor. El profesor eficaz "es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas" (Combs 1979, 31).

Lo importante de la formación es el auto-descubrimiento personal y el tomar conciencia de sí mismo. Aprender a enseñar se construye como un proceso de aprender a comprender y emplear el sí-mismo de forma eficaz (Feiman 1990).

Es fundamental el descubrimiento del modo personal de enseñar. No se trata de enseñar el método más eficaz, sino el método más eficaz en función de las características de cada profesor en formación. Los supuestos teóricos de esta orientación, para concretarse en

una propuesta formativa necesitan de un currículum en el que los conocimientos teóricos estén necesariamente conectados con la práctica, y en el que juegan un importante papel las características personales de los profesores en formación y las relaciones interpersonales que se establezcan entre estos y sus formadores.

A pesar de que esta orientación se introdujo a principios de la década de los setenta, ha tenido poca repercusión, y son escasos los programas de formación desarrollados. Uno de ellos es el desarrollado por Fuller (1975), fundamentado en la evolución de las preocupaciones de los profesores en formación. Para esta autora, las preocupaciones de los profesores en formación evolucionan según una secuencia que se inicia por una preocupación en si mismos, para pasar a centrar sus preocupaciones en los métodos de enseñanza y en los alumnos. Mediante técnicas como autoinformes, auto observación etc., se recoge la información necesaria para responder a sus preocupaciones y ayudarles a evolucionar hacia etapas superiores de preocupaciones.

4) Orientación práctica

Concibe la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor. Los profesores funcionan en situaciones únicas y su trabajo es incierto y ambiguo (Pérez Gómez 1992).

El modelo de aprendizaje en la formación del profesorado es el aprendizaje por la experiencia. A partir de esta visión de la enseñanza, se muestra que aprender a enseñar se produce mediante una combinación de experiencias directas e interacciones con compañeros y mentores acerca de situaciones problemáticas. A través de estas experiencias, se inicia a los principiantes en una comunidad de prácticos y en el mundo de la práctica (Feiman 1990).

Estas experiencias ocurren en un contexto social, psicológico, físico, y les suceden a individuos o grupos de individuos que poseen "estructuras conceptuales" a través de las cuales dan sentido a las experiencias. No se aprende, pues, a enseñar de forma mecánica rutinaria y predecible. En este sentido, Eisner (1988,15) afirma "que lo que experimentamos está determinado por el lenguaje teórico a través del cual nos socializamos profesionalmente".

Llega a darse un valor mítico a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la

enseñanza y el aprender a enseñar: "Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas, mejor será" (Zeichner 1980, 45).

Frente a esta creencia, es imprescindible plantearse que no es suficiente insistir en la necesidad de la experiencia, sino también, en la calidad de la experiencia, es decir, el efecto que dicha experiencia tenga en experiencias posteriores, en su capacidad de transferencia para posteriores aprendizajes.

Dentro de esta orientación se diferencian claramente dos enfoques: Tradicional de Oficio y Reflexivo sobre la Práctica .

Bajo el primer enfoque, Tradicional de Oficio, la formación del profesorado se convierte en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza, que básicamente se realiza mediante un proceso de ensayo y error por parte de los profesores en formación. Se da una separación clara entre la teoría y la práctica de enseñanza; las prácticas se configuran como elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor (Villar 1990).

Las prácticas se conciben como un proceso mediante el cual el maestro enseña al profesor en formación destrezas, actitudes, en definitiva, su propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes mediante la observación, la imitación y la práctica dirigida.

A esta orientación no sólo se le critica la separación entre teoría y práctica sino también que favorece un aprendizaje pasivo del profesor en formación, que le ofrece un reducido número de modelos de enseñanza y que se apoya en la idea de que cualquier docente sabe enseñar sin ninguna preparación específica .

El segundo enfoque, Reflexivo sobre la Práctica, asume la imagen del profesor como un sujeto reflexivo y que resuelve problemas, "su imagen de profesor es la de un profesional flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales" (Marcelo 1994, 201).

Entiende la práctica como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones, quedando así integradas teoría y práctica (Pérez Gómez 1988).

Los orígenes de este enfoque se pueden encontrar en Dewey, quien hacía referencia a la

enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia a supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Marcelo 1989, 46).

Uno de los autores que más ha influido en la difusión del concepto de reflexión en el ámbito de la formación del profesorado, ha sido Schön (1983) quien ha propuesto el concepto de "reflexión en la acción", mediante el cual los prácticos (categoría en la que quedan incluidos los profesores) aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente.

Es este enfoque, como propuesta formativa tiene amplia repercusión, tanto en lo que respecta a la investigación como a la conceptualización en la formación del profesorado.

Dentro de esta línea, Tom (1985), recoge diversas propuestas que asumen como fundamento el concepto de reflexión, aunque presenten entre ellas algunas diferencias matizables. Propuestas como por ejemplo: "Práctico reflexivo" (Cruickhank y Applegate, Zechner, Shön), "Investigador en la acción" (Core y Shumsky), "Indagador clínico" (Smyth y Clark), "Diseñador"(Yinger), etc.

Bajo esta perspectiva se han diseñado algunos programas de formación como:

El de la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko, Arends, 1992), que parte de la idea que la reflexión debe de partir de la promoción y utilización del conocimiento base que provenga de la investigación. El pensamiento crítico, propio de un profesor reflexivo, se fundamenta en un proceso de comprensión de los acontecimientos del aula y en el desarrollo de un lenguaje acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se logra a través de un examen crítico y de los estudios de investigación empíricos. Considera que los estudiantes llegan con un vocabulario y unos conocimientos adquiridos en su experiencia con la escuela, que les puede dificultar, e incluso impedir un lenguaje más sofisticado y un pensamiento más reflexivo y crítico.

El programa de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992), entiende que la enseñanza reflexiva implica la comprensión de la relación teoría-práctica. Los estudiantes desarrollan perspectivas teóricas a través de los cursos y experiencia práctica mediante las prácticas de campo, entendiendo que no es de forma separada como ambas contribuyen a que

los alumnos lleguen a comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce la influencia que tiene la enseñanza recibida en la niñez, por lo que los formadores permiten a los estudiantes que piensen qué es lo que saben acerca de la enseñanza para que se cuestionen el porqué han llegado a pensar de esa manera, como fundamento de para unas decisiones flexivas en la práctica de la enseñanza.

5) Orientación social-reconstruccionista

Guarda una estrecha relación con la perspectiva reflexiva y conceptualmente, mantiene una relación directa con la teoría crítica aplicada al currículum y la enseñanza

La reflexión es considerada como práctica social crítica, como análisis y cuestionamiento de las prácticas institucionales, y de las situaciones socio-políticas e históricas (Carrera, 1996). "Una noción de reflexión en formación del profesorado que sea a la vez activa y militante, que introduzca en el discurso sobre la enseñanza y la escuela una preocupación por lo ético, personal y político" (Smyth 1989, 3).

Desde este enfoque, la reflexión se caracteriza por que:

-No es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere la relación entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.

-No es una forma individualista de trabajo mental, si no que presupone y prefigura relaciones sociales

-No es independiente ni neutral de los valores sociales, expresa y sirve a intereses, políticos, culturales y sociales particulares

-No es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni propaga valores sociales consensuados, si no que reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social

-Expresa nuestra capacidad para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, toma de decisiones y en la acción social (Kemmis, 1985-en Marcelo1994-)

Por lo que entiende que la formación del profesorado ha de desarrollar disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje y fundamenta la formación en procesos de investigación-acción como desarrollo profesional y compromiso político-social con el cambio. El investigador en la acción, pretende transformar

el presente para producir un futuro diferente (Carr y Kemmis, 1988). Elliott (1990), argumenta que la investigación-acción pone sus esperanzas en una ciencia político-moral en la que se da un compromiso con la transformación de la realidad social y educativa. Supone una forma de indagación introspectiva y colaborativa de los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas en estas situaciones. Pretende una formación basada en la comunicación, deliberativa y reflexiva a través del trabajo con otros profesionales, generalmente, a través de un proceso de investigación-acción colaborativa (Carrera, 1993)

La investigación- acción procura: (Perez Serrano,1990)

- Desarrollar estrategias y métodos para actuar de forma más adecuada
- Descubrir espacios en los que fomentar el desarrollo social de la comunidad
- Facilitar la dinámica de trabajo adecuada para la constitución de grupos sociales
- Propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, así como procedimientos de análisis y recogida de datos (-propios de estudios cualitativos-)

- Desarrollar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación cualitativa, vinculando en el proceso, en un mismo tiempo: la investigación y la acción, la teoría y la práctica

- Apostar por una investigación abierta, participativa y democrática, centrada en la situaciones problemáticas prácticas, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia la descripción y comprensión de estas. La investigación tiene un carácter sustantivo, su finalidad no es solo beneficiar a la comunidad académica Stenhouse (1987)

Su aplicación en la práctica formativa, citando la aportación de Kemmis y McTaggart (1988), supone un proceso de cuatro fases:-1-Reflexión inicial de la situación, desde la perspectiva de la preocupación temática de una forma crítica y en una situación diaria de ense_anza; -2-Planificación del cambio en las practicas, las relaciones sociales y en la organización, propuesta del proyecto;-3-Puesta en práctica y observación de su funcionamiento y explicación colectiva del cambio;-4-Reflexión. Análisis, revisión o redifinición del planteamiento inicial. Replanificación

Esta orientación que ha tenido amplia repercusión en distintas propuestas de formación

permanente, ha tenido escasa incidencia en propuestas concretas de formación inicial.

II. 1-c) Problemática en torno a la formación inicial

El hecho de asumir el principio de que la Formación del Profesorado es un proceso continuo a lo largo de la carrera profesional, nos lleva considerar que la formación inicial tiene sentido en la medida que contribuya a capacitar a los futuros profesionales de los elementos necesarios para su consolidación como tales.

Un primer problema que se plantea es la capacidad que tienen las instituciones de formación inicial para cumplir el papel formativo que tienen encomendado.

Distintos estudios, como el de Butt y Raymond (1990) sobre el significado que tiene la formación inicial en el desarrollo del conocimiento profesional que usan diariamente los profesores en sus clases, concluyeron que la formación inicial recibida por los profesores tenía poca influencia y que sólo había aspectos particulares de los programas que podían ser considerados como significativos para algunos de los profesores, o como el trabajo de Zeichner y Gore (1990), que pone de manifiesto que los programas de formación tienen poca influencia en el desarrollo de su conocimiento profesional y en sus actuaciones profesionales, llevan a poner en duda la capacidad formativa de las instituciones de formación inicial. Por ejemplo, Marcelo (1994), tras definir funciones básicas que deben cumplir estas instituciones "preparar para desempeñar la profesión, ser agente de cambio o innovación del sistema educativo y controlar la certificación o permiso para ejercer la profesión", añade que en muchos casos parece ser que es solamente la función de control la que desarrollan estas instituciones.

Al tratar de analizar esta problemática hay dos cuestiones que centran el interés: a) la capacidad que tienen las instituciones para la formación profesional de los profesores y b) la capacidad para la innovación y cambio.

a) La primera cuestión parte de la idea de que el aprendizaje que posibilitan estas instituciones es un aprendizaje contextualizado, por lo que la transversalidad de los conocimientos, la posibilidad de una transferencia generalizada de lo que se aprende en un

contexto a diferentes contextos es, cuando menos, cuestionable.

Schön, (1992), habla de la crisis de confianza en la preparación de profesionales de todo tipo, no sólo de profesores, lo que hace pensar que las instituciones de formación específicas, no sean capaces de proporcionar lo que necesitan los futuros profesionales. Existe una total desconexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas, y aquellas competencias profesionales que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad.

Este problema reside fundamentalmente en dos aspectos:

El primero hace referencia a que, con mucha frecuencia, los procesos formativos en la formación inicial de profesores se estructuran como mera acumulación yuxtapuesta de aprendizajes que en muchas ocasiones ni siquiera llegan a consolidarse como aprendizajes estables. Los aprendizajes se sitúan a un nivel muy bajo de abstracción y generalización, por lo que, en general, no pasan de aprendizajes memorísticos, con lo que se hacen muy vulnerables al olvido.

El segundo se refiere a la falta de referentes objetivos en la enseñanza (ya sean referentes de tipo experiencial directo, referencias a prácticas vicarias,...), que hace que los nuevos conocimientos tengan escasa integración cognitiva en los estudiantes (Zabalza 1996). Estos referentes no sólo han de ser abstractos sino experienciales, referentes a algo real de forma que sirvan de claves para relacionar un conocimiento, una información a situaciones reales. En este sentido, el aprendizaje en la formación inicial no sólo ha de ser significativo sino referencial. Para este autor, el aprendizaje referencial puede contrarrestar la descontextualización inherente a la formación institucionalizada que forma en un lugar y en una situación distinta a aquella en la que se habrá de ejercer el trabajo. Con esta idea, se refiere a la "formación como adaptación", entendiendo la adaptación en dos niveles: El primero en el sentido de que todo aprendizaje, sea cual sea su contenido, está destinado a tener alguna forma de aplicación (directa o indirecta) al trabajo real. El segundo, en el sentido de que todo aprendizaje, sobre todo en sus componentes prácticos y de actuación, supone la actuación en un contexto de condiciones específicas a las que debe adaptarse dicha actuación".

Considera que el practicum en la formación inicial, puede favorecer de una manera

especial la posibilidad de que los contenidos formativos sean orientados hacia la aplicación contextualizada. No tanto por lo que el escenario de prácticas aporta como contexto específico y diferenciado en el que el sujeto en formación debe adaptarse, diferente al que profesionalmente ha de ejercer su trabajo, sino porque la experiencia práctica le puede introducir en un estilo formativo en el que la capacidad de adaptación (como aprendizaje genérico) constituye una forma de ver el trabajo y la misma formación en su conjunto.

Con una perspectiva similar, Liston y Zeichner (1990) ven necesario desarrollar durante la formación inicial de los profesores una enseñanza reflexiva, para lo cual la propia educación de los profesores debe ser tratada como una forma de indagación o acción estratégica, abierta a una continua revisión y crítica.

b) La segunda cuestión es la capacidad de innovación y de cambio que tienen las instituciones. El alumno en formación tiene como estudiante una experiencia, que ha hecho que desarrolle un conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la enseñanza, la escuela... "conocimiento folclórico" (Pérez Gómez 1997). Este conocimiento vulgar que se caracteriza por ser asistemático e implícito, y que se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, está tan fuertemente arraigado, que frente a él, la formación académica que les proporciona la institución universitaria es efímera (Hoy y Woolfolk, 1990; Pérez Gómez y Gimeno 1992). Como consecuencia, el futuro profesor queda conectado con la tradición profesional que va a conservar y a reproducir.

Si el pensamiento que prevalece es el pensamiento práctico, experiencial, el adquirido en la cultura escolar, entonces la formación del profesorado, tendrá que, mediante procesos teóricos y prácticos y desde la cultura escolar, modificar este conocimiento vulgar a través contrastes de opiniones e interpretaciones reflexivas para desarrollar en el profesor en formación un pensamiento práctico reconstruido que sea reflexivo y diversificado, de forma tal que el profesor no sea un reproductor del status quo, sino un elemento de innovación y mejora de la tradición profesional (Pérez Gómez 1997).

En este mismo sentido, Escudero (1992, 57) expresa que " la formación bien entendida, debe de estar preferentemente orientada al cambio, a activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de

enseñanza y aprendizaje de los alumnos"

II. 1-d) El currículum en la Formación Inicial

La forma final que adopta un currículum para la formación inicial depende de una gran variedad de factores, tanto sociales (desarrollo histórico y su organización social, el momento económico, el nivel cultural, desarrollo científico y tecnológico, política educativa, valores, etc.) como conceptuales (orientaciones predominantes en el ámbito de la formación en un determinado momento), e incluso personales, tanto por parte de quienes diseñan el programa formativo (modelo de profesor que se acepte, y por tanto la perspectiva formativa que se asuma) como por quienes intervienen directamente en el desarrollo de un programa. Quedando así incluidas concepciones sobre la enseñanza, acerca de lo que los profesores aprenden y como lo aprenden y acerca del conocimiento implicado en la enseñanza y de cómo ese conocimiento es adquirido de forma óptima (Calderhead 1990).

En primer lugar haremos referencia a las metas generales que se plantea la formación inicial, como primer componente curricular, y en segundo lugar a los contenidos del currículum. En la tercera parte de este capítulo, haremos referencia a las Prácticas de Enseñanza como otro componente curricular.

II. 1-d. 1) Metas de la Formación Inicial

En términos generales se admite que la finalidad de un currículum formativo debe de "dar la oportunidad a los futuros profesores de llevar a efecto el papel que se ha pensado que deben de desarrollar los maestros en la escuela" (Villar 1990).

Marcelo (1994), hace una amplia revisión de estudios que analizan el currículum en diferentes países, y observa que hay una tendencia a considerar la necesidad de que los profesores en formación adquieran conocimientos y destrezas propiamente profesionales y educativas: "las metas y finalidades en la formación inicial incluyen tres dimensiones: conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y actitudes o disposiciones, entendidas estas como tendencias a actuar de una determinada forma en un contexto particular".

Las diferencias entre las distintas propuestas aparecen al determinar los contenidos de este conocimiento profesional, que según este mismo autor, en términos generales pueden sintetizarse en: conocimientos del ámbito del saber, (conocimientos teóricos y conceptuales), saber hacer, (esquemas prácticos de enseñanza) y el saber porqué (justificación de la práctica).

Las distintas propuestas formativas, en función de la perspectiva que asumen, matizan algún aspecto formativo como finalidad en la formación inicial. Así por ejemplo, Joyce y Clift (1984), destacan la preparación que la formación inicial debe de proporcionar para la innovación y el cambio: el propósito de la formación inicial es preparar a los candidatos para:

- a) El estudio del mundo, del sí mismo, y del conocimiento académico a lo largo de su carrera;
- b) El estudio continuado de la enseñanza;
- c) Participar en esfuerzos de renovación de la escuela, incluyendo la creación e implantación de innovaciones;
- d) Enfrentarse a los problemas genéricos de su lugar de trabajo, la escuela y la clase.

Bajo una perspectiva del profesor como un profesional reflexivo, Rudduck (1992), destaca que es responsabilidad de los educadores de profesores ayudar a los alumnos a desarrollar un compromiso para comprender el mundo de la clase, adquirir algunos principios básicos de investigación que les permitan alimentar su comprensión y tener alguna experiencia constructiva de lo que la investigación reflexiva puede producir cuando es aplicada a los problemas diarios y dilemas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Con una perspectiva similar, Edmunson (1990) resalta la contribución de los programas al desarrollo personal de los alumnos. Entiende que la formación inicial debe contribuir a que los profesores se formen como personas, comprendan sus responsabilidades en el desarrollo de la escuela y adquieren una actitud reflexiva acerca de su enseñanza.

II. 1-d.2) Contenidos del currículum

Recientes trabajos como los de Grossman (1990) y Reynolds (1992), se han centrado en el estudio de los componentes del contenido que incluyen los currículum de formación inicial. Marcelo (1994), tras hacer una amplia revisión de distintos estudios, identifica cuatro tipos de componentes: 1) Conocimiento Psicopedagógico, 2) Conocimiento del Contexto, 3) Conocimiento del Contenido, 4) Conocimiento Didáctico del Contenido.

1) Conocimiento Psicopedagógico

Engloba conocimientos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Incluye principios generales sobre enseñanza, gestión de clase, conocimientos sobre técnicas didácticas, estructura de lecciones, planificación de la enseñanza, evaluación, influencia del contexto en la enseñanza, etc. Asimismo quedan incluidos conocimientos sobre teorías del desarrollo humano, aspectos legales de la educación e historia de la educación.

Con relación a este tipo de conocimiento, señala Escudero (1991), que para que sea un conocimiento utilizado por los profesores es necesario que cumpla unas determinadas condiciones:

Legitimidad práctica: Que este conocimiento haya sido probado en diferentes contextos de práctica con la participación de los profesores.

Compatibilidad: Grado en el que el conocimiento puede acomodarse a los contextos en que los ha de utilizar el profesor.

Complejidad: Distancia de los conceptos y teorías respecto a los esquemas de pensamiento y acción de los profesores.

Accesibilidad y observabilidad: Grado en el que un conocimiento o propuesta está acompañada de materiales y ejemplarizaciones para que pueda ser aceptada y asumida por los profesores.

Adaptabilidad: Capacidad intrínseca de un conocimiento para que pueda ser adaptado por los profesores a los distintos contextos y circunstancias.

Relevancia y utilidad: Esto es, que esté debidamente fundamentado.

Carácter inspirador y motivador para los profesores.

2) Conocimiento del contexto

Hace referencia al conocimiento relativo a " el dónde y a quién se enseña".

"El dónde" es entendido como el conjunto de elementos físicos, espaciales, temporales, sociales y culturales que configuran el escenario de la interacción de las personas (Bronfrenbrenner, 1987). La vida en el aula está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos y personales que existen tanto dentro como fuera de la clase (Yinger,

1991) Incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado, y de las normas de funcionamiento (Marcelo, 1994)

"A quién", hace referencia al conocimiento que el profesor ha de tener de sus alumnos, de su procedencia, expectativas, estrategias de pensamiento, niveles de rendimiento, etc., en cuanto es el aprendizaje de los alumnos el que da sentido a la tarea del profesor. Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a las condiciones particulares de la escuela y de los alumnos que a ella asisten (Leinhardt, 1992).

Este tipo de conocimiento se adquiere en contacto con los alumnos, en escuelas reales. Las prácticas de escolares son, pues, la forma más adecuada para promover en los alumnos en formación este tipo de conocimientos.

3-4) Conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido

Uno de los problemas que actualmente se plantea en la formación inicial del profesor es la poca atención que se ha prestado a la formación de los alumnos en conocimientos disciplinares, el olvido en los planes de estudio de este aspecto formativo. "Un pedagogismo a ultranza, dominante sólo en los últimos veinte años, ha separado artificialmente conocimiento y acción pedagógica, desdeñando la dimensión del conocimiento de la materia y dando lugar a lo que Shulman ha llamado el paradigma olvidado" (Shulman, 1990).. Este olvido para Villar (1988) se debe a que los estudios sobre el "pensamiento del profesor", desde sus investigaciones iniciales sobre la toma de decisiones y procesamiento de la información en profesores expertos y principiantes con un enfoque cercano al modelo proceso-producto, pasaron al estudio del conocimiento práctico personal con un enfoque más cualitativo y etnográfico, focalizado en el estudio interno de la organización del pensamiento del profesor (imágenes, teorías implícitas, metáforas) y sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en la acción . La tradición psicopedagógica en su búsqueda de modelos universales, simples y válidos para cualquier contexto le hizo olvidar el estudio de los contenidos que enseñan los profesores.

Sin embargo, en los últimos años se ha dado un cambio en la investigación en el paradigma de pensamiento del profesor hacia trabajos más comprometidos con los contenidos

que enseñan los profesores, sobre todo a partir de los estudios Shulman sobre el conocimiento que tienen los profesores de la materia que enseñan y como transforman este conocimiento en representaciones comprensibles para los escolares (Marcelo, 1992)

3)Conocimiento del contenido

Se refiere al conocimiento que un profesor ha de tener de la materia que enseña. Conocer algo, dice Buchmann (1984), nos permite enseñarlo. Conocer un contenido en profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo .

Desde distintos estudios se ponen de manifiesto el valor mediatizador de las disciplinas en la enseñanza. La enseñanza se ve afectada por la naturaleza del conocimiento mismo, por la estructura y secuencialidad de la materia y por los fines que se manejan en ella, así como por el conocimiento que tienen los profesores de la materia que enseñan que afecta al " que y al como" enseñan. La comprensión de la materia genera un modo de organizar y gestionar la clase, mediatiza el pensamiento y la acción, orienta sus propósitos y guía intuitivamente sus acciones y tareas y está implicada en sus valores y creencias acerca de la enseñanza (Grant, 1991), pues cada materia tiene unas tradiciones y creencias sobre la mejor manera de enseñarlas y aprenderlas, presuposiciones a menudo implícitas, que han sido asumidas a través de la enseñanza recibida de los especialistas (Stodolsky, 1991). También influye el nivel de dominio que tengan los profesores de la materia que imparten: los profesores que tienen buena comprensión de los conceptos, hacen una buena organización de los contenidos (Leinhardt, 1989), lo que influye en la capacidad de transformación de los contenidos en representaciones comprensibles a los alumnos (Shulman,1992), e incluso afecta al comportamiento con los alumnos, como por ejemplo, los estudios de Carlsen (1987) y Bolivar (1992) que respectivamente, ponen de manifiesto que los profesores con escasos conocimientos de la materia preguntan en clase con más frecuencia para controlar a los alumnos y evitar sus preguntas, y acuden con más frecuencia al uso del libro de texto.

Estudios acerca del conocimiento del contenido que tienen los profesores Ball y MacDiarmid (1990), Grossman, Wilson y Shulman (1989), Kennedy (1990), han llevado a identificar diferentes categorías de conocimientos, de los que el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico son los más representativos. El conocimiento sustantivo abarca el

conocimiento del cuerpo teórico y procedimental de una disciplina, e influye en la selección de contenidos y en la perspectiva con la que estos se enseñan; el conocimiento sintáctico es el conocimiento de los paradigmas de investigación, tendencias y perspectivas y métodos de investigación. Kennedy (1990) y Reynolds (1992), consideran que el conocimiento que han de tener los profesores de la materia debe además abarcar el conocimiento de su estructura, fundamentación y relación con otras disciplinas, así como la filosofía sobre la que se asienta.

Actualmente hay una serie de interrogantes abiertos respecto al conocimiento que han de tener los profesores del contenido de las materias que han de impartir y que afectan directamente a la formación inicial de los profesores, de los que Zabalza, (1996), recoge los siguientes:

- ¿Cuales son los contenidos disciplinares básicos que son necesarios para llevar a cabo el ejercicio profesional?, ¿Cuál es la extensión y la profundidad deseables en lo que se refiere a la formación inicial?

- ¿Qué orientación se les debe dar a las disciplinas incorporadas a la formación? ¿Han de tener una orientación más profesional o más científica?

- ¿Cuál es el nivel recomendable de especialización en un curso de formación? ¿Es preferible una formación general o introducirlo en una especialización desde el principio?

Así como una crítica en relación a la :

- Organización fragmentaria de los contenidos del currículum, de forma que no ofrece una visión interdisciplinar del conocimiento. Fragmentación que también se da entre los contenidos disciplinares y psicopedagógicos (Brizman 1991).

- Orientación conceptual bajo la que se presenta el conocimiento como algo ya dado y objetivo, frente a una concepción del conocimiento como algo problemático, incierto, que se va construyendo (Ginsburg y Clift 1990).

- Contradicción entre los métodos que se utilizan para la enseñanza de los contenidos y entre los que se recomiendan para su enseñanza.

4) Conocimiento Didáctico del Contenido

El profesor inevitablemente transforma el contenido en algo enseñable que tiene su propia lógica, estructura, y sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a esta

transformación, es el "conocimiento didáctico del contenido". Representa una relación entre profesor, alumno, la materia que es objeto de enseñanza y el contexto, e integra cuatro componentes: (Pavon, 1996)

1) Conocimiento de la comprensión del alumno y grado de dificultad que puede ofrecer su aprendizaje.

2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y los alumnos.

3) Estrategias didácticas y procesos instructivos

4) Conocimientos de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia, concepciones sobre un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos. . .).

Junto a estos, otros autores incluyen otros componentes, como el conocimiento de la gestión de la clase (Shulman,1987), concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia a un determinado nivel y contexto (Gudmundsdottir 1990).

Bolívar (1996), a partir de una revisión sobre diversos estudios, recoge como atributos del conocimiento didáctico:

- Se manifiesta en la capacidad de enseñar de diferentes modos los contenidos de una materia, sacando así múltiples posibilidades al potencial curricular

- Genera un currículum personal, que frecuentemente entra en contradicción con el que viene expresado en los libros de texto. Lo que le lleva a considerar el libro de texto incompleto y a completarlo, considerando que algunos aspectos están mal planteados.

- Supone que los profesores tienen un modelo flexible del contenido psicodidáctico que determina su desarrollo curricular práctico.

Este tipo de conocimiento de los profesores, en relación a la formación inicial, implica que se ha de potenciar la capacidad de los alumnos en formación para transformar sus conocimientos disciplinares en formas de conocimiento que sean apropiadas para la tarea específica de la enseñanza, lo cual requiere que el alumno en formación:

- Adquiera conocimientos relativos a las disciplinas que ha de enseñar, al contexto educativo y psico pedagógicos sin especificación disciplinar. "La habilidad para transformar el conocimiento de la materia requiere algo más que el conocimiento sustantivo y sintáctico de

una disciplina; requiere al mismo tiempo conocimiento de los alumnos y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y objetivos. Requiere de un contenido específicamente pedagógico. A partir de estos diferentes tipos de conocimiento y capacidades los profesores trasladan su conocimiento de la materia en representaciones instructivas" (Grossman, Wilson y Shulman, 1989,32)

Trabajos como los de Zimper (1990), Kroll y Black (1993), han contribuido a poner de manifiesto que en la formación inicial es necesario proveer a los alumnos de una fundamentación científica y metodológica que les permita sentar las bases del desarrollo de un conocimiento profesional que les posibilite explicar por qué realizan determinadas tareas, y justificar la forma en que los hacen. Sin embargo, un problema que reiteradamente aparece en relación a la formación, es el unir el conocimiento teórico con los esquemas prácticos de acción.

- Tenga una experiencia docente en la que le sea posible reflexionar y deliberar: sobre los contenidos de la materia, su interrelación con otras materias y otros componentes curriculares; sobre el proceso de transformación del conocimiento de una materia en materia de enseñanza, (considerar otras perspectivas, representaciones y tareas, adaptar la enseñanza de la materia a los alumnos, teniendo en cuenta sus características específicas: nivel académico, cultura, etc.); sobre la gestión de la clase y sobre sus propias creencias personales.

II. 1-e) Estrategias de enseñanza

Si bien hay un alto consenso en cuanto a la metodología que debe de ser utilizada en la enseñanza con los alumnos en formación que, en líneas generales, ha de cumplir unas determinadas características: (Revista Acción Educativa, 1984, en Rodríguez J.M., 1995)

a) Ser activa e investigadora. Lo que supone una actitud crítica ante el propio proceso de aprendizaje, y una utilización de los procesos de investigación para la adquisición del conocimiento.

b) Ser participativa: De forma que el futuro profesor intervenga activamente a nivel de aula, de grupo pequeño y en la institución educativa.

c) Interdisciplinar: Partiendo de la idea de que la comprensión de la realidad sólo

puede lograrse desde la complementariedad de las distintas artes y ciencias.

d) Creativa: Que olvide la repetición y la reproducción como forma de desarrollo del conocimiento, y que por el contrario, active el razonamiento y los elementos creativos y críticos de la mente humana.

No querríamos terminar este apartado sin hacer referencia a la importancia que distintos autores han reconocido que tienen para el desarrollo de un currículum formativo, junto con las prácticas de campo, las prácticas en las asignaturas.

Aunque se reconoce el valor que tienen las prácticas de campo para la formación del conocimiento profesional debido a que éste, está constituido, entre otros conocimientos (relativos a áreas curriculares, al proceso educativo, a la escuela como fenómeno social y cultural) por un tipo de conocimiento que se refiere a la práctica, que se manifiesta y adquiere en la práctica (Shulman,1987), que no se pueden adquirir mediante cursos formales de metodología, sino mediante experiencias en situaciones prácticas a través de un entrenamiento sistemático y de práctica supervisada (Veenman, 1988). También se reconoce, que una formación del conocimiento profesional que descansa casi en su totalidad en las prácticas de campo puede originar importantes lagunas en cuanto a la racionalidad en la que se fundamenta la actuación docente. Pues si bien, el conocimiento profesional se construye dentro del propio trabajo, fundamentalmente, viendo lo que hacen los expertos y trabajando con ellos durante cierto tiempo, esta insistencia en lo práctico acaba provocando importantes lagunas en los conocimientos básicos, que lleva a los estudiantes a ser diestros en esas actuaciones en las que centran sus experiencias prácticas, pero no en generar teoría (Fontan, 1997). En este mismo sentido, Criado, Calonge y Lago (1995) expresan que las prácticas de campo suelen ser el único o casi el único sitio donde el alumno utiliza su conocimiento para analizar y responder a las situaciones de clase. Pero ocurre, de forma paradójica, que desarrollar conceptos prototípicos sobre situaciones de clase, adquirir respuestas rutinarias y descubrir formas de usar el conocimiento, son aspectos que se dejan al azar, cuando en realidad, son elementos indispensables que habría que potenciar en clase, antes de ir a las prácticas, durante y después de las mismas.

Refiriéndose a las habilidades para la enseñanza, Tom (1987) considera que la

formación debe abarcar, tanto las destrezas técnicas como reflexivas. La atención que actualmente se da a la formación de las destrezas reflexivas, en menoscabo de las destrezas técnicas, lleva a Zeichner (1987) a puntualizar que esta atención que se da al desarrollo de destrezas reflexivas no debe implicar que las destrezas de tipo técnico carecen de importancia. Por el contrario, se debe dar valor a la capacidad técnica, no como fin en sí misma, sino como medio.

Se ofrecen escasas oportunidades para el dominio de destrezas para la enseñanza, tanto cognoscitivas como conductuales. Este dominio implica retroceder y avanzar desde la aplicación de habilidades a la comprensión de su lógica subyacente, para así desarrollar las adecuadas destrezas para la enseñanza e integrar la teoría y la práctica (Veenman (1988)

Berliner (1988), destaca la conveniencia de contar en los centros de formación con un laboratorio en el que puedan llevarse a cabo determinadas prácticas, de forma que el contacto con la realidad de la enseñanza sea para el estudiante un contacto progresivo y en contextos libres de tensión y de conflictos. Estos laboratorios, entre otras posibilidades que describe el autor, pueden ofrecer:

- Situaciones en los que se puede aprender a través de juegos y simulaciones
- Posibilidad para la observación y visitando de una variedad de situaciones de enseñanza, en las que se presentan distintos modelos para ser analizados por los estudiantes.
- Desarrollar protocolos sobre determinados conceptos didácticos o de aprendizaje, bien sean relativos a principios relacionados con la práctica, con principios teóricos o con normas y valores.
- Prácticas de ciertas técnicas especiales, como por ejemplo hacer preguntas, refuerzo, dirección y exploración, etc. de forma que el estudiante llegue a cierta automatización en su uso: "la automatización en las rutinas es una característica de los expertos".
- Experiencias de aprendizaje mediado en el que los profesores expertos hablen con los alumnos en prácticas sobre todos los aspectos de su aprendizaje.

Zeichner (1987), para quien las experiencias basadas en el aula son un componente necesario y útil en los programas de formación inicial del profesorado, encuentra en el seminario una forma mediante la que se puede contribuir al desarrollo de actitudes y destrezas

que componen los elementos constituyentes de la reflexión.

Entiende que el seminario, aunque está relacionado con las experiencias de aula de los alumnos en formación (de hecho se fundamenta en ellas) y aunque los problemas y preocupaciones de los estudiantes pueden ser y son tenidos en cuenta, radica su importancia en que estos problemas inmediatos se analicen con relación a cuestiones más amplias, que trascienden a la de una clase determinada. Lo importante no es tanto el tema que se trate, sino la forma de tratar las cuestiones y de pensar en ellas.

Identifica como elementos y temas para tratar estos seminarios:

1-Ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque crítico en el análisis de cuestiones educativas o problemas del aula.

2-Ayudar a los alumnos a ver más allá de los "paradigmas" a los que circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en el aula.

3-Ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y a estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela.

4-Ayudar a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones y prejuicios, y la forma en que estas afectan a la práctica de la clase.

5-Ayudar a los estudiantes a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

Bajo esta perspectiva, Fontan (1997), propone que, dado que la enseñanza de las teorías y los esquemas interpretativos de la enseñanza corresponden a la Didáctica General y a sus prácticas, las prácticas de enseñanza deberían ir precedidas por unas primeras prácticas docentes que se llevarían a cabo en un escenario fuera del contexto del aula y relativas, fundamentalmente, a estructuras independientes de las tareas de la enseñanza, como planificación, estrategias instructivas y de gestión de clase, análisis de casos, etc. A través de estas prácticas es de esperar que los alumnos mejoren en su aspecto técnico y procedimental, que aumenten su conocimiento didáctico y tomen conciencia de la complejidad de la enseñanza, así como contribuir al desarrollo de su capacidad reflexiva mediante la utilización de técnicas apropiadas. Posteriormente, a partir de un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza en el contexto ecológico y social de la escuela, les llevaría a generar supuestos

teóricos sobre los que razonar y fundamentar su conocimiento práctico, estableciendo así un diálogo entre la teoría y la práctica.

II-Contexto teórico y de investigación

II. 2. La enseñanza reflexiva como proceso de formación

II.2. a) Hacia una conceptualización

El concepto de enseñanza reflexiva ha tenido en los últimos años una amplia difusión a partir de los escritos de Schön (1983-1989) y se ha convertido en un tópico con el que se intentan representar la necesidad de formar a los profesores para que reflexionen sobre su propia práctica, analizando sus acciones, decisiones o productos, como medio e instrumento de desarrollo profesional.

Actualmente no existe una definición internacionalmente reconocida de enseñanza reflexiva y este concepto se viene utilizando para describir una pluralidad de ideas y prácticas especializadas educativas. En los libros científicos existen términos como "práctica reflexiva", "educación de profesores orientada a la indagación", "reflexión en la acción", "el profesor como investigador", etc. Si bien todos ellos incluyen la noción de reflexión en el desarrollo profesional, al mismo tiempo ocultan un amplio número de variaciones conceptuales, apareciendo una línea de implicaciones alternativas para la organización y diseño de cursos de educación de profesores (Calderhead, 1988).

Esta ambigüedad conceptual parte del propio concepto de reflexión, ya que existe confusión a la hora de definir y delimitar semántica y pragmáticamente lo que significa, lo que supone para el profesor y para la enseñanza. Esta indefinición hace que el término reflexión aparezca asociado a diferentes significados según la perspectiva utilizada.

Como ejemplo de la variedad semántica que existe en torno al concepto de reflexión, recogemos el trabajo de Weis (1989) en el que analizó ocho estudios y comprobó como el

concepto de reflexión adquiere un significado diferente según la perspectiva de cada autor.

	Berlack&Berlack (1981)	Boyd&Fales (1983)	Carr&Kemmis (1986)	Cole (1987)
Tradición	Psic.Social de Mead; Teoría Crítica y Marxista	Psic.Humanística	Teoría Crítica; Teoría del conocimiento de Habermans	Psic.Educativa
Términos	Indagación crítica: Para examinar los orígenes y consecuencias de la conducta diaria, para iluminar restricciones internas y externas y el más amplio posible juego de alternativas para la acción futura.	Enseñanza reflexiva: Proceso de examen, exploración y cuestionamiento interno de preocupaciones disparadas por una experiencia que crea y clarifica significados en términos de sí mismo y cuyo resultado es una nueva perspectiva de cambio conceptual	Investigación-Acción: un forma autorreflexiva indagación emprendida por los participantes en una situación social, dirigida a mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en las cuales se llevan a cabo	Adaptación espontánea de los profesores: apertura de abiertas manifestaciones del diálogo secreto continuo entre el conocimiento de los profesores y sus acciones
Problema	Necesidad de una acción consciente o reflexiva, la cual representa una problemática que la gente ha dado por supuesta previamente	Comprensión de los procesos de reflexión	Describir y teorizar una práctica apropiada para la ciencia educativa crítica	Conceptualización de la acción consciente
Conclusiones	Desarrollo de la teoría incluyendo cinco tipos de indagación: Modelos presentes; alternativas; consecuencias de los modelos para los niños; origen de los modelos y conocimiento técnico	Estudio empírico dirigido al entramado del modelo del proceso de aprendizaje reflexivo	Descripción de la espiral autorreflexiva de círculos de planificación, acción, observación y reflexión	Observación y estudio interior dirigido a la descripción de fenómenos

CAPITULO II Contexto teórico y de investigación La enseñanza reflexiva

	Connelly&Clandinin (1988)	Cruyckshank (1981)	Mezirow (1981)	Zeichner&Liston (1987)
Tradición	Pisc.Experimental de Dewey; Filosofía Moral de McIntyre	Microenseñanza	Teoría del Interés cognitivo de Habermans	La distinción entre la acción reflexiva y rutinaria de Dewey;Niveles de reflexividad de Van Manen
Términos	Narrativa: Estudio de como los humanos sacan significado de sus experiencias por un interminable contar y recontar historias acerca de sí mismo que definen el pasado y crean propósitos para el futuro	Enseñanza reflexiva: una forma de microenseñanza de compañeros en el contexto de la educación en preservicio, incluyendo la enseñanza de un juego de lecciones a los compañeros, seguido por discusiones en pequeño y en gran grupo con el instructor	Perspectiva de transformación:El proceso emancipatorio de llegar a ser críticamente consciente de como y por que la estructura de suposiciones psicoculturales ha llegado a reforzar la forma por la cual nuestras relaciones constituyen esta estructura para permitir una integración más inclusiva y discriminadora de experiencia que afectan a su vez a estas comprensiones	El profesor reflexivo: el cual valora los orígenes, propósitos y conveniencia de su trabajo en los tres niveles de reflexión Enseñanza reflexiva: aquellas orientaciones (con apertura, responsabilidad y entusiasmo) y habilidades (de observación perspicaz y análisis razonado)los cuales lleva a la acción reflexiva
Problema	Comprensión del conocimiento práctico personal que acompaña al pasado, presente y futuro	Desarrollo del currículum	El vacío en la teoría de aprendizaje de los adultos tiene que ver con las conscientes suposiciones que los profesores dan por sentadas	Promover crecimiento y desarrollo de los profesores en los roles de enseñanza
Conclusiones	Indagación narrativa usando herramientas de reflexión, la cual incluye, diarios, observación participante y entrevistas	Programa descrito; evidencia de la citada efectividad	Una teoría crítica para el aprendizaje autodirigido y adulto incluyendo una serie de niveles de reflexividad	Incluir cinco componentes curriculares: Enseñanza, indagación, seminarios, diarios y conferencias de supervisión

Perspectivas sobre el término reflexión Weis (1989), en Rodriguez Lopez, 1995. [Cdr.1]

Así mismo, esta diversidad conceptual ha potenciado otros estudios que bajo distintas perspectivas de análisis, han contribuido a clarificar este concepto, bien sea identificando los fundamentos conceptuales que subyacen en las distintas propuestas, o bien generando una definición de enseñanza reflexiva bajo la que se puedan englobar las distintas propuestas. Así, por ejemplo:

- Grimmitt y otros (1990), tras una revisión de diversas propuestas de formación de profesor reflexivo, identifican tres diferentes perspectivas de reflexión, fuentes de conocimiento, modos y propósitos de la reflexión:

	Perspectivas sobre la reflexión	Fuente de conocimiento para la reflexión	Modelo de conocimiento reflexivo	Propósito de la reflexión
1	Reflexión como medición instrumental de la reflexión	Autoridad externa (medida a través de la acción)	Técnico	Dirige
2	Reflexión como deliberación entre puntos de vista de enseñanza competente	Autoridad externa (medida a través del contexto)	Deliberativo	Informa
3	Reflexión como experiencia de reconstrucción	Contexto (mediado a través de colegas o de sí mismo)	Dialéctico	Aprende y transforma

Sumario de compromisos epistemológicos para tres perspectivas sobre la reflexión en la educación de profesores (Grimmett et al. 1990 en Rodríguez 1995) [Cdr.2]

- Zeichner y Tabachnick (1991) en su estudio identifican cuatro tradiciones de la práctica en la enseñanza reflexiva y el centro de reflexión de cada una de ellas, como puede verse en el siguiente esquema.

Posteriormente, Zeichner (1992) ha considerado "reflexión genérica" que hace referencia a una enseñanza reflexiva en general, preocupada más por que las acciones de los estudiantes sean deliberadas o intencionales que sobre qué reflexiona, el grado en que critica los contextos institucionales y sociales en los que trabaja o con que criterios se evalúa la calidad de la reflexión.

Tradicición	El foco de la reflexión esta sobre:
Académica	Las representaciones de la materia a los estudiantes para promover la comprensión.
De eficiencia social	El uso inteligente de las estrategias genéricas de la enseñanza surgidas de la investigación sobre la enseñanza
De desarrollo	El aprendizaje, el desarrollo y la comprensión de los estudiantes
Reconstruccionista social	Las condiciones sociales de la instrucción y las cuestiones de igualdad y justicia

Tradiciones de enseñanza reflexiva (Zeichner y Tabachnick, 1991, en de Vivente 1995) [Cdr. 3]

-Ross (1989) en un estudio en el que analiza distintas interpretaciones, sobre la base de tres concepciones posibles de reflexión:

a)-Como un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro del contexto.

b)-Como una técnica para analizar las habilidades de enseñanza que uno tiene.

c)-Como procesos de reflexión sobre un entramado ético y moral para tomar decisiones.

Define el concepto de reflexión como: " una forma que adopta el pensamiento respecto a los asuntos educativos que implica la habilidad para seleccionar alternativas racionales y para asumir responsabilidad en las elecciones". Coincidiendo en esta definición con otros autores como Goodman (1984) y Zeichner y Liston (1987).

- Para Villar (1994), por enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y a la resolución de contradicciones como estímulos para el desarrollo profesional.

Ante esta diversidad interpretativa sobre la ense_anza reflexiva, con el fin de clarificar nuestro trabajo, hemos seleccionado alguna ideas que hemos entendido que pueden relevantes para la formación de los alumnos. Con el fin de organizarlas, nos hemos basado en Bullough, (1989,15) para quien "la reflexividad es un concepto escurridizo que sirve para dos funciones y a las que debe prestar atención cualquier programa de desarrollo del profesorado, representa simultáneamente una meta a conseguir -el profesor profesional o practicante reflexivo, alguien que está dispuesto y es capaz de reflexionar- y un medio para conseguir el fin -la reflexión-", nos centramos en dos aspectos: La reflexión como meta formativa: la ense_anza reflexiva del profesor y la ense_anza reflexiva en la formación inicial y en las estrategias de formación, como medio.

II.2. b) La reflexión como meta formativa

La ense_anza reflexiva de profesor

La idea de “profesor reflexivo” que durante la última década se ha ido formando, en oposición a una imagen de profesor técnico, ejecutor de propuestas educativas externas (Tom 1996) y consumidor del conocimiento curricular (Paris 1993), supone reconocer que el profesor tiene un papel activo de la formulación de sus propósitos y fines de trabajo, de examen de sus propios valores y suposiciones, de desarrollo del curriculum y de reforma de la escuela (Reid, 1994). Implica entender la ense_anza, frente a una acción rutinaria por parte del profesor, como un proceso de teorización que requiere implicarse en una reflexión profunda y amplia “en la acción y sobre la acción” (Zeichner y Liston 1996).

Un análisis de distintas definiciones nos ha llevado a seleccionar, como relevantes, una serie de atributos característicos de la ense_anza reflexiva:

- Supone un proceso intelectual que surge ante una situación dilemática, “un profesor se implica en una enseñanza reflexiva cuando juzga la racionalidad y la justificación de las ideas y de las acciones con objeto de llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos. De esta forma, la reflexión se desplaza desde un estadio de incertidumbre, duda o perplejidad hacia una meta que resolverá la duda. La reflexión comienza, pues, al sorprenderse un por algo, al tener desasosiego e incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos, y posteriormente, al orientar las concepciones particulares a la consecución de una meta” Villar (1994, 228).

Esta situación, que el profesor percibe como problemática tiende a reestructurarla. Se da un acto reflexivo una vez que se produce una estructuración personal de una situación problemática o cuando se produce una alteración o ajuste de estructuras percibidas como problemáticas (Wubbels y Korthagen, 1990). Ante la presencia de una situación dilémica, se da un reconocimiento de que en las alternativas existen cualidades únicas y similitudes en las proposiciones; que las proposiciones dilémicas se pueden ajustar y reconstruir constantemente; que se pueden experimentar las proposiciones; y que analizadas las consecuencias se acepta o se niega una de ellas (Ross,1989).

Su resolución implica un proceso similar al de resolución de problemas en que el pensamiento crítico y creativo tiene una especial relevancia. Esta práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. La resolución de

problemas además de ser un proceso creativo en el que se intenta dar sentido y explicación a la realidad, estableciendo y definiendo una serie de metas para mejorar la realidad y proponiendo acciones para conseguir estas metas, es un proceso en el que se modifica y mejora la comprensión de la práctica profesional (Copeland et al. 1993)

- Surge en el contexto particular del aula. Schön (1983) concibe la acción reflexiva “en y sobre la acción” como un proceso asociado a la enseñanza y a la resolución de los problemas diarios de la clase, especialmente cuando comprueba un vacío entre sus expectativas y el resultado o la práctica real de la clase. Esta toma de decisiones, conscientes, plantea a los profesores una serie de dilemas sobre aquellos aspectos que el profesor ve y/o vive como problemáticos en su trabajo en el aula (Zabalza,1986).

-Los sistemas de apreciación que tienen los profesores inciden, tanto al percibir una situación cómo dilémica como en la forma en que los interpreta. Los sistemas de apreciación de la realidad educativa (teorías, creencias, valores, conocimientos) que tienen los profesores dan origen a la presencia de dilemas en la realización de su práctica Schön (1983). La capacidad y el sistema de apreciación del profesor influye de manera importante en los tipos de dilemas que reconoce, en la forma en que el profesor formula y reformula los dilemas, y en los juicios que hacen acerca de la conveniencia de diversas soluciones (Ross, 1989b).

-Introduce a los profesores en un círculo de pensamiento y acción, y reflexión sobre el contexto profesional (Wellington, 1991). La práctica profesional reflexiva es una continua reflexión crítica sobre nuestras percepciones, pensamientos y acción, y reflexión sobre el contexto profesional de la práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar nuestra propia práctica y el contexto social de la enseñanza (Järvinen,1989).

Este proceso, supone el fundamento para que los profesores construyan su conocimiento práctico de la enseñanza. El profesor no construye su conocimiento práctico mediante una simple acumulación de la información que recoge a lo largo de su experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de consciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo (Perkins, Simmons y Tishman, 1989; Richardson, 1990). De esta forma, las creencias acerca de la enseñanza y el conocimiento y la práctica de la enseñanza tienden a desarrollarse de forma unida y

relacionadas entre sí, ya que son interdependientes e interactivas, progresando de una forma gradual mediante un proceso reflexivo constante a lo largo de la vida profesional (Hamilton, 1988; Franke, et. al, 1992).

-El profesor afronta la resolución de la situación dilemática desde el marco conceptual de sus conocimientos y el marco técnico de su experiencia. Elliot (1985) y Lamper (1985), manifiestan respectivamente, que el propio dilema y la respuesta que se da tienen componentes axiológicos y componentes técnicos. Un profesor reflexivo es quien toma las decisiones de enseñanza sobre la base de conscientes y cuidadosas consideraciones de los principios sobre los que están basadas sus decisiones, y las consecuencias técnicas, educativas y éticas de estas decisiones. Las cuales se toman antes, durante y después de la acción de la enseñanza (Irwin,1987)

- Niveles de reflexividad. Por niveles de reflexividad se hace referencia al tipo de contenido y proceso en los que el profesor se implica para construir y reconstruir el conocimiento que guía su práctica.

Van Manen (1987), considera que la reflexividad integra distintos niveles en el uso de las destrezas cognitivas y que la reflexión ocurre en tres estadios diferentes: racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica.

1-Racionalidad Técnica: En este nivel empírico-analítico, la reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La preocupación dominante del profesor se refiere a la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico. Este nivel supone un tipo de conocimiento tecnológico, es un proceso de mediación instrumental de la acción. Describe una concepción de la reflexión como una consideración acerca de la acción aplicando los resultados de la investigación a la práctica.

2-Acción práctica: En el nivel hermenéutico-fenomenológico, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor considera los hechos educativos en un contexto e incluye la anticipación de sus consecuencias. Lo esencial de la deliberación es la resolución de dilemas referentes a la acción en una circunstancia concreta. El profesor se preocupa por la clarificación de las predisposiciones subyacentes en las metas educativas rivales y con la evaluación de las consecuencias educativas hacia las que

se dirige la acción docente.

3-Reflexión crítica: Es un modo de reflexión que entra en una concepción dialéctica como reorganización y reconstrucción de las experiencias. El profesor incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas, y reflexiona acerca de los supuestos que modelan la práctica. La reflexión es un proceso por el cual ocurre la emancipación del profesor por la transformación del contexto desde un punto de vista institucional, social, político y moral.

Estos niveles son similares a los que describen Zeichner y Liston (1987): Reflexión Técnica, Práctica y Crítica y a la idea expresada por Zimpher (1988) que entiende que el conocimiento que guía la práctica de los profesores se desarrolla técnica, cognitiva y críticamente.

Para Marcelo (1992,32) el primer nivel correspondería al análisis de las acciones manifiestas: lo que hacemos y se observa que hacemos: andar por la clase, formular preguntas, motivar, etc. El segundo nivel implica la planificación y reflexión de lo que se va a hacer y sobre lo que se ha hecho, destacando su carácter didáctico. Por último, el nivel de consideraciones éticas. Tiene que ver con el análisis ético y político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales.

Estos tres niveles de reflexión son también utilizados por Handal y Lauvas (1987), para establecer las relaciones entre teoría y práctica de la enseñanza. Para estos autores en toda práctica de enseñanza existe una teoría subyacente de la que los profesores son más o menos conscientes, y que determina junto a otros factores su práctica educativa.

Surbeck, Park y Moyer (1991), sobre la base de una investigación naturalista con alumnos en formación, establecieron tres niveles de reflexión: a) Reacción, hace referencia a las respuestas iniciales de los estudiantes al contenido de la clase: enseñanza de colegas, actividades, etc. b) Elaboración: Amplían sus primeras reacciones explicando sus sentimientos, verificando sus pensamientos, dando ejemplos, etc. c) Profundización: Su pone una elaboración en sus respuestas en las que consideran, especulan, reflexionan, implican consideraciones éticas, políticas, etc. Así mismo, identificaron varias subcategorías en torno a las cuales se podían agrupar las referencias incluidas en cada uno de estos niveles.

Hatton y Smith (1995) relacionan el tipo de reflexión: racionalidad técnica, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción, con la naturaleza de la reflexión (técnica, descriptiva, dialógica, crítica y conceptualización de múltiples puntos de vista) y con un contenido probable de la reflexión. A continuación se presenta una síntesis:

[en Moral, 1998 [Cdr.4]

Tipo de reflexión	Naturaleza de la reflexión	Posible contenido
Reflexión en la acción	5.Contextualización de múltiples puntos de vista , posibles caminos que pueden tener lugar	Tratando problemas profesionales que surgen (relacionándolos con otros anteriores)
	4.Crítica , ve lo problemático conforme a criterios éticos, metas y prácticas de su profesión	Pensando acerca del efecto político, social y cultural de su acción sobre los otros
Reflexión sobre la acción	3.Dialógica (deliberativa, cognitiva, narrativa), explora distintos puntos de vista y diferentes alternativas	Oyendo su propia voz (sólo o acompa_ado) explorando posibles caminos alternativos para resolver problemas profesionales
	2.Descriptiva (social, de desarrollo, personalista), busca lo que es considerado como práctica mayor	Analizando su ejecución adoptando el rol profesional (probablemente solo), proporcionando razones para su actuación
Racionalidad técnica	1.Técnica (toma de decisiones acerca de su conducta inmediata). Basada sobre la teoría e interpretada a la luz de experiencias previas	Comenzando a examinar (generalmente entre pares) sus habilidades más esenciales o competencias genéricas

- La ense_anza reflexiva, requiere ciertas características personales, capacidades cognitivas, conocimiento profesional y actitudes.

A partir del enunciado de veintidós conductas que serían características definitorias del profesor reflexivo, Marcelo (1992), describe el perfil del profesor reflexivo. La imagen del profesor que de estas características se deduce es la de un profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales. Entre estas destrezas cognitivas identifica:

Empíricas, que supone capacidad para conocer lo que pasa en la clase. Recoger datos,

describir situaciones, procesos, causas y efectos, etc.

Analíticas, que le capacitan para interpretar los datos e inferir teorías

Evaluativas, útiles para emitir juicios sobre consecuencias educativas

Estratégicas, relacionadas con la planificación de la acción

Prácticas, que capacitan para relacionar el análisis y la práctica, con los fines y medios para lograr el resultado propuesto

Comunicación de sus ideas con otros compañeros.

Irwin (1987) destaca que el profesor reflexivo ha de tener un amplio conocimiento del contenido que debe de ser enseñado, de las opciones pedagógicas y teóricas, de las características de los estudiantes y de las obligaciones que de la situación de la clase, la escuela y la sociedad en que trabaja le exigen. Hayon (1990), revisó los conceptos de conocimiento y reflexión para componer el marco en el que ambas ideas se combinan, elaborando un mapa semántico en el que representa como ambas ideas se relacionan:

Conocimiento pedagógico profesional y reflexión "Mapa semántico" (Hayon,1990, en Villar (1992) [Cdr.5]

Faceta 1	Faceta 2
Un nivel de reflexión : análisis----- síntesis juicio	-----con una orientación : teórica práctica valores
Faceta 3	Faceta 4
y un estilo : racionalidad técnica----- reflexión en la acción	---- en un tiempo : pre-activo interactivo
Faceta 5	Faceta 6
dentro de un conocimiento de contenido ----- de: asignatura pedagogía currículum	-----en una forma : proposición caso estrategia
Faceta 7	
usado : intuitivamente----- formalmente	provocará un perfil de reflexión del tipo X

La importancia de determinadas actitudes como elementos clave de una ense_anza

reflexiva, ha sido reconocida por distintos autores. Por ejemplo: Valli (1993) hace referencia a “una mente abierta” para poder reconocer otras perspectivas; la capacidad de percibir posibles alternativas y de aprender de los errores (Bramald, et. al, 1994); la responsabilidad, como consideración a las consecuencias las acciones personales, es destacada (Pollard y Tann, 1987); la capacidad para examinar los propios supuestos y creencias, el resultado de las acciones con una actitud de aprendizaje (Zeichner y Liston, 1996)

Ross (1990) en un trabajo en el que revisa distintos estudios relativos a estos aspectos de ense_anza reflexiva, identifica como principales componentes:

a) Contenidos (conocimiento de los propósitos y consecuencias de las prácticas educativas, de los puntos de los alumnos, del material, etc.)

b) Procesos (habilidad para identificar y analizar los problemas en términos de conflictos, para utilizar una aproximación racional de solución de problemas, para establecer juicios intuitivos, etc.)

c) Disposiciones aprendidas para responder positivamente ante situaciones o problemas:

1-Apertura mental: Este componente cognitivo supone la disposición para buscar y construir estructuras alternativas de un campo educativo de estudio. Ven los problemas como que tienen soluciones plurales y contextuales.

2-Responsabilidad: Este componente de actuación implica a los profesores en la consideración, esencialmente moral, de las consecuencias a corto y largo plaza de la acción. Supone una concepción del aprendizaje y la enseñanza en la que se acentúa el contexto social, político y económico de las decisiones educativas, e indagan sus acciones bajo una perspectiva ética.

3-Actitud positiva hacia la experiencia. Es un componente afectivo que implica que las actitudes previas no se limitan a situaciones o disciplinas particulares, sino que abarcan a la totalidad del ámbito instruccional y político de los profesores.

La ense_anza reflexiva en la formación inicial.

Bajo este título hacemos referencia a aquellos aspectos que hemos entendido que

pueden ser importantes en relación enseñanza reflexiva en la formación inicial.

- Características y objetivos

Estimamos que, la enseñanza reflexiva como medio para que el estudiante llegue a ser un profesor reflexivo, puede entenderse en términos generales, como una actividad cognoscitiva que implica a los alumnos en formación en un proceso de análisis crítico y especulación, a través del cual desarrollen destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos, estrategias de solución de problemas y pensamiento creativo; en una actitud de racionalidad ante las ideas y las acciones con el fin de desarrollar un adecuado sistema de apreciación de los dilemas, llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos y adquirir la capacidad de revisar y dar sentido a la propia actividad profesional y en un conocimiento de sus propios esquemas interpretativos, que supone, a través de una reflexión crítica hacer presente su teoría personal de la enseñanza (valores, creencias, suposiciones) identificarla y examinarla, reelaborarla y la reconstruirla, integrando nuevos conceptos bien sean teóricos o generados desde su propia experiencia práctica.

Según Calderhead (1992) los programas formativos suelen caracterizarse por pretender objetivos relacionados con la adquisición de un sentido de la conciencia y ldestreza analítica con respecto a la enseñanza, sus contextos y sus efectos. Y, suelen plantearse los siguientes objetivos:

- 1) Capacitar a los profesores para analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica.
- 2) Fomentar la apreciación por parte de los profesores del contexto social y político en el cual trabajan.
- 3) Capacitar a los profesores para apreciar las cuestiones morales y éticas implícitas en la práctica de la clase.
- 4) Alentar a los profesores a tomar responsabilidad en su propio crecimiento profesional.
- 5) Facilitar el desarrollo de los profesores de su propia teoría de la práctica educativa.
- 6) Formar a los profesores para que ellos puedan influir en la futura dirección de la educación.

Pollard y Tann (1989), identifican como características esenciales en las propuestas de enseñanza reflexiva:

1- Implica una preocupación activa sobre propósitos y consecuencias, así como sobre eficacia técnica y significativa.

2- Combina habilidades de indagación y desarrollo con actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad y entusiasmo

3- Es aplicada en un proceso circular y espiral, en el que los profesores observan, evalúan y revisan su propia práctica.

4- Está basada sobre los juicios de los profesores, informados especialmente por la autor reflexión y por las intuiciones de las distintas disciplinas educativas.

-Niveles de reflexión

El nivel de reflexión no debe limitarse a la aplicación del conocimiento para lograr unos fines dados, ni es suficiente con que se quede en la explicación y clarificación de los supuestos que subyacen en la práctica y al análisis de sus consecuencias. Es preciso llegar a un tercer nivel de reflexión (-Van Manen-) que al debate sobre principios y metas educativas, incorpore principios morales, éticos y políticos. Los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales políticas y morales (Zeichner, 1987)

- El objeto de reflexión

El trabajo de Lowell y Ruthellen (1989) sobre los procesos reflexivos de los estudiantes, aporta una serie de tópicos bajo los que se puede enmarcar el objeto de la reflexión de los estudiantes. Estos tópicos hacen referencias a: 1) juicios, creencias acerca de la enseñanza, del aprendizaje, conducta de los niños, 2) puntos de vista, 3) el compromiso, desarrollo y crecimiento profesional, 4) el compromiso ético con los niños y con la sociedad: equilibrio entre los derechos de los niños, trato de respeto y dignidad, 4) teorías e investigación relevante, asignaturas, estrategias, alternativas de enseñanza, 5) experiencias previas al trato con niños, dentro o fuera de la clase, 6) consecuencias deseadas y no deseadas.

Gonzalez Sanmamed (1995), opina que la reflexión sobre las tareas, constituye un

aspecto de singular importancia en la formación. Con el análisis de las tareas se facilita una mejor comprensión del conocimiento de la profesión docente . Los programas de prácticas deben de establecerse a partir del análisis de actividades y de tareas de ense_anza, pues mediante ellas los profesores muestran su estilos docente, su conocimiento y su actuación profesional.

-Orientación de la reflexión para una ense_anza reflexiva. Hay una tendencia generalizada a admitir que la reflexión de los estudiantes debe de enfocarse:

* En una perspectiva narrativa, desde la perspectiva de formar un profesional reflexivo, la aproximación “narrativa” de la reflexión, es considerada como la más adecuada (Winitzky, 1992). Desde esta aproximación narrativa la reflexión está enclavada en el contexto en el que el profesor trabaja, construyendose bajo una línea antropológica y colaborativa. Los resultados de este tipo de reflexión son evaluados más por su relevancia local y significativa que por su generalización, ya que el propósito de este tipo de reflexión es hacer salir a la superficie la visión práctica inconsciente de la ense_anza, para fomentar un desarrollo personal y profesional (Villar, 1992)

*En cooperación y colaboración, el aprendizaje que ocurre dentro de un ambiente colaborativo y cooperativo es mayor que el desarrollado de forma individual, ya que es difícil desarrollar una perspectiva crítica de la acción personal en solitario. Implícito en este ambiente colaborativo está la base del pensamiento, tomando como base la conversación y el diálogo entre los sujetos (Engeströn,1994)

*En relación con el contexto particular y social, los profesores deben ser estimulados a prestar atención a la propia realización de su práctica en su clase o contexto particular, pero a la vez deben de ser estimulados a prestar atención a los aspectos externos relacionados con las condiciones sociales que afectan a su práctica (Kemmis, 1996). Deberían ser estimulados a que sus propuestas formativas consiguieran no solo mejorar su práctica individual, sino también las condiciones escolares y contextuales (Zuber-Skerrit, 1996)

II.2. c) Estrategias para el desarrollo de la reflexión

Dada la amplitud de estrategias formativas que desde las distintas orientaciones conceptuales se han desarrollado en los últimos años, y teniendo en cuenta que, aunque

generadas desde particulares concepciones, pueden ser aplicadas en diferentes programas formativos, siempre que sean utilizadas de forma coherente con la perspectiva formativa del programa, "el medio como recurso y componente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, solo puede ser comprendido, debidamente, en la medida que sea resituado a modo sistémico, en el conjunto de dicho proceso" Escudero (1983). En este sentido se han manifestado autores como Marcelo (1989), Berliner (1988). Este último, haciendo referencia a las estrategias de microenseñanza y de aprendizaje de destrezas, manifiesta que estas estrategias han caído en desuso por el error cometido de creer que la preparación técnica del profesor es por sí sola suficiente para enseñar en una clase. La preparación técnica desprovista de reflexión y discusión no es suficiente. Estas estrategias para ser válidas como método, deben de incluir las destrezas en un tejido rico en significados y llevadas a la práctica en gran variedad de condiciones. Además, señala Villar (1990, 384), haciendo referencia distintos congresos y reuniones: ISATT, AERA, etc., que se ha reconocido que los procedimientos de investigación del pensamiento del profesor se han mostrado válidos como estrategias que ayudan al profesor a reflexionar sobre su práctica, con lo cual procedimientos de investigación han sido incorporados como estrategias formativas.

En nuestra referencia a las estrategias, nos centramos en aquéllas cuyo interés prioritario sea propiciar la reflexión. El objetivo de toda estrategia que pretenda propiciar la reflexión consiste en desarrollar destrezas metacognitivas que permitan a los profesores conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente, así como los aspectos éticos y de valor que subyacen en ella (Marcelo 1994)

En un intento de sistematización y bajo distintos criterios diversos autores Zeichner (1988), Villar (1990), Marcelo (1989, 1994), De Vicente (1990, 1995), han elaborado clasificaciones de las estrategias formativas, en su momento, más representativas. Como ejemplo, hacemos referencia a las clasificaciones elaboradas por Zeichner (1988, en Ross 1989) relativa a estrategias para el desarrollo de la reflexión: a) Enseñanza reflexiva: Consiste básicamente en dar a los estudiantes repetidas oportunidades para enseñar y analizar breves lecciones previamente desarrolladas. b) Actividades de investigación: Supone el uso de estrategias que alienten la indagación en los estudiantes, análisis de casos, investigación-

acción, etc. Ayudan a mejorar la efectividad instructiva, la capacidad de toma de decisiones y a concebir la enseñanza como una forma de investigar y experimentar. c) Escritura reflexiva: Influye en la capacidad reflexiva por dos razones. Porque la escritura reflexiva es una forma de practicar el análisis crítico y el razonamiento y porque proporciona a los formadores un medio para cuestionar y apoyar el pensamiento reflexivo de cada estudiante. d) Supervisión: Supone un apoyo profesional para que el alumno desarrolle su propia capacidad de autor reflexión sobre sus prácticas de enseñanza. e) Cuestiones y diálogo: La discusión y el diálogo como forma de ayudar a los alumnos a ser reflexivos. f) Modelos de profesorado: Hace referencia a la importancia que tiene que los formadores sean para los estudiantes un modelo de práctico reflexivo.

Como marco de referencia en nuestro trabajo, describimos brevemente algunas de estas estrategias que, a la vista de los estudios, consideramos más representativas. Para esta referencia, las hemos agrupado teniendo en cuenta el ámbito a partir del cual se pretende promover la reflexión. Por último, hacemos referencia a los modelos formativos que se fundamentan en la idea de los niveles de reflexión.

1) Estudio de casos

Una forma de mejorar la destreza de reflexión sobre la acción consiste en leer o escuchar historias sobre la práctica. Son reflexiones de un profesor sobre la práctica de otro.

Las historias, viñetas, episodios, casos, narraciones, etc., cuando están bien escritas o contadas, pueden ser un medio poderoso para ayudar a los profesores a reflexionar sobre la acción, con el fin de mejorar la reflexión sobre la acción. Ofrecen evidentes ventajas en cuanto que ayuda a desarrollar en los profesores destrezas de análisis críticos y resolución de problemas; puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa; ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas; implica a los estudiantes en su aprendizaje; promueve un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes (Merseth, 1990)

Entre otros, estudios como los de Libby, Koziol y Allen (1993) que investigaron con alumnos en formación, la influencia de la instrucción basada en el análisis de casos en el

pensamiento analítico y reflexivo, concluyendo que esta estrategia incrementa estos dos tipos de pensamiento; o como los de Harrington y Hodson (1993), que encontraron que el análisis de casos puede ser utilizado para calibrar el desarrollo de la reflexión crítica y que además fomenta el desarrollo posterior de esta capacidad reflexiva, han demostrado la capacidad de esta estrategia para promover la reflexión.

Además, el estudio de casos puede ser utilizado con una doble finalidad: el estudio de casos sobre los que se reflexiona, al que hemos hecho referencia, y que los alumnos redacten sus propios casos, con lo cual describirían de una forma subjetiva e interpretativa su experiencia. Esta descripción permitiría, por un lado, conocer cómo el alumno percibe e interpreta su experiencia, y por otro, estimular procesos de razonamiento y reflexión mediante la escritura.

Como estrategia metodológica utilizada en la tutoría de Prácticas (Riera et al.1995) ha sido valorada por los alumnos como un método que posibilita la crítica formal, explicitar las propias ideas, reflexionar sobre las propias acciones, etc. y por los tutores como una técnica que facilita, a partir de las experiencias vivenciadas, unir teoría y práctica, hacer un análisis en profundidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

2) Estrategias que se basan en el análisis de elementos del pensamiento y el lenguaje.

Se basan en la idea que los principios en los fundamentan su práctica los profesores son personales y deben ser descubiertos por cada profesional, y a partir de ellos trabajar en una reconstrucción constante (Keiny 1994). La formación debe de buscar mejorar su articulación consciente planteándose elaborarla y hacerla susceptible al cambio (Handal y Lauvas , 1987)

Bajo esta perspectiva se han desarrollado una serie de estrategias que partiendo del análisis de diferentes elementos del pensamiento y del lenguaje (metáforas), introducen a los estudiantes en diversos procesos cognitivos que les posibilita la toma de conciencia de los procesos no racionales que subyacen en sus acciones a la vez que se estimula el pensamiento reflexivo, ofreciendo así, un desarrollo profesional basado en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Desde el análisis de teorías implícitas se han propuesto un amplio número de

estrategias y técnicas. Su análisis se puede realizar en diferentes momentos y a través de distintas estrategias. Puede hablarse de una análisis y reflexión pre y pos activo, individual o en grupo, sobre la base de autoinformes, narraciones, observaciones en clase o entrevistas (Marcelo, 1994)

Las narraciones escritas, bajo cualquiera de sus modalidades: ensayos, textos personales, diarios, viñetas, etc., reflejan como en un espejo el conocimiento personal de los sujetos sobre la enseñanza, a la vez que estimulan procesos de razonamiento y reflexión, ya que la escritura sobre hechos e impresiones es un medio para estimular y organizar el pensamiento, así como para volver a pensar y revisar ideas (Knowles 1993). Es una forma de desarrollar una práctica reflexiva en la enseñanza y desarrollar procesos metacognitivos (Hoover 1994)

Diversos estudios desde distintas modalidades narrativas, han venido a corroborar la utilidad de las descripciones escritas para promover procesos reflexivos. Cochran-Smith y Lyttle (1993), estudiaron los ensayos con estudiantes en formación. Los alumnos redactaron historias en las que combinaron descripciones de sucesos reales, con reflexiones y conceptualizaciones teóricas sobre las que fundamentaban los fenómenos descritos. Manifiestan que, de esta forma, los alumnos recopilaron y reflexionaron sobre sus experiencias para construir un argumento sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. También con alumnos en formación, Bullough (1993), estudió el valor formativo de los textos personales de enseñanza. Los estudiantes elaboraron un dossier sistematizado y organizado de sus actividades, concluyó que con esta estrategia se favorece la reflexión, pues permite a los estudiantes el autoanálisis y la comparación, estar en contacto con su propio desarrollo, considerar sus propios valores. Los diarios son la modalidad más utilizada, y por ello la que con más amplitud ha sido estudiada. Zeichner y Liston (1987), refiriéndose a los diarios, expresan que son un vehículo para la reflexión sistemática sobre su desarrollo como profesores y sobre sus acciones en clase y en los contextos de trabajo.

El estudio de la representación del conocimiento ha tenido un importante avance al comprobar, por un lado que a partir de las imágenes y gráficos que se obtienen en las representaciones resulta más fácil analizar y evaluar la estructura y el funcionamiento del

conocimiento, por ejemplo Beyerbach (1988) utiliza los mapas de conceptos para representar en que medida el conocimiento de los estudiantes va creciendo y desarrollándose con respecto al concepto de planificación en la enseñanza a lo largo de tres cursos. Y por otro, que estas formas de representación del conocimiento son útiles para trabajar procesos reflexivos en los profesores, pues una vez que el profesor ve representado su conocimiento mediante una imagen o gráfico se producen en él procesos reflexivos que le permiten avanzar en la construcción y reconstrucción de su pensamiento (Winitzky 1992). Villar (1992), comprobó que una vez que los profesores construyeron mapas cognitivos en los que establecieron relaciones jerárquicas entre los conceptos que definen sus principios explicativos sobre la enseñanza, se provocan procesos reflexivos mediante un diálogo interno que ayuda a plantearse las causas y motivos sobre los que gira su enseñanza.

El análisis de las metáforas (Mingorance, 1991, Bullough y Stokes, 1994) permite al alumno y al supervisor captar la esencia de las interpretaciones que el estudiante hace de las situaciones, y puede ayudar a los alumnos a repensar sus concepciones y teorías implícitas. Este análisis puede surgir a través de entrevistas en profundidad, del análisis de diarios, de la observación; El supervisor puede seleccionar las metáforas que entiende como más relevantes y presentarlas al estudiante solicitando justificación, explicación o reflexión respecto a su uso. Este puede ser el primer paso para que el estudiante se cuestione explorar otras posibles interpretaciones de la situación (Korthagen 1993), y puede facilitar el diálogo entre profesores y alumnos y estimular un tipo de análisis que puede conducir a mejorar la enseñanza.

3) Estrategias que se basan en el análisis de las clases

La supervisión clínica, en un principio basada más en una orientación tecnológica, ha pasado a ser considerada como una metodología que puede ayudar a los profesores a descubrir su propio conocimiento de la práctica, y como tal reflexionar en y sobre ella (Villar 1990). Se puede definir como una supervisión centrada en el mejoramiento de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor para producir una modificación racional. Representa el momento en el que se produce el verdadero acto supervisor (Marcelo, 1989).

Schön describe la pirámide reflexiva como una forma en la que debe desarrollarse una conversación entre un formador y un alumno en formación. Esta pirámide integra cuatro pasos: 4. Reflexión sobre la reflexión sobre la descripción del diseño. 3. Reflexión sobre la descripción del diseño. 2. Descripción del diseño. 1. Diseño. Esta propuesta de Schön, ha dado lugar a la modalidad de "supervisión reflexiva" Villar (1988), que para Vicente (1990) supone una variante de la supervisión clínica que se emplea para estimular la reflexión en los profesores, incluyendo análisis de las intenciones y creencias de los estudiantes, contemplando el contexto social de la enseñanza y la propia forma institucional como tópicos de análisis, analizando el contexto a la par que las conductas de enseñanza y analizando los resultados de la instrucción, tanto los intencionales como los no intencionales. Proporcionan a los estudiantes una guía informal que les ayuda a pensar en voz alta sobre su enseñanza.

Investigación-acción: Con los estudiantes en formación el proceso de investigación-acción se desarrolla en situaciones de campo con o sin asistencia externa, de acuerdo a ciclos reflexivos de planificación, acción, observación y reflexión, ciclos que tienen lugar regularmente en la actividad normal del profesor, que en esta estrategia se hacen más sistemáticos, indagando problemas de la práctica que seleccionan los propios estudiantes, quienes además toman parte activa en la recogida y análisis de datos implicándose en mayor o menor grado. Aunque menos utilizada con alumnos en formación que con profesores en ejercicio, aparece en algunas de las propuestas formativas, por ejemplo, Edwards y Brunton (1993), Liston y Zeichner (1990) desarrollaron un programa con los estudiantes en el que utilizaron la investigación acción como medio para facilitar la enseñanza reflexiva, como estrategia para mejorar la supervisión de la enseñanza y para estructurar las iniciativas para mejorar el programa. Corbett (1989) utiliza la investigación-acción en un estudio en el que analiza las creencias y las teorías, a través del estudio de casos y sobre la base de un modelo de desarrollo curricular que elabora. En un estudio longitudinal de tres cursos de duración Porras et al. (1995), utilizan la investigación-acción como instrumento metodológico, junto a otras estrategias, para provocar en los estudiantes que se cuestionen la intervención docente.

4) Modelos de procesos reflexivos

Se fundamentan en el supuesto que el desarrollo de la capacidad reflexiva sea un proceso que abarca distintos procesos y contenidos, de manera que se puede hablar de diferentes formas y momentos de reflexión.

- Partiendo de la idea que el pensamiento reflexivo y la acción pueden ocurrir, bien por separado o bien simultáneamente, Weis y Louden (1989), identifican en función de esta relación, cuatro formas de reflexión:

1-Introspección: Implica una reflexión interioridad, personal, mediante la que reconsidera sus pensamientos y sentimientos, desde una perspectiva distanciada respecto de la actividad diaria y cotidiana. Esta forma de reflexión se indaga mediante la entrevista en profundidad y biográfica, el diario o los constructos personales. La información que se obtiene es relativa a principios de procedimiento, esquemas conceptuales relativamente permanentes.

2-Examen: Constituye una forma de reflexión que implica una referencia a sucesos o acciones que han ocurrido o pueden ocurrir en el futuro. Es una reflexión más próxima a la acción pues supone una referencia a sucesos pasados, presentes o futuros de la vida del aula.

Se estudian mediante el diario, la entrevista, la observación participante, notas de campo, historias, escritos autobiográficos y documentos como plan de clase, dibujos, metáforas, etc.

3-Indagación: Los profesores analizan su práctica, identificando estrategias para mejorarla. La indagación lleva a un compromiso de cambio y mejora de la práctica docente.

Este nivel está muy relacionado con la investigación-acción.

4-Espontaneidad: Representa la última forma de reflexión, y la que más relación guarda con la práctica. Tiene que ver con los pensamientos de los profesores cuando están enseñando, y mediante esta reflexión los profesores improvisan, resuelven problemas y aborden situaciones divergentes en clase. Este proceso puede verse facilitado mediante procesos de autoanálisis, supervisión clínica, entrevistas de estimulación del recuerdo.

- Smyth (1989) elabora un modelo de proceso reflexivo que entiende como un continuo de investigación-reconstrucción en el que las distintas fases no son momentos rígidos sino que se solapan.

1-Descripción: En esta fase los profesores responden a la pregunta, ¿qué hago?. Según

los profesores responden a la pregunta acerca de sus acciones, describen su conocimiento, creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza. En sus descripciones recogen los hechos y dilemas que conforman su conocimiento tácito. De esta forma, la enseñanza que se describe, se hace accesible y se revela su significado. En esta fase la meta es establecer principios prácticos fundamentados en la acción racional ejecutada. El contenido de esta narrativa puede agruparse en tres dimensiones: La práctica diaria de la enseñanza - preparación y desarrollo de las clases -, la vida profesional, y la personal - valores, intereses sociales -.

Se utilizan técnicas narrativas para la descripción de la práctica, diarios, viñetas, etc.

2-Información: Esta fase se inicia con la pregunta: ¿qué significa esto?. Se pretende que responda acerca del sentido de su actuación en clase mediante un proceso de búsqueda de las bases que relacionan los principios teóricos que fundamentan su actuación y su acción en clase, de forma que hagan tácita y explícita la teoría implícita e inconsciente que fundamenta su práctica como profesor. Trabajando con un contenido u otro lo que interesa es que el docente lleve a cabo un proceso metacognitivo en el que tome conciencia de las bases teóricas en las que fundamenta su práctica.

Como técnicas pueden utilizarse las entrevistas en profundidad, las representaciones y análisis de contenido, técnicas basadas en la resolución de problemas, etc.

3-Confrontación: Esta fase responde a ¿cómo he llegado a ser así?. Los docentes buscan la constatación de sus supuestos, ideas valores y creencias. Es una fase de legitimación de su conocimiento sobre la práctica docente. En sus declaraciones muestran los contextos singulares en los que trabajan. Suelen cuestionarse solos o con dos o más personas de los equipos docentes y/o compañeros sobre supuestos, valores y creencias acerca de la enseñanza, el origen de estas ideas, su mantenimiento en el contexto social y educativo. . .

4-Reconstrucción: Corresponde a la ultima fase de este ciclo reflexivo. Los profesores responden a la pregunta, ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente ?. Supone una reestructuración de las acciones o de los argumentos, generar nuevas apreciaciones - ideas, creencias y asunciones - en la forma de comprender y en el modo habitual de hacer la practica de manera que pueda transformar la acción futura, viendo la enseñanza no como una realidad dada e inmutable.

Estebaranz (1994), llama la atención de que quizá se ha insistido más en la dimensión individual de la reflexión, olvidando que también es importante la posibilidad de la reflexión grupal. A este respecto manifiesta de Vicente (1995, 78) que situaciones socialmente interactivas, caracterizadas por el diálogo entre individuos, fomentan modelos de pensamiento más complejos y reflexivos. Para Zeichner y Liston (1987) la reflexión requiere un ambiente que sirva de soporte y solamente en la colaboración grupal puede encontrar su verdadera dimensión.

Algunos estudios como los de Higgins, Flower y Petraglia (1990), o los de Pugach y Jhonson (1990), centrados en el diálogo como estrategia para dar un continuo apoyo a la reflexión, pueden ser un ejemplo de algunas propuestas formativas en formación inicial que asumen la colaboración y la cooperación como estrategia formativa.

II.2. d) Problemática en torno a la enseñanza reflexiva

La ambigüedad que se da al definir el concepto de enseñanza reflexiva, la dificultad de comunicar los objetivos y propuestas formativas, la incertidumbre con relación a las prácticas asociadas al desarrollo de la capacidad reflexiva y su evaluación, las dificultades de la propias de la innovación... originan una problemática que lleva a los diseñadores de programas de formación reflexiva a enfrentarse a unos dilemas, que Claderheard (1992), sintetiza en:

1) Proceso v. Producto v. Disposición: ¿Deberían estar enfocados los programas al entrenamiento en el desarrollo de destrezas reflexivas, o al desarrollo del conocimiento que permita la reflexión para ser más discriminativa y constructiva, o en las actitudes que permitan favorecer el uso individual de la reflexión?

2) Desarrollo v. Emancipación : ¿Debería tener un programa de enseñanza reflexiva definidos los contenidos o deberían de ser negociados? ¿Cómo reconciliar el desarrollo de áreas particulares de conocimiento, destrezas y actitudes con el objetivo de animar la autonomía y la responsabilidad profesional?

3) Conflicto de valores: El formador de profesores ¿debería preparar al estudiante para el mundo real de la clase, de tal manera que pueda funcionar "normalmente" y obtener el

respeto de sus compañeros? o ¿debería enfatizar en la necesidad de examinar y considerar el valor educativo de las expectativas particulares de los estudiantes con relación a la práctica asentada en la profesión?

4) Rol de controlador v. facilitador: El formador de profesores puede verse dividido entre los dos roles, tratando de hacer de juez acerca de las competencias del estudiante como de ayudar a los estudiantes para analizar su propia práctica y considerar cómo podría mejorarse.

5) Rendir cuentas v. diferencias individuales: El educador de profesores en alguna medida ha de rendir cuentas ante otros. Esto se hace normalmente especificando la naturaleza y el contenido de los programas desarrollados, así como las evaluaciones de los estudiantes que los asumen. Pero llegar a ser reflexivo, implica procesos que no se conocen totalmente. Conocemos que los estudiantes aprenden a enseñar de varias formas, y se enfrentan a esta tarea con grandes diferencias experiencias. Para promocionar el desarrollo profesional de los estudiantes individuales, los formadores pueden necesitar ejercer y experimentar una variedad de estrategias, actividades y caminos.

6) Formación inicial v. Formación permanente: ¿Qué se puede razonablemente esperar de los estudiantes de un programa de Formación Inicial y qué es factible a largo plazo, después de una considerable experiencia en clase y una Formación Permanente posterior?.

7) El programa v. el contexto de enseñanza: Frecuentemente se piensa en los programas de Formación Inicial como algo autónomo, pero en los estudiantes de profesor influye un conocimiento acerca de la enseñanza, del aprendizaje, etc., desarrollado desde su experiencia infantil así como el carácter de las escuelas en las que enseñan. Los formadores de profesores han de tener en cuenta por un lado el desarrollo del programa y por otro hacer frente a las otras demandas que tengan importancia en la práctica de los estudiantes, y en particular como podrán ser sensibles a su propia experiencia como escolares, a su biografía, y al contexto que se encuentran como profesores.

8) La reflexión como una búsqueda ¿individual o colectiva? : Las discusiones sobre enseñanza reflexiva se fijan en el profesor individualmente y en la capacidad individual para analizar y evaluar la práctica y el contexto en el que ocurre. Pero hay alguna evidencia que

sugiere que la práctica reflexiva requiere de un ambiente favorable, una cultura de colaboración, en el que pueda desarrollarse. Lo que plantea la cuestión de si los formadores han de dedicar su esfuerzo al desarrollo de la reflexión en los individuos, sin dedicar también un esfuerzo a la institución educativa en la que practican los estudiantes.

Estos dilemas que plantea, llevan a este autor a reconocer la necesidad de que los programas de enseñanza reflexiva requieren: de experimentación y evaluación; de una mayor comprensión del conocimiento, destrezas y actitudes implícitas en la enseñanza reflexiva y de las estrategias metacognitivas implicadas en el aprender a enseñar; de estudios que examinen el trabajo del profesor experto para una comprensión más completa de su trabajo y de los procesos que le hacen un experto; de que supervisores y tutores asuman un importante rol en la formación de profesional de los profesores, que ellos mismos sean prácticos reflexivos ya que están implicados en un proceso de exploración y búsqueda de cómo favorecer la reflexión; de crear un estilo de escuela que estimule el desarrollo y el aprendizaje profesional.

II- Contexto teórico y de investigación

II. 3 Las Prácticas de Enseñanza

No es nuestra intención hacer un amplio estudio de este tema sino que nos referimos a él como marco en el que queda incluido nuestro estudio. Dada su amplitud nos hemos limitado a referenciar, por más relevantes para nuestro trabajo, los siguientes aspectos:

II. 3.a) Concepto y funciones, y limitaciones de las Prácticas de Enseñanza

II. 3.b) Estudios relativos a:

II. 3.b-1) El aprender a enseñar

II. 3.b-2) El ámbito de las creencias

II. 3.b-3) El desarrollo de la reflexión

II. 3.b-4) El proceso de socialización

II. 3.c) Organización de las Prácticas de Enseñanza

II. 3. a) Concepto, funciones, y limitaciones de las Prácticas de Enseñanza

Concepto y funciones

El concepto de Prácticas de Enseñanza va precedido por la consideración de

importancia que se le atribuye en la formación inicial, tanto por parte de los alumnos en formación, como por los profesores expertos (Everston, 1989) y por la idea de que son un problema no resuelto que promueve míticas oportunidades de aprendizaje y dependencia de juicios y tradiciones (Goodland 1990). De ahí, que gran parte de los esfuerzos que realizan las instituciones de formación inicial para reformar sus programas, se orienten hacia las Prácticas de Enseñanza para alterar su duración, requerimientos, ritmo, conexión con los cursos de la universidad, tipo de supervisión, etc. (Cochran-Smith, 1991).

Este interés por las Prácticas, ha generado en los últimos veinte años el mayor número de bibliografía, investigaciones y reuniones científicas, y sin embargo es también el que presenta mayor indefinición legislativa y normativa. A pesar de este interés, sus repercusiones han sido escasas, debido fundamentalmente, en que no ha habido acuerdo en los resultados alcanzados y que la mayoría de estos estudios no han aportado la suficiente información para tomar decisiones (Zeichner, 1986)

Desde las distintas orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado y desde sus diferentes perspectivas se ha hecho una interpretación de las Prácticas de Enseñanza, existiendo una gran diversidad de interpretaciones en cuanto a funciones, estructura organizativa, responsabilidad, etc. (Saénz, 1991). Dentro de esta diversidad, se puede decir, que las prácticas se conciben como un segmento de la formación del profesorado, en el cual los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos del nivel académico en el que pretenden enseñar (Marcelo 1987). En su mayoría, las distintas propuestas formativas, entienden las prácticas como una ocasión para la educación y el aprendizaje del profesor, aunque en sus definiciones presentan matizaciones conceptuales en las que destacan diferentes aspectos formativos. Rodríguez (1995) identifica tres matizaciones en torno a las que se pueden agrupar las diferentes definiciones: 1) conocimiento experiencial que proporcionan, 2) relación entre la teoría y la práctica y 3) elemento de socialización.

Siguiendo el criterio de este autor, recogemos como ejemplo algunas

definiciones sobre las Prácticas.

1) Conocimiento experiencial que proporcionan

Se entienden las prácticas como situaciones de aprendizaje para los futuros profesores en las cuales pueden practicar actividades concretas de enseñanza y dirección de aula en las escuelas, supervisados por un tutor especialmente preparado para tal (Vonk 1993). Son experiencias planificadas, para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje (Montero,1987)

Pérez Serrano (1988), enuncia una serie de funciones y condiciones que han de cumplirse su desarrollo:

Posibilitar un contacto con la realidad educativa

Posibilitar una participación activa en la tarea educativa que presupone entrar en la situación de enseñanza, donde pueda realizar prácticamente los conocimientos aprendidos.

Facilitar la comprensión, aplicación y síntesis del proceso educativo.

Posibilitar el observar la realidad, y es en esta realidad donde tiene la oportunidad de hacer significativo el currículum teórico.

Para que puedan cumplir su misión tienen que ser guiadas y supervisadas por expertos.

2) Relación entre teoría y práctica

Se conciben las Prácticas como una experiencia en la que el profesor en formación entra en una relación directa con la escuela en una situación de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad y cómo manejar la práctica de la enseñanza.

Zabalza (1996), desde una óptica pragmática y experiencial, encuentra que las prácticas cumplen una serie de funciones, entre las que destaca la oportunidad que dan a los estudiantes de reflexionar sobre su propia formación.

-Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales

-Ir organizando y reorganizando marcos de referencia que le sirven para

entender mejor los conceptos y los contenidos explicados-estudiados en la carrera.

-Para hacerse conscientes de los puntos fuertes y débiles de cada uno, reconocer las propias aptitudes, actitudes y competencias personales, fundamentalmente de tipo relacional: trabajar con otros profesionales, trabajar con niños, saber conjugar autoridad y afecto, mantener la atención e interés de los alumnos, etc.

-Para hacerse conscientes de las lagunas de la propia preparación y como consecuencia de ello llegar a reconocer las propias necesidades de formación.

-Para reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el período prácticas, e incluso cuando el programa de prácticas incorpora referencias autobiográficas, bien sea en la fase preparatoria o en una posterior reflexión, sirve para reconstruir la propia experiencia escolar del estudiante.

Fontan (1997), desde esa misma perspectiva, ofrece una interpretación más amplia al reconocer que entre otras, las Prácticas pueden tener una función de "puente" entre los centros universitarios de formación y la institución escolar:

Resolver la transcendencia formativa del binomio teoría/práctica

Aplicar teorías producidas por otros y/o experiencias previas

Generar teoría al reformular contenidos científicos

Ser el núcleo integrador donde confluyen los componentes (cultural, psicopedagógico y de investigación) de la formación del futuro profesor.

Hacer posible la investigación conjunta de maestros, profesores de los centros de formación y alumnos.

Ser un instrumento de renovación de los centros de formación y de los contenidos curriculares.

Integrarlas en los programas de innovación educativa y en la formación permanente centrada en la escuela.

Formar parte del período de iniciación de los profesores principiantes.

3) Elemento de socialización

Bajo esta perspectiva se considera que aprender a ser profesor, no es sólo

aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación Popkewitz (1979). Las Prácticas son o deben ser el inicio de la socialización profesional de los profesores, la introducción en la elaboración de proyectos curriculares concretos y un primer acercamiento a la investigación-acción, entendida como parte del proceso de desarrollo profesional (Lorenzo, 1991)

Desde este punto de vista Watts (1982), asigna a las Prácticas una serie de funciones:

Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión del aprendizaje en el aula y poder aplicar destrezas.

Hacer el currículum de formación más significativo y desarrollar el interés profesional

Facilitar el desarrollo personal y social.

Desarrollar su conocimiento y comprensión del mundo del trabajo de forma interrogativa

Pueden suponer un verdadero puente entre la teoría y la práctica mediante procesos de investigación que se pueden vehicular entre las personas que intervienen en las prácticas.

Aumentar las posibilidades de los estudiantes y de los profesores en nuevos roles.

Limitaciones de las Prácticas de Enseñanza

Aunque no hay datos suficientes para sustentarla hay una opinión generalizada que las Prácticas es la mejor aportación a la formación de los alumnos, por lo que existe una tendencia a prolongar cada vez más el tiempo destinado a las mismas. Esta idea, que sobredimensiona la importancia del contacto con la realidad, se enfrenta con opiniones como las de Feiman y Buchmann (1988), Liston y Zeichmer (1990), entre otras, que afirman que hay las suficientes evidencias para pensar que la experiencia de las Prácticas en los alumnos en formación es incluso deseducativa, y contraria a los fines formativos que con ellas se pretenden lograr.

Feiman y Buchmann (1988), se refieren a tres lagunas básicas que tienen que superarse para que las Prácticas de Enseñanza sirvan para lograr su propósito

de aprender a enseñar:

1- La laguna de la familiaridad, los profesores ya poseen conocimiento sobre la enseñanza antes de iniciar su proceso de formación. Este conocimiento puede dificultar las percepciones de nuevas alternativas.

2- La laguna de los dos mundos, la desconexión entre el discurso académico y profesional, entre la universidad y la escuela.

3- La laguna de los propósitos cruzados, las clases no están diseñadas para enseñar a los profesores en formación. Los profesores han de asumir que también son formadores de profesores.

Zeichner (1990) considera otros aspectos que contribuyen a esta limitación:

-La concepción de estas como un aprendizaje no estructurado ni organizado.

-Ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la desconexión entre lo que se estudia en las escuelas de formación y lo que se encuentra en la escuela.

-Falta de formación de los profesores supervisores.

-Bajo status de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y carga docente para los profesores supervisores. Y baja prioridad de las prácticas en las escuelas primarias y secundarias.

-Discrepancia entre el rol del profesor como práctico reflexivo y como técnico

Feiman y Buchmann (1988), opinan que para poder contribuir a la formación de los profesores, las prácticas deben de cumplir unas determinadas condiciones como son: que los profesores en formación mejoren sus disposiciones y destrezas para desarrollar el aprendizaje; que aprendan a cuestionarse lo que ven creen y hacen; que vean los límites de la justificación de sus decisiones y que comprendan la experiencia como un principio y no como un momento culminante de su aprendizaje.

II. 3. b) Estudios relativos a el aprender a enseñar, al ámbito de las creencias, al desarrollo de la reflexión y al proceso de socialización

II. 3.b-1 El aprender a enseñar

Los estudios sobre el aprender a enseñar tienen mucho que ofrecer a la formación de los profesores, en orden a que desarrollen en sus prácticas de enseñanza, la clase de conocimientos y habilidades que requieren los profesores, así como sugerir las circunstancias que pueden favorecer su desarrollo profesional (Calderhead 1987).

Los recientes estudios sobre el aprender a enseñar, enraizados en el paradigma del Pensamiento de Profesor, han ido evolucionando hacia la indagación de los procesos mediante los que los profesores generan conocimiento, y los tipos de conocimiento adquieren.

Esta posición ha reestructurado la investigación en tres amplios apartados (Carter,1990):

1-Estudios sobre el procesamiento de la información y comparación de expertos y principiantes.

2-Estudios sobre el conocimiento práctico que los profesores configuran desde su trabajo en el contexto aula.

3-Conocimiento didáctico del contenido

A continuación, siguiendo este esquema, hacemos referencia a estas investigaciones.

1)- Estudios sobre el procesamiento de la información y comparación de expertos y principiantes.

1.a) Estudios sobre el procesamiento de la información

Los estudios que adoptan el enfoque de procesamiento de la información, constituyen un programa de investigación que tradicionalmente se ha centrado en el trabajo docente y en el que se han diferenciado como objeto de investigación propios la planificación docente, la toma de decisiones y las teorías y creencias. Posteriormente, se han incorporado los estudios que se han orientado a profundizar la naturaleza de las diferencias entre profesores expertos y novatos.

El enfoque del procesamiento de la información sobre el conocimiento docente tiene como foco las operaciones que ocurren dentro de la mente de los

profesores, es decir los procesos mentales de los docentes cuando identifican problemas, atienden a circunstancias en la clase, formulan planes, toman decisiones y evalúan cursos alternativos de acción (Carter, 1990)

Estos estudios se sustentan sobre dos presupuestos fundamentales (Shavelson y Stern (1981):

- Los profesores son profesionales racionales, que, como otros profesionales, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto.

- El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Las investigaciones sobre el análisis de los procesos de planificación han conceptualizado la idea de planificación de dos maneras diferentes: Una de ella sobre una perspectiva más cognitiva, entiende la planificación como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirve de guía en su actividad futura. Y, para la otra, bajo una perspectiva sobre una perspectiva más descriptiva y fenomenológica, la planificación es “lo que hacen los profesores cuando dicen que están planificando”. Según Clark y Peterson (1986), una y otra definición están presentes en todas las investigaciones realizadas.

Sobre un revisión de los estudios de Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern, (1981), Clark y Peterson (1986, 1990), (Marcelo, 1987), entre otros, Angulo Rasco (1999) sintetiza los resultados más destacables en:

- La planificación obedece a un modelo cíclico, no lineal, y que implica las siguientes fases: a) descubrimiento del problema, que depende del ambiente del aula, el currículum y los recursos disponibles, de las características del alumnado, del conocimiento y de la experiencia docente, y de la concepción que tenga de las metas de una enseñanza de calidad. b) construcción y solución del problema, que incluye planes de acción (elaboración, investigación y adaptación) y c) realización del plan, evaluación y rutinización del mismo.

- Se observan dos estilos comunes, pero distintos de planificación docente:

a- planificación creciente, (se planifica mediante en pasos cortos) y, b- planificación total (se emplea un esquema de trabajo definido y más largo plazo). En cuanto a la unidad de contenido que es objeto de planificación, existen distintos tipos: de unidad y de lección, de largo y corto alcance (diaria, semanal, de curso...)

-Los planes funcionan como imágenes o guiones mentales, que reducen la incertidumbre de la acción en el aula, aunque no la eliminan. Durante la enseñanza, se producen situaciones que llevan al profesor a modificarla, acortándola, añadiendo nuevos elementos, etc.

-La actividad es la unidad básica de planificación y de acción.

-Existen factores internos (como las concepciones del contenido, características personales y creencias) y factores externos (recursos, alumnos, libros de texto, administrativos...), que influyen en la planificación de la enseñanza. Anning (1988), que describe la planificación como un cíclico reflexivo, en el que se relacionan las creencias y teorías del profesor con su planificación y toma de decisiones interactivas.

Otra de las área de investigación sobre el pensamiento docente, es el referente a la toma de decisiones. Se fundamenta en la idea que indican Shavelson y Stern (1981), la enseñanza es un proceso en el qué los profesores formulan juicios y adoptan decisiones razonadas con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes. La toma de decisiones interactivas hace referencia a las decisiones que los docentes realizan durante la enseñanza. El docente evalúa constantemente la situación, procesa la información sobre la misma, toma decisiones sobre lo que tiene que hacer luego, y guía su acción en razón de estas decisiones básicas y observa los efectos de la acción en los estudiantes (Clark y Yinger, 1979). La vida del aula se caracteriza por la ambigüedad, la imprevisibilidad e inmediatez (Doyle, 1986), lo que obliga a los docentes a decidir, consciente o inconscientemente, sin dilaciones, después de realizar un proceso cognitivo de la información que recibe. Para Shavelson y Stern (1981) los factores que contribuyen a configurar los juicios son las

informaciones sobre los estudiantes, la naturaleza de la tarea de instrucción, las atribuciones del profesor sobre las causas de la conducta de los alumnos, las diferencias individuales entre los profesores.

Respecto a la toma de decisiones, se han elaborado dos modelos. El primero (Clark y Peterson, 1978) está construido sobre la base de cuatro posibles alternativas para el profesor que se enfrenta a una situación “puntos de decisión” (conducta del alumno, alternativas disponibles, ¿se comporta el profesor de forma diferente?). El segundo modelo (Shavelson y Stern, 1983) introduce el concepto de rutinas, como el elemento clave de toma de decisiones interactivas, entendiendo que las decisiones interactivas tienen lugar cuando las rutinas, los planes mentales preestablecidos o los guiones con los que el docente plantea su trabajo, no se adecuan a una situación concreta del aula y deben ser adaptados. Las rutinas permiten al profesor descargar el número de decisiones conscientes durante la interacción permitiéndole atender y observar el flujo del desarrollo de la clase. Estudios posteriores como los de Clark y Peterson (1986) muestran que los docentes son reacios a modificar sus rutinas, a pesar de que se muestren disfuncionales en relación a las demandas de la clase, tanto por la incertidumbre que genera el cambio en los alumnos como en los profesores, lo que supondría mayores niveles de procesamiento, a costa de la pérdida de control y dirección de los acontecimientos de la clase.

Lampert (1985), sostiene que aún cuando los profesores toman en clase decisiones, esta afirmación debe de ser matizada. Según esta autora, no parece tan claro que los profesores elijan entre alternativas, o se impliquen en procesos concretos o modos determinados de toma de decisiones y solución de problemas en clase. Para esta autora el profesor al tener que tomar decisiones se encuentra a veces, determinado por fines contradictorios y contrapuestos, ante los que no existen soluciones claras o soluciones siquiera “dilemas prácticos”. Los docentes aprenden a convivir con los dilemas ante los que no pueden decidir, dadas las consecuencias negativas de cualquier decisión. Lo que lleva a cuestionarse la posibilidad de construir un modelo de toma de decisiones, suficientemente

generalizable y válido que muestre los procesos de decisión particulares, ante particulares circunstancias.

Marcelo (1987) recoge como conclusiones más significativas de los estudios en este ámbito:

-Los modelos de decisiones interactivas del profesor, no obedecen a modelos tan racionales como los propuestos, sino que los profesores desarrollan rutinas o estrategias particulares de resolución de problemas que interiorizan y son a los que recurren en momentos críticos.

-Las decisiones interactivas de los profesores generalmente se agrupan bien en torno a la gestión y a la ense_anza, o en decisiones planificadas y no planificadas.

-Los alumnos influyen en las decisiones interactivas. Toman decisiones como consecuencia de los estímulos observados en los alumnos, falta de atención, interrupciones, respuestas incorrectas, etc.

-Consideran pocas alternativas de acción cuando toman decisiones

Bajo esta perspectiva, se definen las teorías y creencias, como una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase “creo que”, que describe el objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone a actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones. Rokeach, Fihstein, et. al. (1982).

En esta misma obra, Marcelos recoge como conclusiones más relevantes de estas investigaciones:

-Las creencias y teorías implícitas, igual que la rutinas, reducen el procesamiento de la información.

-Influyen en su conducta docente. La creencias y teorías se agrupan principalmente en torno a los alumnos, el aprendizaje, el contenido, la escolaridad, el rol del profesor.

1.b) Estudios comparativos sobre expertos y principiantes

Las investigaciones sobre expertos y principiantes se han orientado a filtrar a través del sistema de creencias y acciones de los expertos las partes del conocimiento de la profesión que son significativas para la enseñanza y las partes que son irrelevantes o poco significativas. Desde el conocimiento particular y personal de los profesores, se trata de determinar que es lo importante para construir un conocimiento profesional en los profesores en formación.

Berliner (1986), identifica algunos problemas con los que se encuentran estos estudios, e identifica como básicos: No hay criterios claramente definidos para identificar al docente experto; frecuentemente se confunde docente experto con docente con años de ejercicio en la profesión; identificar el sistema de conocimiento cuya utilización da sentido al docente experto, aunque el conocimiento de la materia y el conocimiento de la gestión de clase, seala que en orden a orientar las investigaciones, son los que se han de tomar en cuenta prioritariamente.

Bereiter y Scardamalia (1986) identifican cuatro características que los profesores expertos tienen en común:

- Complejidad de habilidades: los procesos de actuación o solución de problemas son más complejos y responden a mayores clases de información.
- Cantidad de conocimiento, conocen más de su ámbito de trabajo
- Estructura del conocimiento: organizan su conocimiento de modo más coherente y útil.
- Representación de problemas: tienen estrategias superiores para enfrentarse y solucionar problemas.

Berliner et. al (1987) elaboró un listado de once criterios diferenciales de los profesores expertos en comparación con novatos, de los que a continuación citamos algunos: las actitudes hacia la utilización de información sobre los alumnos; la calidad de estrategias para solucionar los problemas de clase; desarrollo y construcción de estructuras de conocimiento para la enseñanza; las rutinas que establecen desde los primeros días de clase, etc.

En conjunto, estos estudios sugieren que los docentes expertos (y a

diferencia de los novatos) poseen estructuras de conocimiento más elaboradas de las experiencias de clase pasadas, que les permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y aún rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, además de poder predecir con bastante exactitud lo que va a ocurrir en el aula (Carter, 1990)

Westerman (1991), en su estudio comparativo entre expertos y novatos durante los tres estadios de la toma de decisiones: planificación, enseñanza y evaluación y reflexión, observo las diferencias más importantes en:

- La integración de conocimiento, significa la combinación del contenido disciplinar nuevo con el conocimiento previo del alumnado. Los expertos analizan cognitivamente la tarea a realizar, relacionan el contenido con otras materias del currículum, el conocimiento de las habilidades, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los alumnos. A los novatos les falta una visión holística del currículum y un conocimiento de las características de los alumnos para hacer una adecuada integración. Los expertos, durante la enseñanza se preocupa por revisar las informaciones relevantes que el alumno tiene en relación al contenido que se está enseñando.

- La conducta del alumnado, los expertos suelen prestar atención a los alumnos que se apartan de la tarea, reintroduciendoles en la lección. Suelen reorientar sus enfoques de enseñanza interactivamente en razón de su interpretación de la clase. Los novatos responden a conductas claramente manifiestas del alumnado, y a menudo estrategias punitivas.

- En relación a la integración de los tres estadios de la toma de decisiones, los expertos los mantienen más relacionados entre sí. Tienen una visión más general y comprensiva, interaccionando los estadios que los novatos, que los relacionan de modo lineal y sin conectarlos dinámicamente.

Sobre la base de estos estudios, ha elaborado un modelo de toma de decisiones tanto de expertos como de novatos, para las tres fases del proceso de enseñanza. En el cuadro siguiente, recogemos el modelo de decisiones relativo a los

novatos.

Hussen y Postlethwaite (1994), basándose en diferentes estudios, recogen como características definitorias del profesor experto: a) son mejores en su área de conocimiento y en contextos particulares de aula y centro, b) automatizan las operaciones rutinarias necesarias para conseguir metas, c) son más sensibles a las exigencias de las tareas, d) son funcionales y flexibles, e) representan los problemas de distintas formas cualitativas, f) tienen capacidades rápidas y precisas para el reconocimiento de esquemas que sintetizan la complejidad de los procesos sociales, g) perciben esquemas significativos en sus áreas, h) tienen variadas fuentes de información, no limitándose al libro de texto y dando entrada a otras varias fuentes de información.

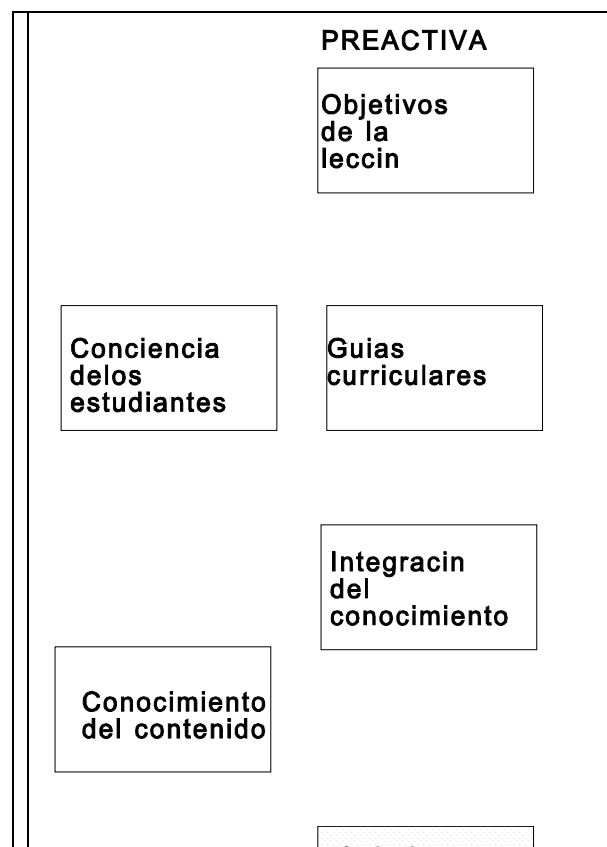
Westerman (1991), en Angulo Rasco, F. (1999) [Cdr. 6]

2) Estudios sobre el conocimiento práctico

En sentido genérico, por conocimiento práctico se hace referencia al conocimiento que los profesores poseen como resultado de su experiencia como ense_antes. Para referirse a este tipo de conocimiento también se usan términos como; personal, situado, local relacional, tácito, del oficio, entre otros (Hayon, 1990).

En términos generales, el conocimiento práctico de los profesores se refiere al conocimiento que poseen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas las educativas en estas instituciones (Carter, 1990). Este tipo de conocimiento consiste en una serie de imágenes mentales que el profesor va elaborando a través de su práctica, está dirigido a la acción, asociado a la

idea de cómo hacer las cosas (Elbaz ,1983). Puede quedar definido en términos de



imágenes, guiones y rutinas o reglas para la práctica, siendo directamente aplicable a la vida de la clase. Es implícito y se hace explícito en la práctica y en el diálogo; se expresa normalmente en imágenes, narrativas, metáforas, etc. (Fenstermacher, 1994).

Para Schön (1983), el conocimiento práctico incluye tres conceptos: a) Conocimiento en la acción, que es el componente inteligente que orienta la actividad que se manifiesta en un "saber hacer", fruto de la experiencia y de la reflexión pasada, que se ha consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas pero que supone un conocimiento implícito vinculado a la propia actividad, normalmente superior a la verbalización, b) La reflexión en la acción, que supone un diálogo e interacción con la situación problemática. Supone pensar sobre lo que se hace a la vez que se está haciendo. Implica una confrontación empírica de las creencias y teorías que mantiene el profesor cuando se enfrenta a la práctica. A partir de este enfrentamiento se corrigen o modifican los planteamientos iniciales. Este proceso es básico para aprender significativamente a enseñar, c) La reflexión sobre nuestra acción y pensamientos una vez realizada y sobre la reflexión en la acción, supone un análisis hecho a posteriori respecto al proceso de la acción. Libre de los condicionamientos de la situación práctica, a través de un adecuado análisis se valora la experiencia.

El conocimiento práctico se genera y desarrolla a partir de un proceso reflexivo, gracias a la reflexión, este conocimiento supone "experiencia transformada", de la misma manera que transformar la experiencia, conlleva justamente, reflexionar sobre la misma (Shön, 1983,1987).

Dentro de esta perspectiva, Killion y Todmen (1991) consideran, además, la reflexión para la acción. Es un tipo de reflexión encaminada, no a revisar la experiencia pasada y a conocer los procesos cognitivos que se llevan a cabo cuando se actúa, sino para guiar la acción futura. De esta forma que mientras se examinan las experiencias pasadas y las acciones presentes, se genera un conocimiento que informará a las acciones futuras.

Elbaz (1983), establece una doble dimensión del conocimiento práctico. Considera que se compone de un conocimiento proposicional formado por creencias y valores, que comprende cinco categorías de conocimiento: de uno mismo, del ambiente de ense_anza, de la materia que ense_a, del currículum e instructivo y un conocimiento procedimental que hace referencia tanto a la manera de poseer ese conocimiento como a cómo utilizarlo que lo define como: situacional, personal, social, pues está condicionado por los alumnos y teórico. Este conocimiento se organiza en una estructura jerárquica formada por tres elementos: 1) Reglas de la práctica, que es una declaración breve acerca de que hacer ante una situación que se produce frecuentemente en la práctica, 2) Principios prácticos, que derivan de la experiencia personal y suponen una conjunción entre la teoría y la práctica, 3) Imagen, es un cuadro mental que el profesor elabora formado por creencias, valores, necesidades y sentimientos acerca de cómo enseñar, que se combinan para configurar el conocimiento práctico. Son declaraciones acerca de la práctica de gran amplitud y de carácter metafórico que se encuentran a un nivel elevado de generalidad.

En la línea de Elbaz, Connelly y Clandinin (1988, 1990) entienden el conocimiento práctico como un conocimiento experiencial, cargado de valor positivo y orientado a la práctica. Esta sujeto al cambio, en lugar de ser fijo, objetivo e inmutable; en muchos aspectos es privado, pero se expresa en la práctica, y por el discurso o la conversación y se organiza en imágenes. Las imágenes como componetes del conocimiento práctico se caracterizan por que en ellas se relaciona la vida privada y la experiencia profesional, tienen un carácter temporal y una dimensión moral, así como una carga emocional.

Junto a esta línea de estudios centrada en el estudio de las características genéricas del conocimiento práctico que conduce a una teoría de cómo los profesores aprenden en la práctica, otra línea de investigación (Doyle 1986, Carter y Doyle 1987, Carter 1990) se ha centrado más en comprender qué conocimiento capacita a los profesores para

moverse en el indeterminado ambiente de la práctica. En sus estudios ponen énfasis en las demandas propias de la clase, referidas tanto al orden social como a la gestión del trabajo académico, en el impacto que estas demandas tienen en los pensamientos y las acciones de los profesores. Dentro de esta orientación, se entiende que el conocimiento de los profesores está organizado por las tareas a las que se enfrentan en clase y en las que siempre se da una doble estructura: tareas dirigidas a la gestión y tareas dirigidas al aprendizaje. Las tareas se ven como esquemas mediadores de la interacción entre el profesor y el ambiente de clase y se plantean como constructos con capacidad para representar una teoría del conocimiento y su adquisición.

El papel de la teoría práctica, subjetiva y personal, es esencial para construir la imagen profesional que cada profesor debe construir a lo largo de su desarrollo profesional. Este conocimiento se adquiere mediante un proceso: (Kelchtermans, 1993)

Narrativo: La codificación de las cosas que le suceden proporciona al profesor una visión textual de la enseñanza que le revelan aspectos de su práctica y le facilita la sistematización del conocimiento práctico. Además el elemento narrativo enfatiza cuanto de subjetivo, idiosincrásico y significativo tienen sus experiencias docentes.

Constructivo: Porque se elabora mediante la continua atribución de significados, cada vez más comprensivos, a las experiencias de enseñanza. Lo que le permite elaborar una concepción personal de la enseñanza a partir de los significados construidos.

Contextual: Porque las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas, solo son significativas en el contexto social, cultural e institucional en el que ocurren. Los profesores se refieren a los sucesos de su enseñanza enmarcándolos en el contexto en el que han ocurrido

Interactivo: Por que los significados se construyen en interacción constante con los elementos del contexto en el que ocurren. Los más relevantes son los elementos personales: alumnos, padres de alumnos, compañeros. . .

Dinámico: Por que se trata de un proceso afectado de una dimensión temporal muy potente. El pensamiento y el comportamiento actual de un profesor sólo es un fragmento del proceso continuo, que desarrollará durante toda su carrera, de asignación de significados a la realidad de la enseñanza percibida y experimentada.

3) Conocimiento didáctico del contenido

Los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido, han supuesto una aproximación a qué conocen los profesores sobre su materia y cómo trasladan este conocimiento al aula, supone un conocimiento integrador entre el conocimiento y las formas más adecuadas para enseñarlo. Destacando su carácter de conocimiento práctico, Bolívar (1993) lo define como un conocimiento que poseen los profesores con experiencia que además del conocimiento per se de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza.

En comparación con el conocimiento práctico, el conocimiento didáctico del contenido es una categoría más extensa, en función de sus bases disciplinares y curriculares, y en este sentido, también más formal que el conocimiento práctico que es más personal y situacional. El problema de aprender a enseñar es más el de trasladar el conocimiento de unas formas a otras, desde el proposicional al procedimental, que el desenmarañar el significado de la experiencia compleja.

Entendemos con Carter, 1990 (citando a Shulmann y Sykes 1986) que ambos conocimientos, aún, siendo dos categorías diferentes están interrelacionadas en la consideración práctica del aprender a enseñar, ya que el conocimiento didáctico, supone un conocimiento declarativo del contenido de la materia y un conocimiento tácito sobre los procesos de enseñanza, generados desde la experiencia concreta de su enseñanza en el aula.

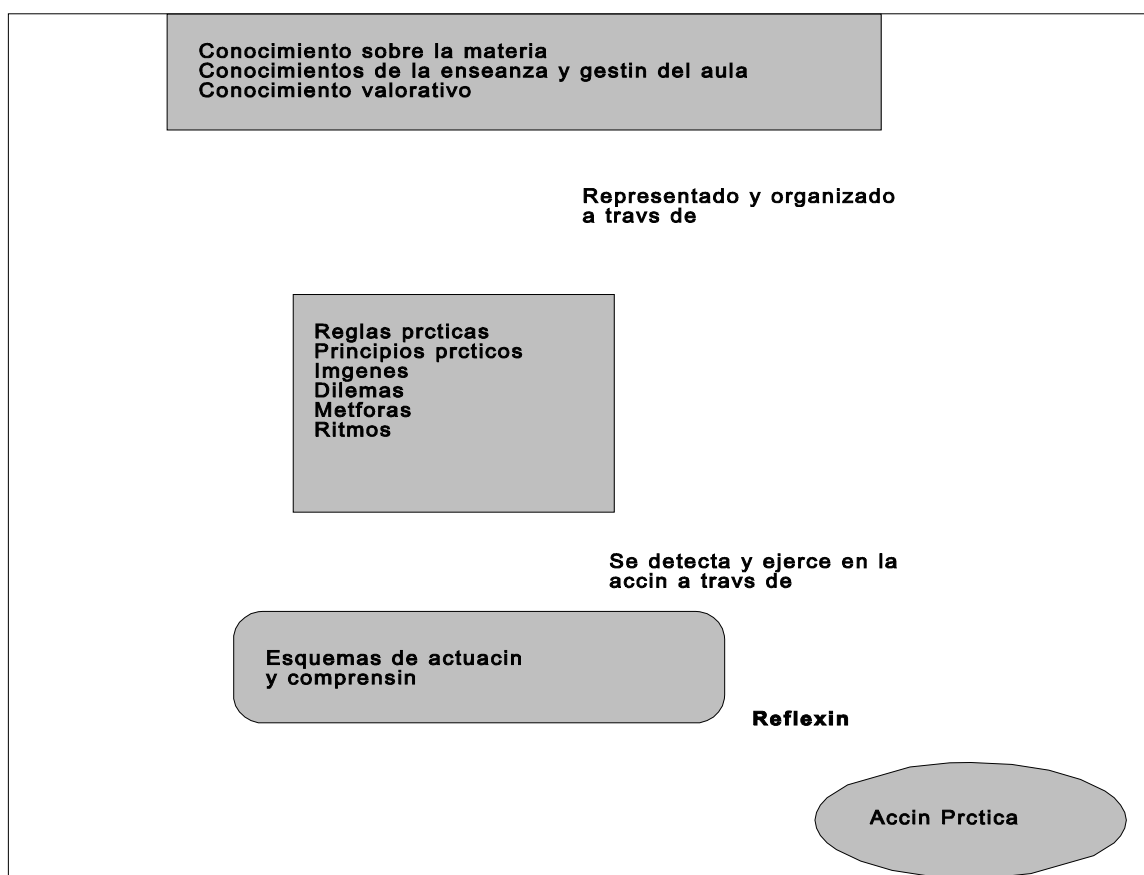
Aprender a enseñar no puede ser explicado en términos de acumulación de imágenes, se necesitan procesos cognitivos superiores o de metacognición en el pensamiento para evaluar, estructurar, comparar y desarrollar imágenes de la

práctica sobre individuos, situaciones y contextos particulares. Aprender a ense_ ar, supone un proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación que opera sobre diferentes imágenes de la práctica o sobre el conocimiento básico para generar conocimiento práctico útil (Calderhead, 1988). La imagen, en cuanto constructo, se incorpora histórica e intelectualmente en las personas, mediante la reflexión se pueden hacer conscientes y analizadas. La reflexión es una parte continua de la práctica (Clandinin, 1986), es el componente de análisis que une el pensamiento y la acción, hacia la comprensión y el entendimiento de la enseñanza Yinger (1986). Requiere de una implicación personal de la reflexión en la acción (Hewson y Thorkey , 1989) que supone una actitud indagadora, que Stenhouse (1984)define, como la disposición para examinar la propia práctica crítica y sistemáticamente, e implica un punto de vista dialéctico entre teoría y práctica (Clandinin,1986). Además, es necesaria la habilidad para conceptualizar cuestiones y problemas prácticos, la capacidad para aplicar este conocimiento a situaciones específicas y la habilidad para pensar de un modo sistemático, en relación con este conocimiento y con el contexto (Tom,1996)

Angulo Rasco (1999, 309) hace una clara representación de la relación entre conocimiento práctico y reflexión:

Angulo Rasco (1999, 309) [Cdr. 7]

CAPITULO II Concepto teórico y de investigación Prácticas de Enseñanza



El carácter personal y contextual, el papel que tiene la reflexión en la construcción de este conocimiento, entendido como un conocimiento que se genera y evoluciona en la práctica de la enseñanza, que se construye y reconstruye a lo largo de la vida profesional, así como, la necesidad de una capacidad y actitud de indagación y teorización, son quizá las características más destacables que se deducen de los estudios relativos al conocimiento práctico.

Su desarrollo solo puede proceder de la comprensión de la propia práctica, del análisis y de la reflexión sobre ella misma. Por ello, se entiende que es función de las prácticas ayudar a los futuros docentes a internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y a mejorarla mediante la utilización de procesos reflexivos y, adquirir la responsabilidad del propio desarrollo personal (Zeichner,1992)

Reconocer que existe un conocimiento práctico, necesario pero no codificado, no implica que el conocimiento de teorías acerca de la práctica sea irrelevante en la resolución de

los problemas de ense_anza. En tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico, sino que se muestra, como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica de la ense_anza, de la experiencia personal (Greene, 1986). En cierta medida es un conocimiento fruto de la relación entre la formación teórica y la interacción con el medio escolar.

Este planteamiento está relacionado con la tradición académica de formación de profesores basada en la transmisión de teorías y proposiciones:

-teorías basadas en las disciplinas y conceptos derivados de cuerpos de conocimiento coherentes y sistemáticos.

-generalizaciones y principios prácticos para ser aplicados a un campo de acción profesional.

-proposiciones específicas acerca de casos particulares, decisiones y acciones.

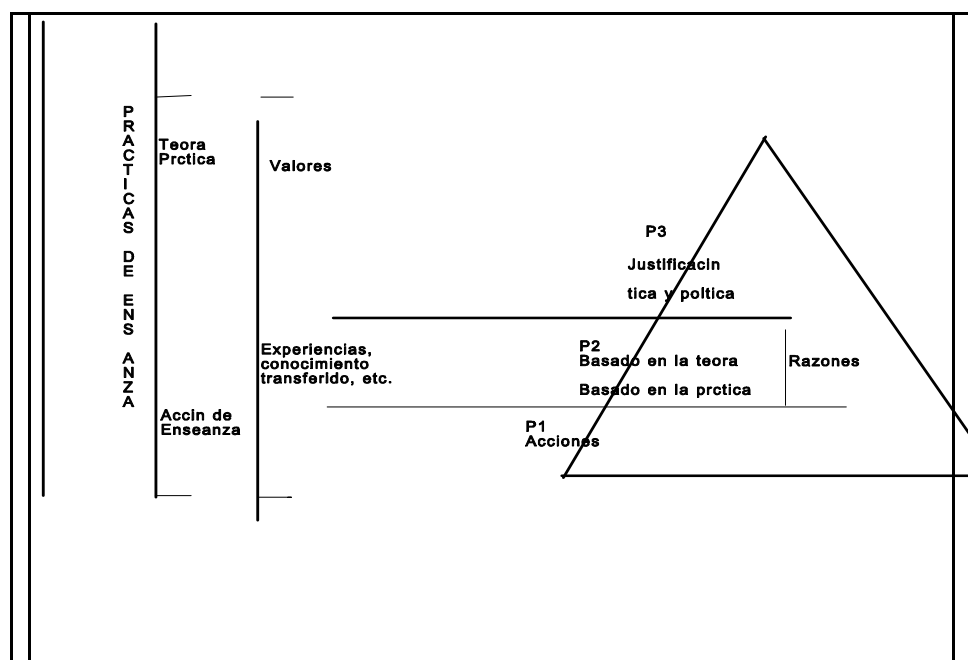
Pero la relevancia del conocimiento teórico es difícil de determinar. La efectividad de la mayoría del conocimiento de los profesionales depende el conocer “como” en cada caso o problema individual, y en su mayoría, este tipo de conocimiento proviene de la experiencia de casos previos similares, implicando procesos de generalización y no de una aplicación teórica.

Handal y Lauvas (1987), han desarrollado un esquema para comprender la estructura del conocimiento práctico del profesor y han identificado tres elementos claves de este tipo de conocimiento: a) experiencia personal, que forma la base experiencial del conocimiento práctico, siendo muchas veces el fundamento de la actuación y toma de decisiones; b) conocimiento transmitido - teórico-; c) sistema de valores que son las consideraciones éticas o filosóficas que pueden implicar valores educativos, culturales, etc.

Aunque estos autores, consideran que una transmisión de conocimientos sin

CAPITULO II Concepto teórico y de investigación Prácticas de Enseñanza

más, debe ser rechazada. La forma de transmitir el conocimiento debe de partir del examen de las creencias, de forma que sea usado para aceptar, modificar o rechazar las creencias existentes.



Esquema de Handal y Lauvas (1987), en Moral (1998,78) [Cdr. 8]

Asumir que el conocimiento práctico se genera y desarrolla a partir de un proceso reflexivo, ha abierto una línea de investigación en formación del profesorado, que se centra en fomentar el desarrollo del profesor considerándolo un práctico reflexivo para salvar el vacío existente entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica recibida y la experiencia práctica que va acumulando (Winizky, 1992; Villar 1995).

Los profesores en formación inicial muestran serios problemas en lo relativo a la transferencia del aprendizaje que han recibido en sus cursos de formación (Feiman-Nemser, 1990). La estrategia que suelen utilizar, es una “vuelta atrás” y buscar en su memoria métodos y sistemas empleados con ellos cuando eran escolares, realizando un proceso de imitación de la enseñanza que recibieron. Esta alternativa es utilizada porque no pueden usar un conocimiento profesional que guíe su práctica y no alcanzan a descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica. No son capaces de comprender de qué forma el conocimiento teórico es generalizable y aplicable a distintos contextos (Tickle, 1993).

De aquí, la necesidad de entrenar a los profesores en una toma de conciencia personal de cómo el conocimiento es transformado en una acción particular (Feiman-Nemser, 1990). Para ello, el estudiante debe implicarse activamente en descubrir el significado de la experiencia reflexionando sobre ella, tomando consciencia del proceso de resolución del problema dentro de un contexto particular. La reflexión debe permitir la práctica de la enseñanza a la luz de los fundamentos teóricos que la apoyan y de las consecuencias que lleva aparejada su realización (Tann, 1993). Por ello, es necesario que los programas de formación de los profesores utilicen un enfoque de indagación y de resolución de problemas reflexivo para contrarrestar respuestas de imitación o de aplicación indiscriminada de conocimientos sin realizar un profundo análisis. Por esta razón los estudiantes deben de desarrollar una habilidad constante de reflexión sobre las circunstancias específicas que acompañan a cada acción, para diferenciar qué experiencia o que principios son aplicables en un contexto particular, y adquirir las bases de una indagación naturalista (Aksamit, et. al.

1990). Si no adquieren esta capacidad de indagación y reflexión, estarán siempre limitados, a sus experiencias primeras o a su sistema de creencias personal, que les llevará a actuar mediante el ejercicio de una rutina no problemática (Calderhead, 1988). Sobre la base de su capacidad reflexiva podrá modificar la estructura interna de sus esquemas de referencia, que le permitirá asimilar nuevas experiencias y una actuación más efectiva.

En este sentido comenta Pérez Gómez (1988) que el conocimiento de las ciencias básicas tiene un indudable e insustituible valor instrumental siempre que se integre, y adquiera significado en un marco de referencia, de experimentación y de creación, cuando llegue a formar parte del conocimiento práctico del profesor. Solo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico. Los programas de formación pueden ayudar a los profesores a aprender cómo modificar activamente sus puntos de vista sobre la enseñanza de calidad y en buscar paradigmas prácticos apropiados para conseguirla. Es pues, necesario que a los alumnos en formación se les facilite una estructura apropiada para la reflexión, basada en la intencionalidad, e introducirlos en la reflexión, enseñarles cómo aplicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas mediante una aproximación que esté regida por la indagación (Peters 1987). La investigación naturalista puede ser utilizada como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención que los profesores comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso pedagógico (Dadds, 1993). En opinión de Feldman (1992), se puede lograr a través del examen de casos e incluso de forma más efectiva, a través de procesos de investigación-acción colaborativa y crítica, donde los profesores pueden examinar sus prácticas, criticarlas y modificarlas). En opinión de Calderhead (1987) una forma posible de conceptualizar el proceso de aprender a enseñar, es en términos del desarrollo de un repertorio de imágenes de la práctica, y habilidades metacognitivas que operan sobre estas imágenes y conocimientos de base para posibilitar el desarrollo de las prácticas de clase.

Pero, la cuestión que se plantea desde la formación inicial es conocer en que medida contribuyen las Prácticas a la formación del conocimiento práctico.

Desde las investigaciones con alumnos en formación, se ha observado que la influencia de las prácticas afecta a aspectos concretos del aprender a enseñar. Por ejemplo: Carter (1990) refieren la influencia de las prácticas sobre el desarrollo de estrategias cognitivas de juicio rápido y diferenciación para simplificar la complejidad del aula e interpretar los acontecimientos que tienen lugar en ella, en un mejor y más refinado conocimiento de los alumnos, así como que las respuestas tempranas a los problemas del aula dadas por los estudiantes, condicionan los significados posteriores; Morine-Dreshimer (1993), encontraron que se daba un cambio conceptual con relación a la planificación de la enseñanza; Tippins y Kagan (1992) comprobaron que la aplicación en clase de teorías del aprendizaje que el conocimiento que desarrollan los alumnos durante su periodo de prácticas tiene unas características muy concretas: (Nelson y Vega,1996):

- El conocimiento que adquieren los alumnos en prácticas es producto de la vivencia de los acontecimientos. Este conocimiento se ordena según una estructura de sucesos derivados de las experiencias particulares y está fuertemente vinculado a las características de la estructura episódica en la que ocurren.

- No esta formado por una taxonomía jerárquica de conceptos lógicamente estructurados, sino dependencias episódicas según el funcionamiento de la realidad.

- Las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y realizar actuaciones, están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio.

- Se trata de un sistema de memoria de gran dependencia autobiográfica y que sitúa los acontecimientos en una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto.

Lo que lleva a algunos autores a considerar que las prácticas no pueden promover el conocimiento práctico. Por ejemplo, Zabalza (1990) opina que se debe

de plantear el reducir las expectativas existentes con relación a las prácticas, desde el hecho de que estas son solo una simulación del ejercicio profesional y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la vida real de las aulas; Schön (1992) opina que durante la formación inicial es difícil que puedan plantearse problemas reales sino teóricos aunque en un escenario natural. Conforme el aspirante a profesor vaya introduciéndose en el campo profesional, irá conformando el conjunto de las propias teorías, que como buen práctico-reflexivo, guíen sus decisiones y acciones en el aula. Y a otros a considerar que el problema radica fundamentalmente en que las instituciones de formación de profesores no han sido capaces de crear programas educativos que ayuden al estudiante para profesor a alcanzar un desarrollo profesional y personal positivo. Para Zeichner (1992) el problema es de índole conceptual y tiene que ver con el modo en cómo suele entenderse la reflexión, la enseñanza reflexiva y la idea de los docentes como prácticos reflexivos, aunque también existen otros de orden institucional, como es centrar las prácticas en la aulas obviando el contexto escolar, la falta de una adecuada selección de centros y el tipo de relación que se establece entre alumnos y tutores.

Bajo esta perspectiva, se han ofrecido distintas propuestas formativas. Por ejemplo:

-Carter (1992), sugiere la necesidad de diseñar experiencias cognitivas intencionales a través de las cuales los profesores comiencen a desarrollar el conocimiento práctico necesario para enseñar. Enuncia cuatro principios a tener en cuenta en el desarrollo de este conocimiento en los alumnos en formación:

1. Enseñar implica la adquisición de saberes prácticos sobre las circunstancias en las que los profesores trabajan.
2. Aprender a enseñar es a la vez producto de la propia biografía y del desarrollo.
3. Para aprender a enseñar los profesores deben de ser capaces de trasladar el conocimiento que ellos tienen de las asignaturas o áreas, a conocimiento para

sus alumnos.

4. Aprender a enseñar es a la vez intervención e intención.

-Clarke (1995) considera que las práctica deben de:

a. Proporcionar oportunidades, estructuradas o no estructuradas, para poder reflexionar sobre la práctica.

b. Proporcionar multiplicidad de perspectivas utilizando múltiples recursos como: interacción entre pares, observación de vídeos de su propia práctica, hacer explícitas sus propias creencias sobre la ense_anza, etc. Así, no solo se proporciona a los alumnos una variedad de temas sobre los que reflexionar sino una variedad de perspectivas sobre las que llevar a cabo la reflexión.

c. Proporcionar momentos para teorizar acerca de la práctica.

d. Proporcionar momentos para enfrentarse a la incertidumbre de la práctica

-Zechiner (1996) presenta una propuesta de prácticas de formación del profesorado reflexivo, que denomina como orientado a la indagación y la investigación, del que se puede destacar como principales características:

1-Su sistema de trabajo base, consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión de sus propias teorías prácticas, mediante una crítica y examen, bajo distintas perspectivas, y aprendan a desarrollar un nuevo conocimiento obtenido de la reflexión sobre la práctica.

2-El conocimiento de las materias teóricas, debe orientarse hacia la comprensión de los conceptos clave de las disciplinas adquiriendo un dominio del conocimiento pedagógico y didáctico.

3-Promover una actitud crítica ante los resultados de las investigaciones, para que lleguen a considerarse como potenciales generadores del conocimiento relativo a la ense_anza.

II. 3.b-2) Estudios relativos al ámbito de las creencias

En las investigaciones se vienen utilizando como sinónimos términos como:

creencias percepciones, concepciones, teorías implícitas, teorías personales, reglas de la práctica, principios prácticos, sistema conceptual, imágenes etc. (Pajares,1992). Con ellos, se hace referencia a una teoría personal acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el profesor, la escuela, etc. que se elabora a partir de nuestra experiencia escolar. Se compone de una serie de creencias, valores y suposiciones, existe a un nivel implícito y repercute en la conducta profesional de los profesores.

Entre otras investigaciones, estudios como los de Rodríguez (1993) en el que entrevisto y observo durante las prácticas a los estudiantes, comprobó cómo estos tenían creencias previas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y que estas creencias cambiaron poco durante las prácticas, o los de Baena (1992) que a través de un estudio biográfico, observó que se daba una relación entre las teorías implícitas que tenían ya formadas los estudiantes sobre la enseñanza de la Ciencias y en la forma como estructuraban el proceso de enseñanza de la asignatura, han venido a demostrar que las experiencias vividas anteriormente como escolares contribuyen en gran medida en la concepción de los principios de actuación que rigen la práctica profesional.

Los estudios sobre la imágenes que los alumnos en formación tienen de sí mismos como profesores, han demostrado que esta imagen está influenciada por su biografía como escolares, y que a partir de las propias experiencias como alumnos habían desarrollado sus creencias hacia sus alumnos, asumiendo que estos tenían los mismos estilos de aprendizaje, aptitudes, intereses y problemas que ellos cuando eran estudiantes (Hollingsworth ,1989). Knowles (1992), comprobó que los alumnos que tenían una imagen de sí mismos fuerte habían tenido experiencias escolares positivas, y como profesores tuvieron menos dificultad para abordar situaciones y contextos conflictivos, experimentando más éxito que aquellos alumnos que tenían una imagen débil de sí mismos. Así mismo, observó que se daba una relación entre las experiencias de los estudiantes y la forma en que buscaban hacer sus clases más agradables.

A la vista del resultado de las investigaciones, Kagan (1992), concluye que

estos estudios han venido mostrando que los profesores en formación entran en el programa de formación con creencias personales acerca de la enseñanza y con imágenes de buen profesor, de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompañan a los profesores durante sus prácticas de enseñanza. Lo que les lleva a Cole y Knowles (1993,8) a decir que la formación formal del profesorado ejerce una influencia importante pero secundaria en el pensamiento y en la práctica de los profesores; estando esta última muy influenciada por la vida, la escuela y las experiencias previas al entrar en un programa de formación, y explicaría en parte, el bajo impacto que tienen que los programas de formación en los estudiantes (Zeichner, 1987;Tann, 1993)

Pajares (1992), a partir de una amplia revisión sobre las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito, llega a las siguientes conclusiones:

-Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.

-Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.

-Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.

-Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierte en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.

-Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.

-Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más discutibles que otras.

-Cuanto más antigua es una creencia más difícil es cambiarla. Las nuevas

creencias son más vulnerables al cambio.

Todo ello, nos hace entender que los planes de formación deben considerar el pensamiento previo que sobre cuestiones curriculares y de enseñanza tienen los estudiantes, ya que sin el conocimiento del pensamiento del profesor, difícilmente se podrá comprender e incluso transformar la práctica docente. Es a partir de este conocimiento, reelaborándolo y reconstruyéndolo como puede lograrse el desarrollo profesional de los alumnos en formación.

Para ello, es necesario que de este pensamiento, (que existe a un nivel implícito y es difícil de articular e identificar, y por lo tanto, difícil de examinar, Calderhead, 1987), los estudiantes sean conscientes, que examinen su sistema de creencias, y cómo se relaciona con la práctica docente. Como se_ alan Kilgore, Ross y Zbikkowski (1990), los estudiantes necesitan reflexionar y analizar críticamente sus experiencias previas en orden a alterar los puntos de vista tradicionales acerca de la ense_anza y el aprendizaje que ellos han formado durante sus a_os escolares, necesitan de una mente abierta y una actitud flexible que les permita asimilar nuevas teorías. Pues de no ser así, actúan en clase sobre la base del conocimiento que han adquirido en su única experiencia real con la ense_anza y el aprendizaje y que en algunos casos actúa como agente de resistencia al cambio (Bramald, Hardman y Leat, 1995). Berliner (1987), insiste en que el análisis de las teorías personales va más allá de un análisis del contenido del sistema de creencias, indicando su origen y estructura; es necesario analizar en que ámbito se sostienen, la facilidad con la que se accede a ellas, y cómo estas teorías son usadas. Trabajando sobre estos esquemas previos que conforman la estructura del conocimiento es como se conseguirá que el alumno comprenda los nuevos conceptos teóricos, asociándolos con los que ya tiene organizados en una estructura estable (Beyer, 1984), pues estas concepciones acerca de la ense_anza y la escuela con las que llegan los estudiantes son, ingenuas y limitadas, pero es sobre este conocimiento ingenuo y limitado, donde se solidifica y fundamenta la adquisición de

un conocimiento posterior (McCaleh, Borko y Arens, 1992).

Junto a estas investigaciones se han desarrollando estudios relativos a las expectativas que tienen los estudiantes en relación a su formación profesional que han venido a coincidir con estudios sobre la influencia que tienen las creencias y las imágenes. Trabajos como los de Zabalza y Marcelo (1993), Estébanez y Mingorance (1995) en los que estudian las expectativas de los estudiantes respecto a las Prácticas de Enseñanza a través de tres bloques: lo que esperan, lo que les preocupa y lo que pretenden de la experiencia de prácticas; ponen de manifiesto que hay un desajuste entre lo que los estudiantes esperan y lo que pueden y deben proporcionar las Prácticas, tanto por exceso como por defecto, y que este desajuste influye en los logros obtenidos por los alumnos, y llevan a considerar que las expectativas, al ser personales, llegan a constituir un valor de diferenciación en cuanto al sentido que cada estudiante puede dar a su experiencia formativa y a su propia concepción del aprender a enseñar (Calderhead 1991, Feiman-Nesmer y Melnick 1992). Zabalza (1993, 34) explicita la necesidad de considerar las expectativas de los alumnos en formación "porque lo inalcanzable frustra y lo que no se estima no implica personalmente, es importante conocer y trabajar las expectativas, como se debe de contar con las ideas previas, frente a cualquier aprendizaje". E incluso sugieren que la semejanza o diferencia de expectativas entre las personas implicadas (alumnos, tutores y supervisores) puede explicar en parte, la falta de contenido y valor formativo que en frecuentes ocasiones tienen las prácticas de enseñanza.

II. 3. b-3) Desarrollo de la reflexión

Como una derivación de la investigación sobre el pensamiento de los profesores, los estudios se han centrado especialmente en la promoción de la reflexividad en los alumnos en formación.

En general, las investigaciones que se desarrollan dentro de este ámbito toman la reflexividad como variable independiente, analizando los cambios que se

producen como consecuencia de programas completos, o bien de elementos programáticos más específicos como pueden ser la redacción de casos, los diarios, la biografía, los registros pedagógicos, etc. Marcelo (1995). Se basan esencialmente en estudios de caso y en la singularidad de las situaciones, que si bien es cierto que el tipo de muestra que se utiliza hace imposible la generalización, además de que no sea esta la meta esencial debido a las diferencias entre las situaciones, también es cierto que todos los casos tienen algo en común y mucho de idiosincrásico, lo que hace hablar a Kagan (1993), de lo normativo y de lo único de los casos.

Dado el gran número trabajos que en este ámbito se ha venido desarrollando, como ejemplo de estas investigaciones hacemos referencia en primer lugar a algunos resultados de estos estudios y posteriormente recogemos la síntesis elaborada por Sparks-Langer y Colton (1991)

1) Algunos resultados representativos:

-La mayoría de estos estudios muestran que los alumnos implicados en procesos reflexivos, con estrategias de trabajo diferentes, según la propuesta formativa, durante sus prácticas fueron tomando un comportamiento más reflexivo en su trabajo.

Wedman et al.(1990) estudiaron la influencia de un programa de nueve semanas de duración durante el cual: se analizó la enseñanza de los alumnos, se llevaron a cabo conferencias de supervisión, se hicieron seminarios y los estudiantes al nivel de diario se implicaron en investigación-acción. Concluyó que los alumnos desarrollaban una enseñanza

más reflexiva. Un resultado similar, obtuvieron Trumbull y Slak (1991) utilizando entrevistas estructuradas, encontraron que los alumnos tomaron un comportamiento reflexivo sobre aspectos de su trabajo. Utilizando los estudios de caso Libby et. al. (1993), encuentran que los estudiantes que parten de un pensamiento muy limitado y poco a poco van desarrollando su capacidad de análisis y resolución de problemas.

-Algunos trabajos, ponen de manifiesto que los alumnos tienen dificultad para alcanzar altos niveles de reflexión.

Ferguson (1989), basándose en los niveles reflexivos de Van Manen analiza

los documentos requeridos a los alumnos en formación al final del periodo de prácticas: planificaciones, declaraciones sobre sus experiencias prácticas y sus creencias pedagógicas. De su análisis deduce que la mayoría de los estudiantes son capaces de alcanzar el primer nivel de reflexión y muy pocos el tercer nivel. La dificultad en los profesores en formación promover reflexiones en torno a los componentes éticos y morales de la enseñanza ha sido también constatada por diversos autores como Clark y Jensen, y Bergem (1992)

Rodríguez López (1994) estudia la evolución del pensamiento reflexivo a través de los diarios y de entrevistas. Concluye, que las teorías implícitas de los alumnos no se modifican como consecuencia de las prácticas de enseñanza y que las reflexiones son escasas y pocas del alto nivel se refieren al nivel de elaboración (según los niveles de Surbeck, Han y Moyer).

-El tipo de reflexión que se provoca en los alumnos se ve influenciada por la estrategia de trabajo.

Basándose en las categorías de Van Manen, Pultoark (1993), evaluó el efecto de las observaciones clínicas y de los diarios en el desarrollo de la reflexión de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes reflexionaron sobre su conducta en clase y sobre los resultados de los alumnos. Los niveles de reflexión crítica se alcanzaron en las entrevistas clínicas, más que a través de los diarios.

Hoover (1994) estudia el tipo de reflexividad que provoca en los estudiantes un programa que incluye redacción de diarios y análisis de lecciones sobre la base de la reflexión en la acción y la revisión de videos. Llega a la conclusión que las reflexiones escritas por si solas no conducen a un pensamiento más analítico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A una conclusión similar llega Marcelo (1994), que de su trabajo deduce que el discurso reflexivo se propicia más a través del análisis de las grabaciones en vídeo de los alumnos que a través de los diarios.

-Un enfoque reflexivo, facilita la comprensión de la tarea docente

Lawrence (1992) a partir del análisis de los documentos escritos por los alumnos, relativos a once actividades abiertas, tales como: desarrollar preguntas

convergentes y divergentes, evaluación de procesos de pensamiento, etc., identificó los temas más frecuentes objeto de reflexión de los estudiantes: los roles del profesor y de los alumnos, metas educativas, papel del contenido y estructura conceptual, actividades de clase y planificación, evaluación y diagnóstico, y naturaleza del pensamiento. Ordenó el contenido de estos temas en una escala de cinco niveles de comprensión que van desde el nivel de comprensión pedagógica limitada hasta el nivel más elevado de conocimiento y comprensión. La adquisición de este nivel se ve facilitada cuando los alumnos tienen un enfoque del aprendizaje más evolucionado, cuando desarrollan marcos conceptuales para interpretar sus experiencias y conocimiento. Quienes no adoptan un enfoque reflexivo del aprendizaje pueden tener dificultad para desarrollar su concepción y comprensión de cómo aprenden los alumnos.

2) Síntesis de los resultados de las investigaciones elaborada por Sparks-Langer y Colton (1991, en Marcelo 1995):

Los formadores de profesores pueden contribuir a desarrollar la reflexión cognitiva a través de la microenseñanza con diarios de reflexión posteriores a la enseñanza, analizando la enseñanza a través de vídeo/audio, por investigación-acción, por la observación de segmentos de enseñanza seleccionados, por el asesoramiento, y por la evaluación y discusión del aprendizaje de los estudiantes.

La reflexión crítica se puede promover a través del examen cuidadoso de casos que ilustren aspectos particulares del contexto, del contenido, de los dilemas ético/morales, y de otros elementos de la enseñanza y el aprendizaje que ayuden a los profesores a desarrollar un repertorio rico y flexible de ideas, actitudes y destrezas.

Los profesores necesitan oportunidades para construir su propio significado narrativo basado en el contexto, a partir de la información que proporciona la investigación, los marcos teóricos, o los expertos externos.

Las preocupaciones que una persona tenga sobre la enseñanza, el

aprendizaje y los

propósitos de la escuela influyen en gran medida en la forma como interpretan los cursos, los seminarios, y las experiencias prácticas. Estas creencias se deben examinar críticamente desde varias perspectivas para favorecer un enfoque flexible y razonado de la enseñanza.

Las futuras investigaciones necesitan explorar la forma como los profesores interpretan, dan significado, y toman decisiones acerca de sus experiencias en la escuela. Sería necesario incluir a los mismos profesores como co-investigadores en tales proyectos de investigación.

Evaluación de la reflexión

Uno de los problemas que se plantea es cómo evaluar la reflexión. Como proceso cognitivo no puede ser evaluada directamente, ya que es inconsciente y el profesor no posee un lenguaje específico para describir estos procesos y, además sus sistemas de creencias están fuertemente influenciados por el contexto o los acontecimientos de clase particulares (Grimmett y Crehan, 1990). El mejor acceso a estos procesos, se_ala Leinhardt (1992), es la indagación naturalista. Bajo esta perspectiva y utilizando distintas técnicas, diversos autores han elaborado diferentes propuestas evaluativas a partir del análisis del contenido de las manifestaciones de los profesores, ya sea mediante el uso de viñetas, diarios, entrevistas, discusiones, etc., así como han desarrollado algunas taxonomías para analizar los procesos reflexivos. A continuación referenciamos algunas de ellas.

Ross (1989) desarrollo una herramienta para evaluar el nivel en el que los estudiantes relacionan la teoría con la práctica. El esquema de codificación se basa en un modelo donde se aprecia la complejidad del juicio reflexivo: a) el conocimiento es visto como algo absoluto b)se comienza a admitir otros puntos de vista, c) se acepta la idea de que el conocimiento es relativo y d) el conocimiento teórico es visto como algo determinado por el contexto, reconociendo la existencia de verdades subjetivas en vez de objetivas.

Simmons et al. 1989 (en Kagan, 1989) desarrollan una taxonomía de pensamiento pedagógico reflexivo, basada en tres suposiciones: a) el pensamiento pedagógico es válido sólo si se posee un adecuado lenguaje para describirlo, b) usar un lenguaje pedagógico significativo es superior a usar un lenguaje establecido; c) un pensamiento pedagógico de un concepto simple es menos complejo que un pensamiento pedagógico de un concepto múltiple en el que se reconoce la influencia de las variables contextuales. Proporcionan a los estudiantes una serie de viñetas narrativas de incidentes críticos que se pueden encontrar en clase. Los comentarios realizados por los estudiantes son analizados según un guión que recoge distintos niveles de complejidad desde las descripciones de los acontecimientos instruccionales sin utilizar un lenguaje pedagógico, hasta los niveles en los que utilizando un lenguaje pedagógico se llega a identificar las causas y efectos de la acción del profesor y de los principios éticos y políticos que sustentan los acontecimientos instruccionales de clase.

Libby et al. (1993) elaboran una escala de valoración sobre el pensamiento analítico-reflexivo en el que incluyen tres dimensiones: a) Grado de perspectiva: considera si los alumnos en formación han considerado diferentes puntos de vista en su análisis, b) Grado de análisis: tiene en cuenta en que medida los alumnos explican o justifican sus decisiones, y la forma en que estas decisiones se fundamentan teóricamente c) Grado de flexibilidad, se refiere a la medida en que los alumnos consideran múltiples aspectos de un problema, proponen alternativas de acción, y tienen en cuenta si estas opciones son razonables y apropiadas.

Royer, et. al. (1993), parten del principio que para evaluar una habilidad cognitiva, primero hay que delimitar las dimensiones de las habilidades cognitivas. Diferencian las siguientes habilidades: -Organización del conocimiento y de la estructura del conocimiento; - profundidad en la representación de problemas; - realización de ejecuciones efectivas que no están sujetas a patrones o reglas; -los procesos de solución de problemas ya no son razonados sino casi inconscientes; - habilidades metacognitivas de aprendizaje que llevan al sujeto a reflexionar y a

controlar se ejecución de forma útil y eficiente, a planificar y dirigir su propia actividad.

León (1995) utiliza los mapas cognitivos como instrumento de evaluación de la estructura y el conocimiento sobre el tema de integración escolar de los alumnos en prácticas. En sus conclusiones declara que esta estrategia se muestra válida para representar los distintos conceptos que componen un dominio y su relación jerárquica y observar los cambios producidos en el conocimiento y en la estructura cognitiva de los alumnos tras la realización de las prácticas.

Siens y Ebmeier (1996), propone una escala de evaluación:

1- No utiliza un lenguaje descriptivo; 2- utiliza leyes y descripciones simples; 3- nombra los acontecimientos con términos apropiados; 4- proporciona explicaciones a partir de una tradición personal; 5- explicación basada en principios y teorías; 6- explicación basada en principios y teorías, a la vez que se consideran factores contextuales; 7- explicación acompañada de consideración de los usos éticos, morales y políticos.

II. 3.b-4) Las prácticas como proceso de socialización

Lortie (1975) define la socialización como un proceso subjetivo de internalización de la subcultura profesional. Implica la adquisición de actitudes, valores, destrezas y modelos de conducta característicos del rol que le ha sido asignado en la estructura social, Ginsbur (1988)

Contreras en el (1987), hace una revisión de diversos estudios relativos al proceso de socialización de los estudiantes durante sus prácticas. Identifica tres factores como principales elementos de socialización:

a-La indefinición del papel que le corresponde desempeñar en el aula al alumno en prácticas.

Su situación de provisionalidad e inestabilidad en el aula, hace que su capacidad de decisión respecto a las tareas académicas, evaluación de los alumnos, intervención en conflictos, etc., sea limitada y dependiente del tutor quien claramente

establece, incluso delante de los niños, dos niveles de autoridad, le lleva a adoptar un modo de conducta similar al del tutor o al menos a no entrar en conflicto, quedando así limitado su pensamiento y la elección de otras alternativas de actuación.

b-Dificultad de aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en la institución universitaria.

El aprendizaje de principios teóricos, sin conexión con la práctica, hace que se vea incapaz de traducir la teoría aprendida a la acción práctica. Ante esta incapacidad recurre a actuar como vio que lo hacían sus profesores.

c-Ambiente ecológico del aula

La observación de la conducta del tutor, el modelo que este puede representar para el alumno, no parece que es la principal causa de que asuma conductas adaptativas, sino más bien es el ambiente, el sistema ecológico del aula. Según se puede deducir de los estudios ecológicos de Hamilton (1983), cuando el alumno entra en el aula, ya está establecida una estructura de tareas académicas y un sistema de participación que son producto, en parte, de la dinámica de intercambio entre los sujetos y en parte de las condiciones materiales e institucionales. Sí el alumno, pone en práctica destrezas no usuales en el aula y encajan en el sistema de la clase tiende a utilizar nuevas destrezas, pero si por el contrario origina conflictos, no lleva a cabo nuevas innovaciones y adapta su conducta al sistema establecido. Ya que el éxito inmediato, el control y la disciplina de clase son particularmente importantes para los alumnos en prácticas. De esta forma, el tutor, como responsable, en parte, del sistema establecido en el aula, indirectamente influye en la socialización del alumno, aunque también existen otros factores que influyen en el ecosistema del aula: alumnos, institución, etc.

Pérez Gómez (1997,1999) a partir de un amplio estudio de casos, identifica como factores de socialización de los alumnos durante su periodo de prácticas:

a-La cultura escolar y el aula a la que se adaptan con el fin de no provocar conflictos e interrupciones en el ritmo de la clase.

b-La situación incierta e inestable de alumno en prácticas, provoca frecuentemente en los estudiantes una inseguridad personal que le lleva a una dependencia del tutor y a reproducir las conductas que en este observa.

c-Carencia de alternativas teórico-prácticas para enjuiciar lo que observa, así como la falta de costumbre de utilizar un pensamiento reflexivo, favorece que el alumno asuma y reproduzca pautas convencionales asentadas en el medio escolar.

d-El carácter evaluador de las adquisiciones académicas y profesionales del periodo de prácticas dentro del currículum, se constituye en un agente socializador de primer orden.

e-Función socializadora y burocrática del supervisor. En la mayoría de los casos estudiados, el proceso de socialización estimulado y favorecido por el tutor ha sido de carácter conservador. Aunque la influencia que ejerce el tutor da lugar a orientaciones distintas en función de la personalidad, el modo de entender el periodo de practicas y de la aceptación mutua de sus respectivos roles. La intervención del supervisor, en la mayoría de los casos, se muestra irrelevante, ya que estos limitan su papel a un papel burocrático de exigir el cumplimiento de las tareas y normativa establecida por la institución universitaria.

Watts (1987) y Marcelo (1988), hacen una amplia revisión de las investigaciones relativas a los cambios de actitudes que se producen en los alumnos durante su periodo de prácticas. Watts, concluye que durante el periodo de prácticas se da un cambio negativo en las actitudes de los estudiantes hacia los niños, la enseñanza y ellos mismos. Muestran una actitud de control y están dispuestos a utilizar métodos severos para mantener la disciplina. Se vuelven menos flexibles y preocupados por los niños. Les preocupa más terminar las lecciones en un tiempo que adaptarse a las diferencias y necesidades de los niños. Asocian una enseñanza de baja calidad, con la de los profesores centrados en los niños frente a la enseñanza de los profesores centrados en la materia. Se muestran poco inclinados a mantener relaciones profesionales con sus colegas. En general, los alumnos

manifiestan que es más difícil de lo que esperaban.

Marcelo, deduce que se observa en los alumnos: -Cambio hacia actitudes más autoritarias hacia los niños -Cambio en las actitudes hacia la autonomía del profesor en su rol -Mayor preocupación por el control de los niños. -Sentimiento de poseer menos conocimientos sobre la enseñanza al final del periodo de prácticas que al principio- Cambio en las perspectivas hacia la enseñanza de progresistas a conservadoras. -Pérdida de idealismo, etc

Como consecuencia de los resultados de estos estudios, algunos autores se plantean el riesgo que supone que los estudiantes de profesor sufran una socialización negativa. Liston y Zeichner (1991) llegan a afirmar que hay evidencias de que las perspectivas que los profesores aprenden durante la parte clínica de sus programas de formación son deseducativas, y a menudo contraria a las intenciones de los educadores de profesores.

II. 3. c) Organización de las Prácticas de Enseñanza

La organización de las prácticas de enseñanza es, posiblemente, el aspecto más problemático al que se tienen que enfrentar los Centros de Formación de Profesores para desarrollar los programas formativos.

Appelgate (1987) describe una serie de dilemas recurrentes, que aparecen una y otra vez en la mente de quienes tienen la responsabilidad de conformar el practicum en los programas:

1-Dilemas programáticos, referentes a las decisiones curriculares e instructivas, como qué conocimientos y destrezas deben de poseer los alumnos, donde ubicar el aprendizaje, como elaborar criterios de calidad, como evaluar...

2-Dilemas institucionales, relativos a los contactos universidad-escuela, coste de financiación...

3-Dilemas individuales: referentes a los elementos personales que participan en las prácticas...

En opinión de algunos autores (Montero 1989, Calderhead 1992) esta complejidad organizativa que presentan las prácticas, se debe a que no hay

modelos, hay planes de prácticas donde se dice que hacer, pero falta la teorización previa para fundamentar, desarrollar y evaluar los procesos de prácticas, en contraste con otras profesiones que tienen una gama de teorías dominantes que guían el trabajo de los prácticos, la enseñanza y la formación de profesores están sorprendentemente desprovistas de una base teórica que guíen el trabajo práctico.

Modelos de Prácticas de Enseñanza

(Benejan 1986, 1987) en un estudio comparativo entre países de nuestro entorno cultural referente a la organización de la prácticas, encontró que las propuestas de Prácticas de Enseñanza diferían fundamentalmente respecto a dos aspectos: 1) su ubicación en la carrera y duración de las mismas, y 2) las concepciones teóricas de base.

1) Atendiendo a su ubicación y duración describe cuatro modelos organizativos:

Modelo I: Las prácticas se realizan en el último año de la carrera. Es un modelo basado en la dicotomía teoría-práctica, en la que se supone que la práctica ha de ser una aplicación de la teoría. Teoría y práctica funcionan de manera independiente en los programas de formación.

Los alumnos en prácticas trabajan con un maestro-tutor y tienen asignado un supervisor de la Escuela de Magisterio que al comienzo de sus prácticas les marca las directrices respecto a las tareas que han de desarrollar durante su permanencia en los centros y con los que prácticamente no vuelven a tener contacto, con lo cual, los alumnos no tienen ocasión de contrastar su experiencia de prácticas. Es el modelo más típico en nuestro país.

Modelo II: Además del periodo anterior, durante el segundo año de la carrera hay un corto periodo de prácticas.

Modelo III: El contacto con la realidad escolar es progresivo. Durante toda la carrera, se programan periodos de prácticas en cada curso que van aumentando en complejidad y duración.

En ambos modelos, al intercalar periodos de prácticas durante la carrera, facilita la integración teoría y práctica en el proceso de formación, de modo que ambos aspectos formativos se van enriqueciendo mutuamente.

Modelo IV: Incluye en sus programas uno o dos cursos completos de prácticas. El estudiante tiene plena responsabilidad docente, aunque cuenta con la ayuda de un maestro-tutor y en algunos casos tienen reducción horaria para continuar su formación.

Los programas que tienen integradas las prácticas durante toda la carrera, consideran de una forma secuencial y progresiva las aportaciones de estas a la formación de los estudiantes. La secuencia más habitual suele ser:

1.-etapa: Aproximación a los centros escolares, priorizando la observación y la constatación de los aspectos contextuales y organizativos.

2.-etapa: Trabajo centrado en la clase. Se prioriza la observación y la colaboración con los profesores del centro.

3.-etapa: El trabajo se centra en el trabajo formativo propio de la especialidad.

Lo que

trata es de que los estudiantes sean autónomos para elaborar materiales didácticos y desarrollarlos en clase. La participación en el aula, que suele ser progresiva y que es variable en cuanto a duración y grado de responsabilidad.

2) Atendiendo a las perspectivas conceptuales en las que se fundamentan, identifica cuatro modelos que se corresponden con los modelos de profesor y de formación del profesorado.

a- Modelo basado en la adquisición de conocimiento, tradicional o de oficio. Entiende que las prácticas sirven para aplicar y comprobar los conocimientos teóricos adquiridos. Suponen una inmersión en la realidad. A través de la observación al maestro, colaborando en sus actividades docentes o asumiendo bajo su tutela alguna función docente, el alumno en prácticas va adquiriendo "los trucos del oficio".

En esta modalidad las Escuelas de Magisterio descargan su responsabilidad formativa en las escuelas y se limitan a un papel supervisor con fines

fundamentalmente evaluativos.

b- Modelo basado en la adquisición de competencias o de laboratorio o simulación. En este modelo adquiere una especial relevancia la idea de la experiencia práctica de laboratorio o clase en la que se prepara al estudiante en alguna destreza que progresivamente podrá aplicar en las prácticas. Si bien este modelo tiene la ventaja que el alumno se encuentra más seguro en algunos modelos de acción en los que ha sido entrenado, tiene problemas en primer lugar a la hora de determinar cómo y quién define las competencias necesarias a desarrollar y en segundo, la posibilidad de transferencia de estas competencias aprendidas en situación de laboratorio o clase a la compleja situación del aula escolar.

c- Modelo reflexivo. Se organiza un seminario, taller de trabajo, etc., en el que se plantean problemas y dilemas, se reflexiona sobre lo que se hace o se puede hacer y los efectos que estas acciones pueden producir en el aula. En la práctica se da una alternancia entre las prácticas escolares y estos seminarios. Se hace una evaluación continua, mediante la tutoría y el diálogo, y se mantiene una estrecha relación con la escuela y los maestros tutores. Reconoce y se cuestiona el papel a desarrollar los supervisores y los tutores, así como la preparación que les es necesaria para llevar a cabo esta función.

d- Modelo basado en la investigación. Parte de la idea que la capacidad profesional depende en gran manera de la aptitud para integrar conocimientos, principios y teorías, con el fin de aplicarlas a situaciones prácticas de la clase, ante unos determinados niños, en una situación concreta y siempre variable. El papel de los formadores es el de ayudar al estudiante a analizar los contextos y situaciones, su comportamiento en clase y los conocimientos y creencias en los que sustentan este comportamiento, así como a enjuiciar los efectos de su interacción con los alumnos en aula. La evaluación es una autoevaluación en la que lo importante son los procesos que siguen los alumnos en la construcción de su conocimiento práctico y la reflexión sobre los mismos. Es una evaluación que se centra en una valoración de los procesos reflexivos. La metodología que sigue está basada en la

investigación, lo que implica desarrollar un aprendizaje de la enseñanza con una actitud interrogativa, reflexiva e innovadora acerca de la enseñanza y crear una actitud mental o modo de hacer en forma de indagación (Blazquez, 1989)

En las diferentes propuestas, Marcelo (1994), identifica cuatro dimensiones, comunes en torno a las cuales se desarrollan las actividades de los alumnos durante las Prácticas:

a) Dimensión organizativa: Supone comprender la escuela como organismo en desarrollo, caracterizado por una determinada cultura, clima organizativo, una estructura de funcionamiento tanto explícita como implícita (micropolítica), funciones de gestión...

b) Dimensión curricular: Hace referencia a entender los problemas de enseñanza como problemas curriculares.

c) Dimensión enseñanza: Enseñanza en clase que comprendería análisis de la enseñanza, de la estructura relacional, académica, de las tareas, etc.

d) Desarrollo profesional: Hace referencia al profesor, su formación y desarrollo profesional. Además, las prácticas representan una ocasión para la socialización de los estudiantes, para que aprendan a comportarse como profesores.

Relación Universidad-Escuela

Dentro de una propuesta de formación inicial en la que se pretende el desarrollo de un conocimiento profesional, se contempla como objetivo prioritario en la formación la unión de la teoría con la práctica, lo que supone una mayor implicación de la escuela.

La escuela se convierte en un elemento estructural básico, ya que se entiende que es a partir de la experiencia de los alumnos en los contextos reales desde donde puede surgir la unión teoría y práctica y donde se puede conseguir que los alumnos desarrollen procesos reflexivos trabajando, sobre una serie de procesos cognitivos de indagación, resolución de problemas, el pensamiento crítico.

El problema está en buscar formas de colaboración entre ambas instituciones

CAPITULO II Concepto teórico y de investigación Prácticas de Enseñanza

de distinto nivel educativo, con culturas diferentes y posiblemente con diferentes concepciones y modos de enseñanza. Pero es necesario buscar algún modo de relación que supere esta dificultad. La formación de los profesores hace necesario este doble contexto, ya que la universidad es por si sola, incapaz de cubrir el proceso de aprendizaje de los futuros profesores. La escuela no debe ser un lugar donde desaparezcan las bases del conocimiento aprendido en la Universidad, sino un espacio educativo en el que se propicie la reflexión y de la que emerjan las teorías de los alumnos (Villar,1990). La separación entre conocimiento teórico y práctico no se puede mantener por más tiempo, sobre todo si es el propio profesor en formación a quien corresponde hacer la integración entre ambos tipos de conocimiento (Marcelo,1994).

Cochran-Smith (1991, 106), en un estudio sobre los programas de prácticas de los diez últimos años encuentra, tres tipos de relación entre universidad-escuela: Consonancia, disonancia crítica y resonancia colaborativa, ofreciendo cada una de ellas al estudiante diferentes oportunidades para aprender a enseñar . A continuación se recoge una síntesis

	ACUERDO	DESACUERDO CRITICO	RELACION COLABORATIVA
	Acuerdo basado sobre	Incongruencias basadas	Colaboración mediante

CAPITULO II Concepto teórico y de investigación Prácticas de Enseñanza

	la aplicación de la investigación sobre ense_anza efectiva	en una crítica acerca de la ense_anza y la escuela	comunidades de aprendizaje
ESTRATEGIAS DE PROGRAMA	El alumno se relaciona con un mentor en la escuela que le entrena en las competencias y tareas	Los alumnos son situados en la escuela	Los alumnos son situados en escuelas donde se lleva a cabo la reforma y la reestructuración integrándose en grupos que trabajan la reforma
	El refuerzo del entrenamiento se establece en la universidad dirigiendo las competencias derivadas de la investigación proceso-producto	El estudio del currículum se hace a partir de la teoría crítica	El estudio del currículum se centra en las relaciones entre la teoría y la investigación
	El supervisor y el profesor cooperador realizan una observación sistemática proporcionando “feedback” de las estrategias efectivas de ense_anza practicadas	Los estudiantes trabajan con el supervisor de la universidad recibiendo ayuda para trabajar la perspectiva crítica de la práctica observada	La indagación colaborativa en el escenario escolar se acompaña con seminarios en el escenario universitario. Se planifica y sigue el desarrollo del proyecto de investigación de forma colaborativa
	Evaluación de la competencia desarrollada en la ejecución de métodos y estrategias de ense_anza efectiva	Proyectos de investigación acción, estudios etnográficos, diarios, para estimular la reflexión crítica a partir de la experiencia	Proyectos de investigación, y de investigación-acción, diálogos, diarios, seminarios conducidos colaborativamente desde la escuela y la universidad

		en la escuela	
--	--	---------------	--

Cochran-Smith (1991, 106) [Cdr.9]

Villar (1990), Fontan (1997), proponen que las prácticas de los alumnos en formación deberían considerarse como un paso previo a la vida profesional. Esta idea, implicaría establecer una relación directa entre la institución universitaria y la escuela, de cuya colaboración se beneficiarían ambas instituciones, se garantizaría una unidad de criterio en la formación del profesorado en la etapa de formación y de iniciación profesional, y el profesor principiante contaría con la orientación y el apoyo de la institución universitaria en sus primeros años como profesional. Con el fin de subsanar las diferencias entre dos instituciones de distinto nivel educativo, e incluso con diferentes perspectivas formativas, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas de enseñanza deberían de intervenir la institución de formación de profesores y los centros de prácticas. Con esta participación, se pretende mantener la unidad del proceso formativo de los alumnos pero diversificado en dos contextos formativos (Fontan,1997)

De Vicente (1993), Marcelo (1994), se refieren a las Escuelas de Desarrollo Profesional, propuestas por el grupo Holmes, como un modelo de colaboración universidad-escuela. Estas escuelas se tratan de buscar el ambiente propicio para la promoción de la reflexión y la investigación . El profesor de la universidad trabaja en colaboración con los profesores de las escuelas, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de forma que se mejora la calidad de la formación de los estudiantes de profesor, se proporciona desarrollo profesional a los profesores experimentados y realizan investigaciones de campo. Además, estas escuelas se basan en una serie de principios:

- visión constructivista de la ense_anza y el aprendizaje, frente a una visión estática
- orientación reflexiva frente a una visión replicativa
- investigación aplicada frente a una visión de la investigación como algo básico a asumir
- democracia frente a estilos jerárquicos
- colaboración frente a división de responsabilidades

En nuestro país, el ambiente creado por los nuevos planes de estudio está generando numerosas propuestas organizativas de las Prácticas de Enseñanza. Como muestra de este interés puede citarse el Congreso celebrado en Poio en 1994, en el que las distintas propuestas presentaban un modelo organizativo en el que queda incluida la relación universidad-escuela, como los presentados por la Universidad de Cadiz, La Laguna, etc.

No queremos de terminar este apartado sin hacer alusión al enfoque interdisciplinar que desde la institución universitaria debe de darse a las prácticas de enseñanza como un elemento que garantice la unidad del proceso formativo de los estudiantes. Como expresan en su propuesta Calle y González (1995), el practicum ha de ser un eje de conexión e intercambio entre las diferentes disciplinas y departamentos. Además, como se_ala Valli (1993), no es posible elaborar programas de formación reflexivos, trabajando la reflexión en algunas partes o niveles del programa, es necesario que desde todos los niveles y componentes del programa se promocióne la reflexión y la indagación crítica.

Tutores y supervisores

El primer problema que se plantea es definir la función que han de desempeñar los formadores. En sentido amplio, se admite que a través de una relación interpersonal, tienen una función instructiva y orientadora respecto a los alumnos en prácticas. En un sentido más restringido, sus funciones quedan delimitadas en el marco de una concepción de profesor en la que se quiere formar a los estudiantes.

Asumiendo una perspectiva basada en la investigación se proponen unos principios en los que fundamentar la orientación de las prácticas de enseñanza (Fontan,1997)

1) Comprender la conducta de los futuros profesores, lo que exige conocer cuales son los pensamientos relacionados con su práctica docente (creencias, valores...)

2) Entender la profesión docente como reflexiva, y al profesor como un sujeto que piensa sobre conducta y que puede razonar y explicar el por qué de sus acciones.

3) La racionalidad de la conducta del profesor se construye no sólo sobre un contexto psicológico, sino también sobre el contexto ecológico y social inmediato.

4) Reconocer la posibilidad de que el futuro profesor se incorpore como "investigador", no solo de su desarrollo profesional, sino también como parte activa de la investigación evaluativa de las practicas de enseñanza.

Bajo esta perspectiva, distintos autores han descrito cuales pueden ser las funciones de los tutores y de los supervisores.

Refiriendose a los tutores, Zeichner y Liston (1987) entienden que su función se trata de establecer un diálogo de cooperación a través del cual el estudiante para profesor pueda, mediante la reflexión, ir generando su propio conocimiento profesional al disponer de oportunidades para repensar la teoría y la práctica y establecer las relaciones necesarias. Su trabajo consiste en explicar en voz alta lo que hacen y porqué lo hacen; en estimular a los futuros profesores a que hablen de sus razones y decisiones, de las dificultades inherentes para averiguar lo que sus alumnos conocen y lo que necesitan aprender; en demostrarles cómo mejorar y aumentar el pensamiento de los estudiantes y alertarlos para aprender a interpretar los signos de incomprensión y confusión en sus alumnos (Feiman y Buchman, 1986)

Por lo que los profesores que reciben alumnos en prácticas han de ser claros y explícitos en relación con su actitud profesional para que la relación entre el profesor con experiencia y el profesor sin experiencia pueda ser constructiva y no conduzca a una mera imitación de rutinas sin sentido por parte de éste, sino que el contraste con un profesional reflexivo y consciente de su enseñanza le ayude a pensar detenidamente sobre la materia profesional con la que va a trabajar; de esta forma se presentará la enseñanza como algo problemático a lo que hay que buscar soluciones, y no una situación a la que hay que acomodarse, que no tiene solución.

Refiriendose a los supervisores, Feimann y Buchmann (1986) consideran que

deben estar activamente presentes en las prácticas, para dar a las perspectivas de los alumnos un sentido concreto de actuación y pensamiento pedagógico, pues por sí mismos, raramente pueden ver por detrás de lo que quieren o necesitan hacer. El supervisor puede conectar el conocimiento teórico a las acciones y decisiones particulares y reforzar importantes conceptos y orientaciones del programa. No pueden ser solo visitantes ocasionales que hacen observaciones, ellos deben de estar de acuerdo con los tutores para hacer de las prácticas una ocasión para la formación de los profesores.

Desde el ámbito de la investigación, los estudios recientes se han centrado en el análisis de las conferencias de supervisión para conocer el tipo de relaciones que se establecen entre formadores y alumnos. De ellos se deduce que:

- En la mayoría de los casos, las conferencias implican una diada y están dominadas por los profesores tutores, los alumnos adoptan un papel pasivo. Se desarrollan a un bajo nivel de pensamiento, predominan las descripciones y las interacciones en las que se dan directrices, el análisis y la reflexión no son frecuentes (Guyton y McIntyre 1990). A conclusiones similares han llegado Ben-Pérez y Rummey (1991) que observaron que en las entrevistas los alumnos se muestran pasivos, los tutores utilizan un estilo directo y prescriptivo, dando directrices sobre métodos o contenidos. En sus entrevistas, los supervisores eran más breves pero ofrecieran más alternativas de acción, especialmente de estrategias de enseñanza y trataron aspectos relacionados con los niños. Borko y Mayfiel (1993), encontraron que en las conferencias con los tutores rara vez se abordaban temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y que las conferencias con el supervisor se llevaban a cabo con mucha urgencia y con datos insuficientes sobre la enseñanza del alumno en prácticas.

- En algunos estudios, se constatan diferencias en las interacciones entre los alumnos y los tutores, en función de la experiencia de estos. Los profesores con experiencia se centran más en el contenido específico, en los propósitos o en las estrategias de enseñanza. Los tutores con menos experiencia se centran más en

principios generales y máximas de enseñanza. (Chastko, 1993). Kremer-Hayon (1991) encontró que los tutores con mayor experiencia hacían más referencias a la reflexión y a la crítica, al conocimiento, a la ideología y a los valores.

-Se observan diferencias, en cuanto al estilo de orientar las conferencias. Dun y Taylor (1993) identificaron dos tipos de asesoramiento: un estilo consultivo, que hace referencia a alumnos concretos, a una manera de enseñar concreta, con escasa elaboración e interpretación y un estilo docente que incorpora elaboración, juicios, que busca promover la transferencia y la reflexión.

Todo ello, nos lleva a hacer referencia a tres aspectos relativos a los tutores y supervisores, que es opinión común que es necesario abordar:

a) El primer aspecto hace referencia a la necesidad de proporcionar una formación adecuada tanto a los tutores como a los supervisores para que desarrollen una función formativa con los alumnos durante sus Prácticas de Enseñanza. Igual que llegar a ser un profesor de clase conlleva una transición de estudiante a profesional, llegar a ser un tutor de prácticas conlleva una transición del profesor de clase a educador. Los educadores de clase necesitan tiempo y compromiso para desarrollar las comprensiones, las habilidades y orientaciones necesarias para desarrollar su labor tutorial (Feiman y Buchmann 1986)

b) El segundo se refiere a la necesidad de seleccionar a los tutores. Como ejemplo, se recogen algunos de los criterios de selección propuestos:

Desarrollar el conocimiento didáctico de los alumnos en formación, requiere que los profesores tutores, posean un conocimiento comprensivo y en profundidad del contenido, capacidad de representación y manipulación de ese contenido en actividades de enseñanza y que posean destrezas para gestionar procesos que conduzcan a un aprendizaje activo de los estudiantes. (McLaughil y Talbert, 1993)

Zabalza (1996) considera que deben ser seleccionados en función de su competencia profesional. Esta competencia abarca conocer bien su oficio, capacidad para "verbalizar su trabajo": enseñar, explicar como se hace, razonar el porqué de sus decisiones, etc. y saber relacionarse con jóvenes. En este sentido Kroach (1989), Fenstermayer y Richarson (1993), destacan la importancia del "amigo crítico,

del facilitador", en el proceso de definir y reconstruir los argumentos prácticos y la dificultad que representa jugar este papel de facilitador que por una parte confirma y apoya y por otra, desestabiliza y desafía. Por ello, necesita establecer unas intensas relaciones personales, que permitan el clima de diálogo y la confianza interpersonal necesaria.

c) El tercero, se refiere a la necesidad de definir sus funciones. Es necesario delimitar con claridad las responsabilidades y expectativas entre profesores universitarios, profesores tutores y alumnos en prácticas (Glickman y Bey ,1990)

El supervisor de la escuela de formación del profesorado debe superar el restringido papel que le es asignado en la mayoría de los programas de prácticas, desarrollar estrategias formativas y entrar a participar como evaluador sumativo del proceso y atender a las preocupaciones y al desarrollo personal de cada uno de los alumnos, en estrecha colaboración con el tutor del aula y con el estudiante. Los programas de entrenamiento deben de ser cuidadosamente planificados conjuntamente por los profesores de ambas instituciones, compartir sus funciones y asumir su responsabilidad para asesorar a los alumnos.

Ofrecer a los alumnos en formación trabajar en un programa reflexivo, requiere: (Oja, Diler, et. Al. 1992)

1. Crear un clima favorable para que el alumno se sienta motivado a reflexionar, donde exista un ambiente seguro para exponer sus pensamientos y donde se facilite el crecimiento profesional y personal.

2. Promocionar un análisis a partir del conocimiento que se va generando o se va transmitiendo. A la vez que el alumno va tomando conciencia del conocimiento relativo a la ense_anza, se estimula en él la toma de conciencia de sus propias creencias acerca de la ense_anza.

3. Una vez realizado el análisis se utilizan métodos de evaluación y criterios de evaluación sistemáticos, Es en este momento cuando los estudiantes son estimulados a construir su propia teoría de la educación.

4. Se realiza una síntesis final donde se lleva a cabo un proceso de construcción y reconstrucción posterior de la teoría que fundamenta la práctica.

Evaluación de las Prácticas

El problema de la evaluación de las Prácticas de Enseñanza, está íntimamente unida al problema de la evaluación de la formación inicial, en la medida que no existen criterios ampliamente aceptados acerca de los indicadores de calidad de los componentes de los programas (Raths,1987)

Al referirnos a la evaluación de las Prácticas de Enseñanza, consideramos dos aspectos:

a) un primer aspecto hace referencia a la evaluación de los programas de formación en la que las prácticas se consideran como un componente más del programa,

b) el segundo se refiere a una forma concreta a la evaluación de las prácticas de enseñanza, a su contribución específica a la formación del alumno.

A continuación recogemos algunas propuestas ofrecidas bajo ambas perspectivas:

a) Evaluación de programas de formación inicial

Cooper (1983) propuso un modelo de evaluación (CIPP), en el que propone cuatro variables: contexto, entrada (formadores y estudiantes), proceso y resultados del programa. A partir de estas variables, propone el desarrollo de evaluaciones parciales que logren responder a diferentes tipos de preguntas en función del momento y objeto de estudio.

La mayoría de las evaluaciones que han seguido este modelo se han limitado al estudio de algunas variables, de forma aislada.

Zeichener (1988) propone analizar la calidad de enseñanza de los programas en función de dos criterios: a) calidad académica y b) calidad profesional

a) La calidad académica hace referencia a la forma en que el programa asegura que los profesores en formación adquieren los diferentes componentes de conocimiento necesarios para enseñar.

Vali y Tom (1988) consideran que se pueden establecer varios criterios para

evaluar el conocimiento que desarrolla la institución formativa: 1) Académico: debe incluir en conocimiento de las tradiciones académicas relevantes; 2) Multiplicidad: debe presentar diferentes concepciones de la enseñanza y la escuela; 3) Relación: entre aspectos técnicos y normativos de la enseñanza; 4) reflexividad: Presentar el conocimiento de forma que anime a la reflexión.

b) La calidad profesional, relacionada con la forma en que los profesores presentan a los alumnos en formación relaciones entre contenidos de las materias y la práctica de la enseñanza. Se trata de evaluar en que medida el conocimiento que los profesores en formación están recibiendo o construyendo es relevante para desenvolverse en los contextos reales de enseñanza. Respecto a este punto, se dan dos concepciones claramente diferenciadas:

1) Asume la enseñanza como una ciencia aplicada, de forma que los alumnos en formación aplicarían en sus clases conocimientos y destrezas adquiridas en el periodo de formación. Incorporaron a la formación de los estudiantes una variedad de conductas observables derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta perspectiva, se asume que la calidad formativa puede ser definida y medida y, utiliza criterios de ejecución (Norris, 1993), para ello genera sistemas observacionales de la práctica de los alumnos. Los criterios de ejecución son elaborados desde fuera de la escuela bajo el supuesto que proporcionan datos válidos sobre la calidad educacional (Elliott, 1993)

2) Entiende que la calidad de la acción de la enseñanza esta relacionada con el desarrollo de una cultura reflexiva en los profesores (Elliot, 1993) que emerge desde una práctica reflexiva. Los indicadores de calidad, surgen sobre la base de los valores educativos y la práctica reflexiva, y hacen referencia al desarrollo del potencial humano del alumno en formación, como por ejemplo el desarrollo de la comprensión, la capacidad de buscar significados, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, para una acción amplia e inteligente en situaciones complejas. De estos fines que se pretenden, interesa descubrir y analizar el proceso que los propicia. Para analizar el proceso es necesario identificar principios de

procedimiento que indiquen cómo de adecuado es el proceso formativo de los alumnos. Para que estos fines puedan servir de criterios de eficacia para mejorar la calidad educativa, se deben de convertir en principios de procedimiento. Aunque como criterios de eficacia, no pueden ser entendidos como criterios de ejecución ya que son dependientes del contexto y están relacionados con sistemas de valores y no son hechos concretos. Esta evaluación (modelo de proceso) obedece a la idea de un profesor reflexivo en el que no se describen formas de conducta concretas pero en el que se indican procedimientos que se deben de llevar a cabo como indicadores de calidad como: flexibilidad en la programación de los profesores para ser receptivos a los alumnos, toma de decisiones responsables con juicios y acción independiente. En los alumnos se evalúa su competencia, mediante entrevistas, análisis de los materiales de ense_anza...

b) Evaluación de las Prácticas de Enseñanza

Son escasos los estudios hechos en ambientes naturales para ver la problemática en la que se desarrolla la formación práctica del alumno en formación inicial.

Hoste (1982) realizó un estudio descriptivo con el que trataba de conocer la influencia de las prácticas en las creencias y actitudes de los alumnos. Entre otras conclusiones, dedujo que los alumnos desde la práctica no entienden el sentido de la formación teórica que habían recibido.

Villar (1990), hace referencia a una experiencia hecha en tres instituciones canadienses que trataban de conocer hasta qué punto los programas de formación inicial proporcionaban a los estudiantes el conocimiento y las destrezas adecuadas para una enseñanza eficaz. En sus conclusiones manifiestan que observan que se da una mayor influencia de las prácticas en el ámbito del conocimiento y de la comprensión de la disciplina, de los estudiantes y de la enseñanza que en el de las destrezas interpersonales.

Zabalza y Marcelo (1993) utilizando cuestionarios, vídeo y entrevistas, hacen

un estudio evaluativo de las prácticas, analizan los datos obtenidos a través de los alumnos en prácticas y de sus tutores. Entre las conclusiones a las que llegan, recogemos algunos ejemplos, en primer lugar con relación a las opiniones alumnos y en segundo con relación a las opiniones de los tutores:

1) Los alumnos opinan que es importante esta etapa formativa, pero que serían más valiosa hecha de otra forma; la formación que imparte la Escuela de Magisterio es muy teórica, que no saben como trasladarlos a la práctica; la preparación dada para las Prácticas se ha limitado a indicarles como han de hacer la memoria, entrega de documentos, etc., que los supervisores deberían ayudarles.

2) Los tutores consideran que el periodo de prácticas debería tener una mayor duración; que ellos sería necesario conocer con antelación cual es del Programa de Prácticas, saber qué se pretende con el programa y recibir alguna preparación específica sobre como desempeñar tarea como tutores, que "un buen profesor tutor" es quien además de dominar una materia tiene interés por la formación y buen carácter.

Zabalza (1995), propone que la evaluación de las Prácticas abarque dos apartados:

a- La evaluación del Programa de Prácticas en su conjunto, que abarcaría la evaluación del Plan y la evaluación de la puesta en práctica del Plan.

b- La evaluación de los estudiantes. Considera los siguientes aspectos a evaluar:

1-Nivel de consecución de los objetivos del programa, que serían objetivos relacionados con: a) los contenidos, b) las competencias: [1-Transversales (vinculadas a las disciplinas), 2- Propias de las Prácticas, (de tipo relacional, social y técnico-profesional), 3 - No vinculadas al periodo de prácticas (aprendizajes de algunos recursos formativos) 4 - Relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica], c) las actitudes

2-Estilo personal del estudiante en la forma de hacer las cosas

3-Aspectos formativos generales como su capacidad para el trabajo en

equipo, ir más allá de los datos o impresiones superficiales, rigor en la presentación de datos, etc.

4-Autoevaluación, que puede ser analizada bien a través de algún recurso utilizado para la reflexión o bien a través de algún cuestionario, entrevistas...

III-Desarrollo de la investigación

Propósito general de la investigación

El propósito general de la investigación ha sido comprobar la influencia que tienen las Prácticas de Enseñanza en la construcción del conocimiento práctico y en la capacidad de reflexión de los alumnos.

Así mismo, queríamos comprobar si las estrategias de investigación utilizadas en este estudio contribuían a que los alumnos generasen procesos reflexivos sobre aspectos curriculares e institucionales de la enseñanza.

Pensamos que este estudio nos podía ser útil no solo para comprender cómo las Prácticas de Enseñanza influyen en el desarrollo del conocimiento práctico de los alumnos y en su capacidad de reflexión, sino también, para mejorar el modo de orientarles en su aprendizaje durante este periodo formativo, así como ofrecer un ejemplo que puede ser utilizado como punto de reflexión para quienes trabajan en este campo.

III. 1) Diseño de la investigación y método de recogida de datos

Diseño de la investigación

Análisis de caso

A través de las Prácticas de Enseñanza, como prácticas de campo en centros escolares, los alumnos en formación inicial entran en interacción con el contexto profesional, lo que supone un hecho social que exige un conocimiento en profundidad de lo que ocurre durante este período y de sus consecuencias formativas.

Este hecho, nos ha llevado a seleccionar como metodología de investigación el estudio de casos, pues esta metodología supone una investigación intensiva de un objeto singular de índole social.

El estudio de casos, es definido por Walker (1983) como “el examen de un ejemplo de acción”. Marcelo y Parrilla (1991), clarifican esta definición puntualizando que el término examen implica que se estudia algo con intención de comprenderlo; por ejemplo se hace referencia a una unidad de estudio individual; y por acción, se indica el carácter dinámico y evolutivo del caso.

Según estos mismos autores los estudios de caso:

Conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.

Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social.

Pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos para los que fueron realizados.

Por la dinámica propia del estudio conducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que se van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, que pueden actuar como una evaluación formativa, e incluso pueden ser la base para toma de decisiones.

Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, incluso no especialistas.

Frente a estas ventajas, el estudio de caso no es ajeno a la crítica y a ciertas debilidades en su diseño y desarrollo. La objeción más común que recibe es su falta de validez externa, su escasa posibilidad de generalización científica. Un problema vinculado al muestreo del caso. Sin embargo esta es una objeción que no tiene lugar en la concepción del estudio desde el

Análisis de caso

A través de las Prácticas de Enseñanza, como prácticas de campo en centros escolares, los alumnos en formación inicial entran en interacción con el contexto profesional, lo que supone un hecho social que exige un conocimiento en profundidad de lo que ocurre durante este período y de sus consecuencias formativas.

Este hecho, nos ha llevado a seleccionar como metodología de investigación el estudio de casos, pues esta metodología supone una investigación intensiva de un objeto singular de índole social.

El estudio de casos, es definido por Walker (1983) como “el examen de un ejemplo de acción”. Marcelo y Parrilla (1991), clarifican esta definición puntualizando que el término examen implica que se estudia algo con intención de comprenderlo; por ejemplo se hace referencia a una unidad de estudio individual; y por acción, se indica el carácter dinámico y evolutivo del caso.

Según estos mismos autores los estudios de caso:

Conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.

Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social.

Pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos para los que fueron realizados.

Por la dinámica propia del estudio conducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que se van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, que pueden actuar como una evaluación formativa, e incluso pueden ser la base para toma de decisiones.

Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, incluso no especialistas.

Frente a estas ventajas, el estudio de caso no es ajeno a la crítica y a ciertas debilidades en su diseño y desarrollo. La objeción más común que recibe es su falta de validez externa, su escasa posibilidad de generalización científica. Un problema vinculado al muestreo del caso. Sin embargo esta es una objeción que no tiene lugar en la concepción del estudio desde el

punto de vista cualitativo El problema no es tanto de generalización como de transferibilidad que es una preocupación y exigencia básica del estudio de caso. La coherencia interna del caso, no su representatividad, es lo que permitirá que este sea transferible, y su valor total y holístico, el que posibilitaría su valor ilustrativo de otros casos.

Otra crítica que recibe es el escaparse del lenguaje de la teoría. Sin embargo, puede contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las perspectivas de sentido común de la acción cotidiana y puede generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan otras hipótesis a las ya existentes

Método de recogida de datos

Nuestro propósito de obtener descripciones detalladas de cada uno de los participantes, referente la interacción que se produce entre el alumno y el contexto institucional y de aula durante las Prácticas, nos llevo a seleccionar una metodología cualitativa.

Trabajar con una metodología cualitativa, que se caracteriza porque produce datos descriptivos observando a las personas en su acción cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en la mente, y viendo los documentos que producen..., y que exige asegurar un estrecho ajuste entre los datos, de lo que realmente la gente dice y hace (Taylor y Bogdan 1986), hizo que nos decidiéramos por los diarios, las entrevistas y la observación de clases, como estrategias de investigación.

Estas, estrategias nos posibilitaban, por un lado, que los alumnos nos describieran procesos de pensamiento, interpretaciones y argumentaciones personales, proporcionándonos datos para comprender cómo pensamiento y acción interactúan en el contexto de las Prácticas, y, por otro, comprobar la coherencia entre manifestaciones y acciones.

Diarios

Cochran-Smith y Lytle (1993) definen los diarios como relatos de la vida de la clase en los que los profesores registran sus observaciones, analizan sus experiencias, y reflexionan y/o interpretan sus prácticas a lo largo del tiempo.

En los diarios se mezclan descripciones, registros, comentarios y análisis. Suponen un espacio de intersección entre objetividad y subjetividad, entre pensamiento y acción, pues con su realización el futuro profesor se implica personalmente en un tipo de acción-reflexión, por la cual, los conocimientos entran en contacto con la realidad escolar en un proceso dialéctico constante, dando como resultado aprendizajes profesionales (Zabalza, Montero y Alvarez, 1986)

Zabalza (1991), identifica cuatro dimensiones de los diarios como recurso para acceder al pensamiento del profesor:

1) Se trata de un recurso que requiere escribir: El hecho de escribir, sobre su propia práctica, lleva a un aprendizaje a través de su narración.

2) Es un recurso que implica reflexionar: El propio hecho de escribir implica reflexión como condición inherente y necesaria en la redacción del diario. A través de su redacción y relectura se establece un diálogo reflexivo entre uno mismo y su actuación en clase.

3) En el diario se integran: una reflexión sobre el objeto narrado, lo referencial (el proceso de planificación, el desarrollo de la clase, descripciones sobre la escuela, etc.) y una reflexión sobre sí mismo, lo expresivo, (el narrador como actor de los hechos descritos, de sus intenciones, razones, sentimientos, etc.)

Aunque, la implicación del diario es personal, se ha comprobado que pueden agruparse bajo tres estilos personales diferentes y no excluyentes entre sí. El diario como: organizador estructural de la clase, descripción de las tareas, y expresión de las características de los alumnos y del propio profesor.

4) Carácter histórico y longitudinal: Por un lado en el diario se establece una secuencia desde la proximidad de los hechos, con lo cual la perspectiva que se ofrece de los hechos es una perspectiva longitudinal que permite observar la evolución de los hechos. Por otro lado, el diario presenta la característica de la segmentación del período general en segmentos temporales unitarios, lo que evita el sesgo de la perspectiva homogénea del análisis de los datos.

Villar (1990, 156) al referirse al diario, manifiesta que es propio de la investigación

naturalista, ya que crea o necesita una postura reflexiva; no crea un fenómeno cognoscitivo artificial y atribuye importancia al pensamiento y a las interacciones del profesor. Al ser un registro escrito de pensamientos y deliberaciones, es una fuente de datos próxima que conserva la duración y la secuencia de las actividades por lo que es especialmente indicado para recoger el pensamiento y la conducta a largo plazo.

Consideramos que la elaboración de diarios por parte de los estudiantes durante las Prácticas podía tener una doble funcionalidad; como estrategia de investigación y como estrategia formativa:

Como estrategia de investigación, es un documento personal que permite acceder al pensamiento y vivencias del que lo redacta (Lowell,1991)

Como estrategia formativa, el diario se convierte, para los futuros profesores, en un elemento facilitador del proceso reflexivo, integrador de la teoría y de la práctica y estimulador de la implicación personal. Al escribir el diario las unidades de experiencia que se relatan, se analizan al ser escritas y descritas desde otra perspectiva, se ven con una luz diferente. Para Zabalza, (1991, citando a Bereiter 1980) esta es, posiblemente, la virtualidad más interesante del diario, incluso más, que la creación de un material que puede ser utilizado por el investigador

Entrevista

Las entrevistas cualitativas son descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas; son abiertas, flexibles y dinámicas y siguen un modelo de conversación entre iguales, lo que permite una profundización creciente (Cohen y Manion 1980). Los reiterados encuentros entre el investigador y los informantes -entrevistas en profundidad- permiten comprender las perspectivas de los informantes respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras. Su objetivo es revelar los significados de los entrevistados, cómo conciben su mundo y como explican estas concepciones (Marcelo, 1992).

El preguntar directamente a las personas por el valor, el significado subjetivo, e

intención que dan a sus acciones es la primera justificación lógica y metodológica de la entrevista. Una segunda justificación es la posibilidad que da la entrevista de acceder a los aspectos no susceptibles de acceder por una observación directa. Por último, la entrevista, sobre todo si es grabada, se justifica porque proporciona el tipo de datos que se requiere para demostrar que una investigación es rigurosa (Marcelo y Parrilla, 1991)

La descripción que hacen los entrevistados se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación, en que fundamentan los hechos narrados, "el personaje que describe la experiencia vivida se disocia del personaje cuya experiencia se narra, el yo que describe habla del yo que actuó..." Zabalza (1991,194)

Por un lado su justificación como estrategia de investigación que, facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y significado que dan a sus acciones (Villar, 1990), y por otro, su capacidad para potenciar procesos reflexivos; los procesos de reflexión sobre la realidad de la clase tienen su origen en el establecimiento de preguntas sencillas ..., a veces, una pregunta es suficiente para desencadenar un amplio monólogo (Villar, 1991), hizo que consideramos la entrevista como una estrategia adecuada para nuestro propósito.

Observación

En los estudios de caso, el observador entra al campo para descubrir patrones, pautas, significados subjetivos tal como se producen, sin encajarlos en términos distintos a los naturales y sin intentar verificar teorías o ideas predefinidas sobre la realidad, puesto que lo que pretende es captar la razón de ser del fenómeno de estudio desde el punto de vista de sus actores (Patton 1980, Spradley 1979).

La intención de la observación cualitativa es el acceso al significado e interpretación de las acciones, fenómenos y hechos, que no solo se expresan oralmente, y tras los cuales se esconden códigos de organización, de conducta e interpretaciones, que les dan sentido.

CAPITULO III Dise_ o y desarrollo de la investigación

Registrar la conducta en su contexto permite solicitar a las personas sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. No es suficiente preguntar a las personas por sus significados e intenciones, es preciso observar el contexto en el que se producen (Goetz y Le Compte, 1988)

En opinión de Calderhead (1981) el registrar el desarrollo de la clase, permite observar la acción docente del estudiante en el contexto particular del aula y conocer la interpretación que hace de esa realidad, el significado que le atribuye y los marcos de referencia que utiliza.

Seleccionamos el vídeo como sistema tecnológico de observación porque esta técnica posibilita obtener un documento que supone una descripción audiovisual del desarrollo de una sesión de clase, no filtrado por categorías prefijadas o por la interpretación de un observador y la entrevista cualitativa como estrategia para que el alumno nos describiera qué significados, argumentos, procesos cognitivos, etc. están implícitos en su pensamiento durante el desarrollo de la clase, a la vez que se potenciaba en él, un proceso reflexivo.

III.2) Proceso de investigación

El desarrollo temporal de la investigación se ha efectuado según una secuencia en la que diferencian tres fases:

1) Fase de preparación de la investigación, que incluyó:

a) Un primer momento, en el que se preparó la investigación, se hizo una revisión de la literatura referente al propósito del estudio, se buscó documentación científica sobre la que fundamentarlo y se hizo un dise_ o de la investigación.

Aunque, durante el desarrollo de la investigación no se ha abandonado la consulta a la documentación científica.

b) Un segundo momento, en el que, a partir de los datos obtenidos en los documentos, se hizo una búsqueda del primer listado de categorías y códigos de análisis, y se elaboró una prueba del guión de las entrevistas.

CAPITULO III Dise_ o y desarrollo de la investigación

Registrar la conducta en su contexto permite solicitar a las personas sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. No es suficiente preguntar a las personas por sus significados e intenciones, es preciso observar el contexto en el que se producen (Goetz y Le Compte, 1988)

En opinión de Calderhead (1981) el registrar el desarrollo de la clase, permite observar la acción docente del estudiante en el contexto particular del aula y conocer la interpretación que hace de esa realidad, el significado que le atribuye y los marcos de referencia que utiliza.

Seleccionamos el vídeo como sistema tecnológico de observación porque esta técnica posibilita obtener un documento que supone una descripción audiovisual del desarrollo de una sesión de clase, no filtrado por categorías prefijadas o por la interpretación de un observador y la entrevista cualitativa como estrategia para que el alumno nos describiera qué significados, argumentos, procesos cognitivos, etc. están implícitos en su pensamiento durante el desarrollo de la clase, a la vez que se potenciaba en él, un proceso reflexivo.

III.2) Proceso de investigación

El desarrollo temporal de la investigación se ha efectuado según una secuencia en la que diferencian tres fases:

1) Fase de preparación de la investigación, que incluyó:

a) Un primer momento, en el que se preparó la investigación, se hizo una revisión de la literatura referente al propósito del estudio, se buscó documentación científica sobre la que fundamentarlo y se hizo un dise_ o de la investigación.

Aunque, durante el desarrollo de la investigación no se ha abandonado la consulta a la documentación científica.

b) Un segundo momento, en el que, a partir de los datos obtenidos en los documentos, se hizo una búsqueda del primer listado de categorías y códigos de análisis, y se elaboró una prueba del guión de las entrevistas.

CAPITULO III Dise_ o y desarrollo de la investigación

2_) Fase de desarrollo: Participación de los estudiantes en las Prácticas de Enseñanza, determinación del contexto de investigación y toma de datos mediante: diarios, entrevistas y observación.

3_) Fase de análisis y elaboración de resultados: Transcripción y análisis de los documentos: diarios, entrevistas y observación utilizando mediante el programa A.Q.U.A.D. presentación de los resultados y elaboración del informe.

III.2- a) Desarrollo de la investigación

III.2-a.1) Contexto de investigación y selección de participantes

Contexto de investigación

Dado que el estudio se centra en los alumnos en formación inicial durante el periodo de Practicas, no se seleccionaron centros escolares, sino que se respetaron los Colegios a los que los alumnos habían sido adscritos por la Escuela de Magisterio. Así mismo, se respetaron las clases y los tutores que habían sido designados por los Centros.

El estudio se efectuó en cinco Centros geográficamente cercanos entre sí. Tres de ellos estaban situados en un barrio "dormitorio" periférico de una ciudad industrial y de servicios, y dos de ellos en un municipio cercano, también de economía industrial. En su mayoría, la población cercana a los colegios pertenece a una clase social media, media-baja que se ve afectada por el paro laboral. Todos ellos eran centros públicos, cercanos a centros privados.

De los tutores, tres tenían el título de maestros y cuatro tenían además cursada una licenciatura. A excepción de uno de ellos, que era notablemente más joven y no tenía experiencia en atender alumnos de Prácticas, los otros seis tutores si tenían esta experiencia. Sus edades oscilaban entre 37 y 63 años (cuatro de ellos entre 37 y 45 años, y dos entre los 57

CAPITULO III Dise_ o y desarrollo de la investigación

2_) Fase de desarrollo: Participación de los estudiantes en las Prácticas de Enseñanza, determinación del contexto de investigación y toma de datos mediante: diarios, entrevistas y observación.

3_) Fase de análisis y elaboración de resultados: Transcripción y análisis de los documentos: diarios, entrevistas y observación utilizando mediante el programa A.Q.U.A.D. presentación de los resultados y elaboración del informe.

III.2- a) Desarrollo de la investigación

III.2-a.1) Contexto de investigación y selección de participantes

Contexto de investigación

Dado que el estudio se centra en los alumnos en formación inicial durante el periodo de Practicas, no se seleccionaron centros escolares, sino que se respetaron los Colegios a los que los alumnos habían sido adscritos por la Escuela de Magisterio. Así mismo, se respetaron las clases y los tutores que habían sido designados por los Centros.

El estudio se efectuó en cinco Centros geográficamente cercanos entre sí. Tres de ellos estaban situados en un barrio "dormitorio" periférico de una ciudad industrial y de servicios, y dos de ellos en un municipio cercano, también de economía industrial. En su mayoría, la población cercana a los colegios pertenece a una clase social media, media-baja que se ve afectada por el paro laboral. Todos ellos eran centros públicos, cercanos a centros privados.

De los tutores, tres tenían el título de maestros y cuatro tenían además cursada una licenciatura. A excepción de uno de ellos, que era notablemente más joven y no tenía experiencia en atender alumnos de Prácticas, los otros seis tutores si tenían esta experiencia. Sus edades oscilaban entre 37 y 63 años (cuatro de ellos entre 37 y 45 años, y dos entre los 57

y 63). Ninguno de ellos puso la más mínima objeción a estar indirectamente implicado en esta investigación, por el contrario, ofrecieron su colaboración y animaron a los estudiantes a participar en el estudio. Esta buena disposición fue mostrada también, tanto por las direcciones, como por los claustros de profesores.

Las aulas a las que fueron asignados nuestros alumnos, dos eran de preescolar, una de primer curso, una de tercero, una de cuarto y dos de Ciclo Superior.

Por razones obvias, tanto los centros como los tutores y los niños de los colegios, en este estudio permanecen en el anonimato. Cualquier nombre personal que aparezca en el trabajo no obedece a ninguna identidad concreta.

Como los Centros estaban ubicados en una zona en la que la Reforma se implanto en el último plazo y en el momento del estudio se estaba implantando en los primeros cursos, y como los alumnos en Prácticas pertenecían al Plan del de Estudios anterior al de 1991, para evitar una doble terminología, se ha mantenido la propia de E.G.B. y Preescolar.

Selección de los participantes:

Puesto que, lo que nos interesaba era que el estudio nos aportara un conocimiento de los estudiantes de Magisterio, en general, relativo al ámbito de la interacción entre el alumno y el contexto institucional y de aula durante el periodo de Prácticas, consideramos adecuado hacer el estudio con alumnos seleccionados al azar.

Como en el Centro donde trabajamos, es costumbre, asignar los alumnos a supervisar de manera aleatoria, los participantes fueron alumnos que nos habían sido asignados para su tutorización.

Se mantuvo con ellos una conversación en la que se les invitó a participar en la investigación. Todos ellos desde el primer momento y con muy buena disposición accedieron a colaborar. Al explicarles en que consistiría el trabajo y cuál iba a ser su papel, inmediatamente fueron conscientes que se necesitaba de ellos que declarasen sus opiniones, creencias, etc. Se comprometieron en manifestar sinceramente sus pensamientos y creencias pero solicitaron el anonimato, por lo cual, aparecen nominados con siglas que nada tienen que

ver con su identidad. Así mismo, algunas de las manifestaciones hechas durante las entrevistas, fueron tan personales, que además de que su exclusión no alteraba significativamente las deducciones a las que se llegaba desde otras declaraciones, por razones éticas, no han sido transcritas.

Los alumnos que han trabajado con nosotros durante los cuatro meses que han estado en Prácticas, han sido siete alumnos de tercer curso de Magisterio; cuatro de la especialidad de Ciencias, uno de la especialidad de Filología Vasca y dos de la de Preescolar

III.2-a.2) Toma de datos

Diarios

La opción de realizar un diario se planteó a los estudiantes como un compromiso sin limitaciones ni orientaciones en cuanto a contenido, carácter formal o calidad. Cada alumno afrontó su redacción en función de su percepción de lo que es un diario y su posible utilización en su proceso de formación y fueron libres de utilizarlo de forma retrospectiva durante las Prácticas.

Entrevistas

Las cuestiones que se han formulado corresponden en su mayoría a preguntas de opinión, descriptivas de experiencia, y de contraste, según la clasificación de Sprandley (1979).

Se ha mantenido una estructura similar en la entrevistas de todos los participantes, se formularon preguntas iguales en cuanto contenido y secuencia a los siete alumnos que participaban en el estudio.

Las entrevistas se desarrollaron durante cinco sesiones a lo largo de las Prácticas:

En la primera sesión se formularon cuestiones en las que se les solicitaba: que describieran aspectos concretos del contexto escolar, que manifestaran su opinión acerca del papel formativo de la escuela, del profesor y una de contraste entre su concepción personal de la escuela y la realidad que ha encontrado. Se hicieron preguntas tales como: ¿puedes describirme tu clase?, ¿cómo es el ambiente del centro?, ¿para qué crees que van los niños a

la escuela?, ¿es escuela cómo esperabas?.

Durante las tres sesiones siguientes se hicieron preguntas en las se solicitaba su opinión acerca de la influencia que tiene el clima del centro, la familia, el aula, el profesor en la formación de los niños, y sobre el profesor. Se formularon preguntas tales como: ¿qué incidencia consideras que tiene el ambiente de centro en la formación de sus alumnos?, ¿el clima del aula influye en su formación?, ¿ y el profesor ?, ¿ cómo influye la familia?, y sobre la figura del profesor. La última entrevista de éstas, se centro en los niños que tiene una particular problemática, se les hicieron preguntas en las que se solicitaba en principio que plantearan cuáles eran los problemas de los niños y posteriormente se les solicito su opinión acerca de cómo la escuela atiende a estos niños. Se hicieron preguntas como: ¿tienes en clase algún niño con un problema concreto?, se solicitó su opinión acerca de la formación que la escuela ofrece a sus alumnos, ¿qué ofrece la escuela a los niños? y se formulo una pregunta de contraste acerca de la influencia que tiene la escuela en la formación de los niños frente a la influencia que tiene la familia, ¿familia-escuela, cuál es la incidencia de ambos en la formación del niño?.

En la siguiente entrevista, se les planteó una sola cuestión y las preguntas que se hicieron fueran relativas a las Prácticas de Enseñanza. Se formularon preguntas tales cómo: ¿qué opinas de la formación que la Escuela de Magisterio, incluidas las prácticas, te ha ofrecido?, ¿ cómo valoras las prácticas que has realizado?, etc.

En una ultima entrevista se les formularon preguntas similares a las de las primeras, relativas al contexto escolar con la finalidad de poder contrastar ambas respuestas y observar la influencia que las prácticas habían tenido en sus opiniones personales, prefirieron responder por escrito, anexándose como memoria a los diarios.

Observación

El proceso de observación se iniciaba con el visionado de la clase grabada, normalmente comenzaba con una invitación a describir su experiencia, con frases cómo "vamos a ver tu clase". Ante este tipo de invitación los alumnos respondían con una explicación haciendo referencia al propósito general de la clase y a la planificación, como

punto de referencia y guía de las tareas que se iban a ver en el vídeo. Durante el visionado, explicitaban el proposito de las tareas que se estaban desarrollando, argumentaban sus decisiones y describían los procesos cognitivos que paralelamente al desarrollo de la clase habían llevado a cabo. Se observaba cómo el visionado de la clase, estimulaba el recuerdo de estos pensamientos implícitos.

Cuando el alumno se extendía matizando algún aspecto, clarificando alguna situación, argumentado una decisión, etc. se procedía a parar la cinta, con el fin de no romper el monólogo reflexivo, en el que, frecuentemente, todos ellos se introducían.

Simultáneamente al visionado, con el fin de que profundizaran en sus respuestas, se formularon cuestiones relativas a la actividad que se estaba desarrollando, bien referente a una tarea en concreto o a un proceso. Tales cómo: ¿veo que haces preguntas a los niños?, ¿dónde mantienes la atención?, etc. Al finalizar el visionado, se les solicitaba que dieran una opinión personal sobre la clase que se hacia observado.

Posteriormente, se profundizaba en algunas cuestiones que habían surgido, para lo que se formularon algunas preguntas descriptivas de orden general, relativas a tareas concretas, a procesos o a algún hecho, como : " hemos visto que has evaluado durante la clase ¿cómo sueles evaluar normalmente?, hemos observado como ha discurrido tu clase ¿habitualmente discurre así?, ¿ cómo preparas las clases, me puedes describir el proceso que sigues?, ¿sueles tener algún problema en clase?. Y, preguntas de opinión en las que se les solicitaba que manifestaran su punto de vista sobre aspectos relativos al aprendizaje de los alumnos, a la planificación de la clase, como: ¿ suelen tener los niños algún problema en relación al aprendizaje?, ¿qué importancia das a la preparación de clase?

Las cuestiones que se formularon, todas ellas fueron relativas a la ense_anza y el aprendizaje: a la planificación, las tareas de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la clase.

Se puso especial cuidado en que las preguntas que se hacia a los alumnos, en su forma y estructura fueran similares, e idénticas en cuanto a su contenido

Al grabar los vídeos en las clases, nos encontramos con el problema de la reacción de los niños. Los niños de preescolar y primer ciclo de E.G.B., salvo al comienzo del primer día

CAPITULO III Dise ño y desarrollo de la investigación

que decían ¿nos vais a grabar?, pero que a los cinco minutos ya se habían olvidado, no presentaron más problemas, pero se observó que les distraía el movimiento de la cámara. Con los niños mayores hubo más problemas, su buena voluntad hacia nuestros alumnos, les hizo mantener un comportamiento tan ejemplar como artificial.

Por todo ello, se optó por grabar con vídeos "profesionales" de la Escuela de Magisterio, que por su mayor potencia en su captación de sonido y amplitud de foco, permitían captar una imagen de la totalidad del grupo. Se dejaron fijos en las clases, de forma que los niños se habituaron a ellos y no se preocuparon más de las grabaciones. Los vídeos se cambiaban de ángulo cada cierto tiempo para así tener distintas perspectivas del desarrollo de las lecciones. En total se grabaron cuatro lecciones de cada uno de los alumnos

Previamente a las grabaciones de las clases en vídeo se aclaró a los estudiantes y a sus tutores que estas grabaciones no tenían como finalidad calificar la actuación docente de los alumnos.

III. 2-b) Análisis de los datos

En los estudios de corte cualitativo, la actividad de análisis para reducir los datos a unidades manejables y significativas, el estructurar y presentar los datos, y el extraer conclusiones, supone un proceso interactivo y cíclico entre estos elementos, entre los que se da una influencia mutua . Implica, un proceso de varias etapas en el que el fenómeno global es dividido en unidades, éstas son clasificadas en categorías, y a continuación, relacionadas para conseguir un todo coherente (Goetz y Lecompte, 1988).

Proceso de análisis de los datos de la investigación

En la fase de preparación de la investigación en el curso anterior, durante el periodo de Prácticas, se entrevistó a tres alumnos, se leyeron los diarios y se grabaron clases sobre los que se hicieron entrevistas. Se estudiaron los documentos, se codificaron y se identificaron categorías.

Análisis del contenido

CAPITULO III Dise ño y desarrollo de la investigación

que decían ¿nos vais a grabar?, pero que a los cinco minutos ya se habían olvidado, no presentaron más problemas, pero se observó que les distraía el movimiento de la cámara. Con los niños mayores hubo más problemas, su buena voluntad hacia nuestros alumnos, les hizo mantener un comportamiento tan ejemplar como artificial.

Por todo ello, se optó por grabar con vídeos "profesionales" de la Escuela de Magisterio, que por su mayor potencia en su captación de sonido y amplitud de foco, permitían captar una imagen de la totalidad del grupo. Se dejaron fijos en las clases, de forma que los niños se habituaron a ellos y no se preocuparon más de las grabaciones. Los vídeos se cambiaban de ángulo cada cierto tiempo para así tener distintas perspectivas del desarrollo de las lecciones. En total se grabaron cuatro lecciones de cada uno de los alumnos

Previamente a las grabaciones de las clases en vídeo se aclaró a los estudiantes y a sus tutores que estas grabaciones no tenían como finalidad calificar la actuación docente de los alumnos.

III. 2-b) Análisis de los datos

En los estudios de corte cualitativo, la actividad de análisis para reducir los datos a unidades manejables y significativas, el estructurar y presentar los datos, y el extraer conclusiones, supone un proceso interactivo y cíclico entre estos elementos, entre los que se da una influencia mutua . Implica, un proceso de varias etapas en el que el fenómeno global es dividido en unidades, éstas son clasificadas en categorías, y a continuación, relacionadas para conseguir un todo coherente (Goetz y Lecompte, 1988).

Proceso de análisis de los datos de la investigación

En la fase de preparación de la investigación en el curso anterior, durante el periodo de Prácticas, se entrevistó a tres alumnos, se leyeron los diarios y se grabaron clases sobre los que se hicieron entrevistas. Se estudiaron los documentos, se codificaron y se identificaron categorías.

Análisis del contenido

CAPITULO III Dise ño y desarrollo de la investigación

1_) Se transcribieron los documentos

Se conformaron y numeraron en A.Q.U.A.D. las entrevistas, las manifestaciones de los alumnos durante el proceso de observación y los diarios.

Posteriormente se hizo una detenida lectura de los documentos transcritos

Se visionó cada lección y, a la vista de las declaraciones hechas durante la observación y de las referencias que cada alumno hacía en su diario de la lección visionada, se comprobó la coherencia entre las tres perspectivas. En esta tarea, participó el grupo de trabajo que ha colaborado en la tarea de comprobar la fiabilidad interna. En ningún caso, se comprobó que hubiera incoherencia entre los documentos.

2_) En principio, para la categorización de los documentos se consideró a cada alumno, una unidad de análisis. Se llevó a cabo una doble codificación de todos los documentos:

2_-1_) Una primera codificación, tomando como criterio los niveles de reflexión, ya citados, que describe Marcelo (1992, 32)

Marcelo (1992, 32) [Cdr. 10]

VALORES		
TEORIA DE ENSEANZA	TEORIA PRACTICA	EXPERIENCIAS, CONOCIMIENTO TRANSMITIDO
	ACCION EN LA ENSEANZA	

P1) Primer nivel correspondería al análisis de las acciones manifiestas. Se clasificaron con nivel uno las descripciones de los hechos, así como las planificaciones de las clases y su desarrollo, cuando estas suponían una descripción de las tareas de enseñanza previas o

CAPITULO III Dise_ o y desarrollo de la investigación

posteriores a la acción del hecho instructivo que aparecía en los diarios.

P2) El segundo nivel implica la planificación y reflexión de lo que se va a hacer y sobre lo que se ha hecho, destacando su carácter didáctico.

P3) El tercer nivel que implica consideraciones éticas.

2_-2_) Codificación con criterios temáticos: Se tomaron como criterios de clasificación, tres amplias categorías que habían quedado identificadas y definidas durante el periodo de preparación de la investigación: Contexto Escolar, Ense_anza y Prácticas de Ense_anza

Con lo que quedó identificado el primer listado de categorías, tanto en relación a los niveles de reflexión como, al contenido temático, que se obtuvo a través del A.Q.U.A.D.

Se comprobaron posibles errores interpretativos, y en su caso, se corrigieron.

3_) Se procedió a una segunda lectura de los documentos, de cada uno de los alumnos, como unidad de análisis y se identificaron elementos comunes de significado, más concretos, y que quedaban incluidos en las categorías ya identificadas:

Contexto Escolar: Escuela, Profesor, Clima de Centro, Relaciones, Ambiente familiar

Ense_anza: Planificación, Tareas, Gestión, Evaluación

Prácticas de Ense_anza: Prácticas, Alumno en Prácticas

Se definieron y ejemplarizaron, y se procedió a una codificación de los textos, utilizando como criterio estas categorías.

Mediante el programa A.Q.U.A.D., se recuperaron los pasajes de texto clasificados con estos códigos, independientemente del alumno a quien pertenecía la información.

Se comprobaron posibles errores interpretativos y se corrigieron

4_) Se efectuaron varias lecturas de cada una de las categorías, identificando elementos comunes de significado, que fueran representativos de la creencias, teorías, principios de actuación, etc. de los estudiantes.

Se seleccionaron, como ejemplo, unidades de significado, se hicieron varias

comprobaciones y se corrigieron los errores interpretativos.

Fiabilidad de la codificación

Una condición para la credibilidad de los resultados de una investigación de corte cualitativo, es la fiabilidad de las codificaciones -"fiabilidad interna"- que se define como, la medida en que los significados dados por varios observadores, muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos. (Goetz y LeCompte, 1988, 221)

Se trabajó con un grupo de tres personas. En principio cada miembro del grupo procedió a seleccionar unidades de significado, tanto referentes a los niveles de reflexión como a un contenido temático, y a su codificación, descripción y ejemplarización. Conjuntamente el grupo comparó la asignación de códigos, se reconsideraron, definieron y ejemplarizaron de nuevo. Cada miembro categorizó los documentos, y en grupo se contrastaron las codificaciones. La coincidencia era muy alta y se llegó a un acuerdo en aquellos aspectos que habían originado ciertas dudas. El resultado fue un listado de códigos que se ejemplarizaron y categorizaron, y se identificaron tres amplias categorías en las que se podían incluir los códigos definidos.

Durante el desarrollo de este estudio se trabajó con el mismo grupo y se procedió de forma similar. Una vez numerados los documentos cada miembro del grupo codificó los documentos, se compararon en grupo las codificaciones y en su caso, se tomaron los acuerdos pertinentes.

Programa A.Q.U.A.D.

Se ha utilizado el Programa A.Q.U.A.D. desarrollado por Huber (1991), y adaptado por el profesor Marcelo, (Huber y Marcelo, 1990). Incluye cinco subprogramas, de los que hemos utilizado el A.Q.D.-M.T. (Textos y Apuntes) y el A.Q.D.-C. (Códigos), lo que nos ha posibilitado un ágil manejo de la información: numerar las líneas, añadir códigos, modificarlos, extraer ficheros de códigos, recuperar pasajes de texto, frecuencia de los

códigos, etc. Todo ello, ha contribuido a que podamos reducir y manejar la información contenida en los documentos para elaborar unas conclusiones

III.2-c) Presentación de resultados

Se presentan atendiendo a las tres amplias categorías bajo las que se quedan incluidas, categorías menos extensas.

En cada categoría se ha organizado la información atendiendo a elementos comunes de significado.

A cada alumno se le asignó un código de tres cifras, la unidad indica la estrategia mediante la que se ha obtenido la información: uno al diario, dos a la entrevista de observación y tres a la entrevista en profundidad, lo que nos permite identificar, en los ejemplos que se recogen en el informe, la relación entre el contenido de la reflexión, el nivel de reflexión, la estrategia desde la que reflexiona y un determinado alumno.

En su presentación, se sigue el siguiente esquema:

códigos, etc. Todo ello, ha contribuido a que podamos reducir y manejar la información contenida en los documentos para elaborar unas conclusiones

III.2-c) Presentación de resultados

Se presentan atendiendo a las tres amplias categorías bajo las que se que quedan incluidas, categorías menos extensas.

En cada categoría se ha organizado la información atendiendo a elementos comunes de significado.

A cada alumno se le asignó un código de tres cifras, la unidad indica la estrategia mediante la que se ha obtenido la información: uno al diario, dos a la entrevista de observación y tres a la entrevista en profundidad, lo que nos permite identificar, en los ejemplos que se recogen en el informe, la relación entre el contenido de la reflexión, el nivel de reflexión, la estrategia desde la que reflexiona y un determinado alumno.

En su presentación, se sigue el siguiente esquema:

CAPITULO III Diseño y desarrollo de la investigación

III.2.c-1)

Dimensión Contexto Escolar

Clima de Centro

Ambiente Familiar

Escuela

Profesor

Relaciones

III.2.c-2)

Dimensión Enseñanza

Planificación

Tareas

Gestión

Evaluación

III.2.c-3)

Dimensión Prácticas de Enseñanza

Prácticas

Alumno en Prácticas

III-Desarrollo de la investigación

III.2.c) Presentación de los datos

III. 2-c-1) Dimensión contexto escolar

Se refiere a aspectos institucionales de la enseñanza, a los elementos que contextualizan el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva más amplia que el contexto de la clase. Cómo es el Centro, su organización, el clima socioafectivo, las relaciones entre los profesores y los alumnos; el entorno sociocultural y familiar, el profesor.

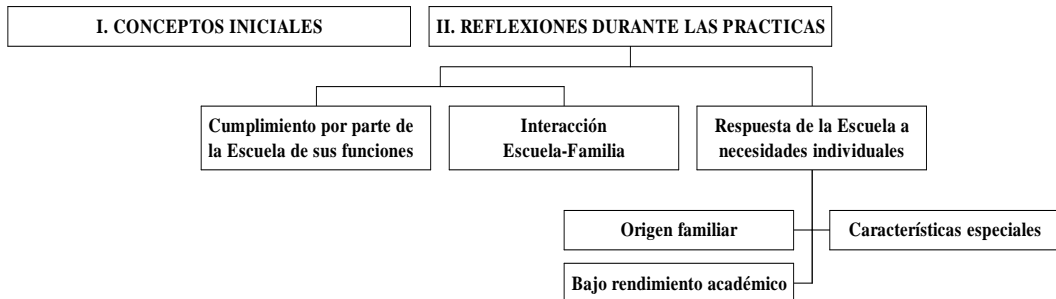
Incluye las
Profesor,
Relaciones,

categorias: Escuela,
Ambiente de Centro,
Ambiente Familiar



ESCUELA

Bajo esta categoría se recogen las referencias relativas a la escuela como institución



Estas referencias han agrupado bajo dos tópicos:

I.-Conceptos iniciales

II.-Reflexiones durante el período de Prácticas

I.- Conceptos iniciales

Las ideas que inicialmente declaran acerca de la escuela hacen referencia únicamente a las funciones que la escuela como institución ha de cumplir.

Le asignan una doble función docente y educativa

* En su opinión, los niños van a la escuela para aprender conocimientos. Es pues, función de la escuela transmitir unos conocimientos académicos y, a través de esa transmisión, formar intelectualmente a los alumnos.

Para aprender, para mi aprender es tener unos conocimientos, aprender unas asignaturas.20-21/013

Los niños van a la escuela para despertar su interés por conocer las cosas, para adquirir una formación intelectual. 11-12/053

* Excepto dos alumnos (que solo hacen referencia a la transmisión de conocimientos como única función de la escuela), consideran que la escuela además de proporcionar una formación intelectual, ha de cumplir un función educativa más amplia, la de formar social y moralmente a los escolares.

Para adquirir una formación que les va a ser fundamental para desenvolverse en la vida. Yo creo que la formación, es adquirir conocimientos, ser sociable y tener unos valores ante la vida. 14-16/023

Respecto a la formación social, entienden que la escuela lleva a cabo una doble función socializadora:

Por un lado, los niños al tener que convivir con otros compañeros y con los profesores van a aprender unas normas de comportamiento y unos principios de conducta social.

la escuela es donde va a comprender que no está solo en la vida, que hay otros niños como él con los cuales va a tener que aprender a convivir, y que hay unos principios de conducta con las personas que hay que respetar. 17-20/023

Y por otro, mediante la formación intelectual y la asunción de unas normas de convivencia la escuela prepara a los escolares para que se insertasen como miembros útiles a la sociedad.

Junto a la formación intelectual y social, opinan que la escuela ha de incluir una formación personal que prepare a los niños para su proceder individual ante la vida.

Para aprender conocimientos, aprender a comportarse con los demás, y sobre

todo a formarse cómo personas y prepararse para ser miembros útiles a la sociedad.12-14/033

II.- Reflexiones durante el período de Prácticas

Se pueden agrupar en torno a los siguientes tópicos:

- a) Reflexiones referentes al cumplimiento de la institución escolar con las funciones que tiene encomendadas
- b) Reflexiones acerca de la interacción entre la escuela y el contexto familiar
- c) Reflexiones sobre la respuesta que da la escuela a las necesidades individuales de los escolares.

a) Reflexiones referentes al cumplimiento de la institución escolar con las funciones que tiene encomendadas

Del análisis de los textos se deduce que los conceptos que inicialmente manifiestan relativos a la escuela, son los criterios sobre los que fundamentan las reflexiones y juicios que desde la experiencia de las Prácticas hacen acerca de la institución escolar. Sobre la base de estas concepciones se cuestionan y enjuician, cómo la escuela cumple con las funciones docentes y educativas que tiene encomendadas.

a-1) Con relación a la formación intelectual, consideran que la escuela en su forma de enseñar se centra más en la transmisión de conocimientos que en la formación intelectual de los niños.

Veo, que pues ... , con relación a la enseñanza ... pues depende de cada profesor, ¿eh?, pero así en general, creo que no se da buena calidad de enseñanza, no se enseña a estudiar, a razonar.304-306/031

a-2) Respecto a la formación moral de los escolares, se cuestionan la falta de atención que la escuela presta a este aspecto formativo.

Criticán la falta de un planteamiento general por parte de los centros referente a los

valores morales que se han de inculcar a los niños, así como la falta de una planificación que aúne criterios y que implique al profesorado en la formación de los niños en un código ético.

Pero en esto por lo que yo he visto, la escuela no atiende, bueno, me refiero a una atención planificada bien pensada, con los profesores de acuerdo. . es que no es solo la buena voluntad aislada de un profesor, no, no es solo esto. A estos problemas no atiende la escuela.161-165/013

Así mismo, consideran que otros factores tales como: un mal ambiente de centro y la falta de una adecuada enseñanza académica de Ética o Religión, contribuyen a que los escolares no reciban en la escuela una adecuada formación moral.

Como te he dicho con los problemas ambientales de los críos, el ambiente del Centro y todo esto pues, es malo y no contribuye a formar moralmente.306-308/013

y ... además, sí desaparece la Ética o la Religión de la Escuela. 243-244/053

a-3) Al finalizar las Practicas, opinan que la escuela no forma intelectualmente, ni educa moralmente, ni contribuye a integrar socialmente a los niños. Se limita a impartir conocimientos.

Pienso que de seguir así, dejara de abarcar lo fundamental, la formación, que es mas que adquirir conocimientos básicos, es el saber convivir, la moralidad 241-243/053

les ofrece un profesor que en el mejor de los casos, enseña, ya que se ve incapaz de educar. Hay muchas deficiencias, falta mucho. La Escuela debe, enseñar y formar a los niños como personas, integrados en la sociedad, el profesor no sabe o no puede ayudarles.167-171/033

A pesar de esta opinión negativa que se han formado respecto a como cumple la

escuela con sus funciones formativas, los criterios personales declarados al inicio de las prácticas a cerca de las funciones que la escuela ha de cumplir, no los modifican, a excepción de los dos alumnos que en un principio declararon como única función de la escuela el lograr que los escolares aprendan unas asignaturas.

De estos dos alumnos, uno de ellos modifica su criterio priorizando la función educativa de la escuela frente a su función docente

Es que yo también pensaba que la Escuela es enseñanza, pero he cambiado de opinión, debe de educar. 323-325/013

Mientras que el otro, continua priorizando la función docente, aunque reconoce la importancia que tiene en la formación de los escolares, una enseñanza que potencie el desarrollo de las capacidades intelectuales .

Desarrollar sus capacidades mediante una adecuada enseñanza y creo que esto es importante para el desarrollo del niño y para su vida. 159-161/043

b) Reflexiones acerca de la interacción entre la escuela y el contexto familiar

Como se comentará con más amplitud, su experiencia les ha llevado entender que el contexto familiar ejerce una gran influencia en la formación de los escolares, y que es muy baja la capacidad que tiene la escuela para contrarrestar la influencia que este ambiente ejerce sobre los niños.

Por ello entienden, que para que la escuela pueda llevar a cabo su función formativa, es necesario un contexto familiar que apoye a la escuela.

Pero, es que ... la escuela puede ofrecer mejor o peor enseñanza pero necesita de un contexto, de un ambiente entre los críos para que esta sea efectiva.

211-213/013

Así, con un ambiente familiar negativo, la escuela puede hacer más bien poco,

por no decir nada. 95-97/073

Frente a esta necesidad que tiene la escuela del apoyo de la familia observan, que en general, los padres no muestran mucho interés en la formación de sus hijos y que los valores sociales y familiares difieren de los valores en los que la escuela ha de educar. Con lo cual, la escuela ha de trabajar en un contexto problemático debido a la contradicción que se da, entre el ambiente que necesita para cumplir sus funciones educativas y el ambiente en el que realmente ha de educar a sus alumnos.

Creía que los problemas de la escuela eran más superficiales pero es que es día a día, y son profundos y veo que influye mucho la base familiar, social y también en el aprendizaje, en los míos se nota de donde viene cada uno, pero mucho, _eh?. 70-73/013

Aún teniendo en cuenta este contexto en el que la escuela ha de trabajar y la poca capacidad que esta institución tiene para contrarrestar la influencia de un mal contexto familiar, afirman que la escuela ha de buscar la forma de contrarrestar esta influencia actuando sobre el contexto familiar y sobre el escolar.

Opinan que para ello, la escuela como institución:

* Debe de ampliar su función formativa a la familia, hacerle consciente de que los contextos de tensión afectiva, rechazo, desinterés, etc., perjudican a los niños en su formación, para así, tratar de evitar estos ambientes familiares.

l

p

r

o

b

l
e
m
a

m
á
s

g
r
a
v
e

q
u
e

v
e
o

y

m
á
s

d

i

f

í

c

i

l

d

e

a

b

o

r

d

a

r

d

e

s

d

e

l

a

E

s
c
u
e
l
a

s
o
n

l
o
s

n
i
ñ
o
s

q
u
e

v
i
v
e

n

s

i

t

u

a

c

i

o

n

e

s

f

a

m

i

l

i

a

r

e

s

l

í

m

i

t
e
.

N
u
n
c
a

h
a
b
í
a

p
e
n
s
a
d
o

q
u
e

e
l

a
m
b
i
e
n
t
e

f
a
m
i
l
i
a
r

i
n
f
l
u
y
e
r

a

t

a

n

t

o

.

5

2

3

-

5

2

5

/

0

5

1

La mayoría de las familias no saben el alcance, las repercusiones que tienen sobre su hijo un ambiente estable o violento. Se debería concienciar más a la familia de todo esto, creo que esto es una labor social que desde la escuela se debería potenciar... como sea, es que es alucinante lo que vemos. 180-183/053

* E incidir sobre los escolares mediante una adecuada formación intelectual y moral que le posibilite compensar la cultura familiar y superar el ambiente cultural en el que viven,

pues la escuela, por sí misma, no puede cambiar el contexto.

Son ellos los que tienen que cambiar, el contexto no se les va a modificar, tienen que enfrentarse a la vida pensando, y orientados por otros valores, la Escuela es la que les puede enseñar hacia qué valores deben ir... 158-160/013
La escuela frente al contexto, quizá pueda influir poco, pero es así... que los niños razonen y entiendan, si no, es artificial... Y también en sus valores, darles una formación, y creo que la Escuela también ha de compensar la cultura familiar. 206-209/012

c) Reflexiones sobre la respuesta que da la escuela a las necesidades individuales de los escolares

Observan que los niños, individualmente considerados, tienen problemas concretos, lo que les lleva cuestionarse qué respuesta encuentran estos niños en la escuela, cómo esta atiende a la problemática particular de los escolares.

Se cuestionan fundamentalmente tres tipos de problemas:

- a- Problemas de origen familiar
- b- Problemas de rendimiento académico
- c- Problemas debidos a características especiales de los escolares

a- Problemas de origen familiar

Hacen referencia a problemas de los escolares cuyo origen está en los ambientes familiares de tensión, desinterés, falta de afecto, etc. Opinan que para este tipo de problemas la escuela no tiene una respuesta institucional como tiene para otras clases de problemas que tienen los niños. La atención institucional, en este caso, queda al arbitrio de la buena voluntad del profesor.

Observan que hay una actitud generalizada entre el profesorado de querer dar una respuesta a este tipo de problemas, pero de hecho, la respuesta que dan es individual y está limitada al campo afectivo.

Dada la incapacidad institucional que han observado para enfrentarse a este problema, opinan, que es posible, que sea esta la única respuesta que pueda dar el profesor, aunque no por esto, es la respuesta adecuada para los niños que viven en un mal ambiente familiar que les esta perjudicando y ante el que no tienen capacidad para enfrentarse.

l
o
s

q
u
e

t
i
e
n
e
n

p
r
o
b
l
e
m
a

s

f

a

m

i

l

i

a

r

e

s

,

c

o

m

o

e

s

t

o

s

d

o

s

n
i
ñ
o
s
,
y
o
v
e
o
q
u
e
l
o
s
m
a
e
s
t
r
o

s

s

o

n

c

o

m

p

r

e

n

s

i

v

o

s

,

s

o

n

m

á

s

a

t
e
n
t
o
s
,

t
i
e
n
e
n

c
o
m
o

u
n

t
r
a
t
o

m

á

s

c

u

i

d

a

d

o

,

m

á

s

a

f

e

c

t

u

o

s

o

,

p

r
o
c
u
r
a
n

a
t
e
n
d
e
r
l
e
s
,

c
o
m
o

s
i

t

r
a
t
a
r
a
n

d
e

c
o
m
p
e
n
s
a
r
l
o
s
.
.
.

p
e

r
o

a

n
i
v
e
l

i
n
s
t
i
t
u
c
i
o
n
a
l
,

n
a
d

a

.

1

6

8

/

0

5

2

A los que tienen problemas familiares, pues... depende de cada profesor, a nivel institucional, nada. A la larga son los que peor lo tienen, pero... cada vez estoy más seguro que la escuela puede hacer muy poco, muy poco.105-108/033

b- Problemas de bajo rendimiento académico

En sus reflexiones, se cuestionan la calidad de las respuestas que la institución escolar ofrece a los alumnos con bajo rendimiento académico.

En estas reflexiones se centran en las clases de apoyo y en el repetir curso, como respuestas institucionales, en la problemática que presentan los alumnos mayores de 14 años, y en otras respuestas alternativas que ofrecen los profesores.

b-1) En relación a las clases de apoyo comparten la opinión generalizada entre el profesorado, que esta no es una respuesta válida para los problemas de bajo rendimiento de los alumnos. Consideran que es necesario buscar otra respuesta más adecuada, ya que de no hacerlo se perjudicaría a estos niños y al grupo en general, pues los alumnos con problemas de aprendizaje, frecuentemente alteran el desarrollo normal de las clases.

Lo de "apoyo", no sé... por lo que he visto y oigo a los profesores, pues... para

quitarlos de encima, pero los resultados que tienen los de apoyo, pues... la verdad, no, y... yo no he comentado nada, pero todos comentan... y opinan igual, en cuanto sale el tema, incluso los de Prácticas. 96-100/043

bueno... buscar otro sistema con estos niños concretos ya que así no pueden seguir, de verdad, hay que echarles una mano, ya están perdidos en el aprendizaje y claro... son "molestos" para la marcha de la clase... y para ellos... van a no querer venir a la escuela, a dejar de estudiar...183-187/023

Entienden que hay varios factores, de tipo organizativo y administrativo, que influyen en que las clases de apoyo no sean una solución válida. Factores tales como: la organización horaria, la duración del período escolar en el que se ofrece esta atención especial y el profesorado específico.

* El hecho de que estas clases tengan que desarrollarse durante el horario escolar, hace que los niños que asisten a estos grupos pierdan la enseñanza de otros temas de la misma u otra asignatura que simultáneamente se están impartiendo en su clase. Con lo cual, lo que podrían beneficiarles estas clases, les perjudica en otros aprendizajes.

Además, como estos niños tienen un bajo rendimiento académico general y necesitan de una especial atención del profesor durante la clase, la falta de asistencia a las clases que se están desarrollando en su grupo, agrava más su problema.

La semana pasada subió la de apoyo para ver si bajábamos a... , dos horas a la semana y bueno... a costa de perder las clases de 31 que luego no puede recuperar y en apoyo mucho no va a hacer. Como los niños se tienen que acomodar a los de apoyo, se les saca de las clases y las pierden y es peor no están en ningún sitio. 89-94/033

Y... la organización del apoyo es cuando "les dicen" y cuando "tenga un rato libre", o sea, les puede coincidir con otras clases de su curso, les pueden tener una mañana entera perdiendo las otras clases y esto les perjudica. 111-114/023

Lo que les lleva a opinar que estas clases de apoyo deberían impartirse fuera del horario escolar para no interferir con otras clases.

creo que debería ser que los profesores de apoyo hicieran su labor fuera del horario escolar normal y atendieran a los alumnos sin interferir con la marcha normal de la clase. 99-100/033

* Así mismo consideran, que el período durante el que se ofrecen las clases de apoyo, de 1° a 3° de E. G. B, salvo en casos excepcionales, es inadecuado y lleva a otras decisiones institucionales que no solo no contribuyen a solucionar el problema sino que lo agravan con la permanencia de los niños de 14 a 16 años en la escuela.

El hecho de que institucionalmente no se dé una ayuda adecuada a los niños que en preescolar muestran problemas de aprendizaje, hace que estos problemas se agudicen y que ya en 1° de E.G.B., estos niños tengan un rendimiento significativamente más bajo que sus compañeros, por lo que les va a ser muy difícil seguir el ritmo normal de las clases y van a entrar en un proceso de fracaso escolar por falta de los aprendizajes básicos.

En su opinión, la escuela debe intervenir en cuanto el profesor observe que hay un problema de aprendizaje, que a veces se ve agravado por las circunstancias familiares.

veo un gran problema con no dar apoyo a los niños que desde preescolar se ve que no pueden seguir el nivel de sus compañeros si se empieza desde abajo puede que alcancen a sus compañeros, y no empezando cuando la distancia es infinita y siempre irán para atrás. 560-563/051

La escuela no les da atención especial ya que no están considerados como niños deficientes y hasta 1° de E. G. B. no les da atención el equipo de Psicólogos. Ya te he comentado que a mí me parece fatal, los problemas no solo no se van a solucionar si no que para 1° estarán...ya que además son niños con problemas familiares ya de base que ... ¡cada vez peor los críos!. 062-

* Las conductas que observan en los profesores de apoyo les lleva a opinar que estos profesores, en general, obedecen al estereotipo que de ellos se tiene en los centros; el de ser un profesional, que quizá por falta de un control institucional de su trabajo o por falta de una adecuada selección, no cumple con sus obligaciones profesionales

Además que los profesores de apoyo tienen una mala leyenda en todos los sitios, que por lo que veo es realidad, de trabajar más bien poco y estar a su aire ... "licenciarse en Pedagogía, segundas diplomaturas ... 033 /94-97
Te diré... lo de los profesores de apoyo, vamos... los críos los huyen. Esta... , que es de especiales, que no es para tratar ni con niños normales, tiene problemas con todos los chavales, les chilla, ¡hasta por los pasillos! y les pone histéricos y ya no quieren trabajar, ¡esta mujer!. Pero esto que te cuento, no es solo de mi centro, es algo que los de prácticas comentamos ... _de dónde los sacan?. 124-130/023

Habitualmente, estos profesores, se limitan a mandar a los niños unas tareas que no obedecen a una planificación previa en la que se tiene en cuenta el problema concreto de cada alumno, ni llevan un seguimiento sistemático de su trabajo. Incluso, les dicen a los niños que hagan las tareas de apoyo durante el desarrollo de las clases normales en su aula, lo cual les impide seguir adecuadamente estas clases.

Además no hacen con ellos un trabajo sistemático, no se como explicarte ... pues va mal en cálculo, pues "haz estas cuentas, ... y hasta la próxima", no hay un autentico trabajo sistemático. "(...) los de apoyo dicen que se les ponga otras tareas y ¡claro!, no están en ningún sitio, ¡es un lío!. 115-121/023
Cuando yo llegue les habían dado en apoyo, un tocho de hojas de todo: sumas, multiplicaciones y en mi clase pues hacían eso... hojas. 90-92/043

b-2) A partir de 3º de E.G.B. al suprimirse los grupos de apoyo, salvo en casos

excepcionales, la solución institucional que se ofrece a los niños es que repitan curso. Solución que no juzgan adecuada debido a que observan que los niños no mejoran en su rendimiento por el mero hecho de repetir curso.

No sé a la larga, pero por lo que veo de estos, creo que no les sirve-169/013

Además, se encuentran en el Ciclo Superior con alumnos que han repetido curso/s pero que son incapaces de superar los estudios debido a que tienen un retraso escolar.

El hecho de que estos escolares, a pesar de haber repetido, carezcan de conocimientos anteriores básicos, necesarios para poder superar los estudios de este ciclo, hace entender a nuestros alumnos que es necesario otro tipo de apoyo que ayude a superar las deficiencias de aprendizaje.

creo que no sólo necesitan apoyo los niños con problemas, también los que tienen retraso escolar, como mis *heavis*, ya que con estos se tardaría menos en ponerlos al día y habría menos fracaso escolar ... 564-567/051

b-3) Esta respuesta que da la institución, de repetir curso a partir de 3º de E.G.B. a los escolares con problemas de aprendizaje que están considerados intelectual y socialmente normales, les lleva a reflexionar sobre los alumnos de 14-16 años que permanecen en la escuela por no poder superar los aprendizajes mínimos de la E. G. B.

Consideran que el problema fundamental de estos alumnos es que no tuvieron en su día un apoyo adecuado. Esta falta de atención ha originado que hayan ido acumulando deficiencias en sus aprendizajes, que ahora les impide seguir normalmente la enseñanza.

Entienden que la solución a este problema sería una atención especial mediante la cual pudieran adquirir estos aprendizajes fundamentales y así poder seguir normalmente la enseñanza con su grupo. Ya que el mero hecho de repetir curso, no solo se ha mostrado como una respuesta institucional no válida para solucionar el problema de bajo rendimiento académico, sino que además genera una serie de problemas tanto a nivel personal de pérdida

de interés, rechazo a la escuela..., como en relación al ambiente de trabajo del grupo, pues estos niños en las clases suelen crear problemas de conducta.

Opinan , que la institución no solo les niega a estos escolares una atención adecuada a su problema dentro de la escuela, sino que tampoco les oferta otra alternativa más apropiada para su edad, como es el iniciar estudios de una formación profesional, con lo cual, se demuestra una falta de interés institucional hacía estos escolares que contrasta con el apoyo, que reciben los alumnos con problemas de deficiencia intelectual o social.

a

s

o

l

u

c

i

ó

n

ú

n

i

c

a

q

u

e

s

e

o

f

r

e

c

e

a

e

s

t

e

t

i

p

o

d

e

n

i

ñ

o

s

e

s

r

e

p

e

t

i

r

y

r

e

p

e

t

i

r

.

.

.

h

a

s

t
a

q
u
e

t
i
e
n
e
n

1
6

a
ñ
o
s

y

c
l
a
r

o

c

a

d

a

v

e

z

p

e

o

r

,

e

s

l

a

"

p

e

s

c

a

d
i
l
l
a

q
u
e

s
e

m
u
e
r
d
e

l
a

c
o
l
a
"
.

Y
o

c
r
e
o

q
u
e

s
e

l
e
s

d
e
b
i
e
r
a

d

a

r

a

p

o

y

o

e

n

e

l

p

r

o

p

i

o

C

e

n

t

r

o

,

q
u
e

p
a
r
a

o
t
r
a
s

c
o
s
a
s

y
a

h
a
y

d
i
n
e
r
o
,
a
s
í

i
r
í
a
n

r
e
t
o
m
a
n
d
o

l

a

b

a

s

e

q

u

e

l

e

s

f

a

l

t

a

,

y

p

o

c

o

a

p

o

c

o

p

o

d

r

í

a

n

s

e

g

u

i

r

l

a

s

c

l

a

s

e

s

,

y

t

e

n

d

r

í

a

n

i

n

t

e

r

é

s

,

.

.

.

y

s

e

g

u

r

o

q

u

e

e

n

c

l

a

s

e

s

e

c

o

m

P
o
r
t
a
r
í
a
n

d
e

o
t
r
o

m
o
d
o

. . .
E
s

t

o

s

m

í

o

s

,

s

e

v

e

n

m

a

y

o

r

e

s

,

m

e

d

i

c

e

n

q

u

e

n

o

q

u

i

e

r

e

n

v

e

n

i

r

a

l
a

e
s
c
u
e
l
a
,

s
e

s
i
e
n
t
e
n

m
a
l
,

i

n

o

m

e

e

x

t

r

a

ñ

a

!

.

.

.

y

l

o

ú

n

i

c

o

q

u

e

v

a

n

a

s

e

g

u

i

r

h

a

c

i

e

n

d

o

e

s

t

o

s

c

r

í

o

s

e

s

s

e

g

u

i

r

i

n

c

o

r

d

i

a

n

d

o

a

t

o

d

o

s

y

e

l

l

o

s

m

i

s

m

o

s

,

n

o

s

o
l
o

n
o

a
d
e
l
a
n
t
a
r
,

v
a
n

a

s
e
g
u
i

r

p

e

r

j

u

d

i

c

a

d

o

s

,

n

o

s

o

l

o

a

c

a

d

é

m

i

c

a

m

e

n

t

e

,

q

u

e

c

r

e

o

q

u

e

a

l

o

m

e

j

o

r

e

s

l

o

d

e

m

e

n

o

s

,

s

i

n

o

t

a

m

b

i

é

n

a

n

i

v

e

l

p

e

r

s

o

n

a

l

.

.

.

y

—
e
s
t
o

s
i

q
u
e

e
s
!

1
5
5
-
1
7
2
/
0
5
3

No quieren estar en la escuela, pero les obligan porque no tienen otra posibilidad. Deberían estar aprendiendo un oficio, que les sea útil y que sea útil a la sociedad y no estar en el colegio, a disgusto, y lo que es peor, molestando a los demás. 557-561/031

al que tiene falta de aprendizajes básicos, nada, ¿como no son ni integrados ni gitanos!, a nivel institucional no tienen ningún apoyo, es mas les dicen que les den clases particulares, y _económicamente?. 152-155/053

b-4) A pesar de las normas administrativas, ante la inoperancia de soluciones institucionales, comprueban que algunos profesores, obviando estas normas, ofrecen otras respuestas alternativas, tratando de solucionar los problemas de bajo rendimiento académico.

El conocer estas soluciones alternativas ha facilitado que nuestros alumnos lleguen a tener una opinión contrastada respecto a la validez de las respuestas institucionales frente a otras soluciones posibles:

* Con la solución que a continuación se recoge, los profesores intentan superar los

problemas que origina la organización horaria de las clases de apoyo.

Para los alumnos que no pueden seguir el nivel en el que se desarrolla la enseñanza de unas determinadas materias en su grupo, se hace coincidir a la misma hora la clase de apoyo de una asignatura con la enseñanza de esa asignatura en su grupo durante dos sesiones a la semana, asistiendo el alumno a las clases de su grupo el resto de la semana para que no se pierda de sus compañeros.

Para aquellos alumnos que aun teniendo un problema puede seguir el nivel en el que se desarrolla la enseñanza en su grupo, las clases de apoyo son en horario extraescolar y con profesores específicos.

Observan que con esta solución, los niños van mejorando en su aprendizaje, y no se produce en los ni_os una ruptura entre el aprendizaje en las clases de apoyo y el aprendizaje en el desarrollo normal de las clases que se imparten en el grupo.

A los que no saben ni hablar y ni pronunciar en castellano, no pronuncian la erre ... confunden muchas, les dan apoyo, en clase de euskera, euskera, y en castellano, castellano, dos sesiones a la semana para que no pierdan al grupo. En extraescolar a ... le atiende un logopeda y si que han mejorado much 169-174/013

* Prescindiendo de los profesores de apoyo, dos profesores del mismo curso se han coordinado entre ellos de forma que mediante una organización de grupos flexibles atienden a los alumnos que por falta de aprendizajes básicos no pueden seguir adecuadamente el nivel de aprendizaje de su grupo.

Consideran que esta solución de grupos flexibles es una mejor solución que las clases de apoyo como se plantean institucionalmente. Observan que los ni_os con esta solución obtienen mejores resultados de aprendizaje y que además esta mejoría en los rendimientos les ha motivado para esforzarse en su trabajo; mientras que, los niños que asisten a las clases de apoyo no obtienen el rendimiento académico necesario para poder incorporarse con normalidad a su grupo, y de no superan esta diferencia, tendrán que atenerse a la solución

institucional de repetir curso, ya que a partir de 3º, se retira el apoyo.

A mí los grupos flexibles me parecen la mejor solución. Los críos están avanzando ahora, pero de maravilla incluso yo creo que están a punto de aprender a leer, pero ya sin problemas. El otro día que estuve yo dando la clase de Lenguaje, un crío que anteriormente había estado muy atrasado, salió a la pizarra y (...) Como ya no ven tanta diferencia con otros, intentan trabajar, esforzarse porque ven que pueden llegar. En cambio, los niños de apoyo, no van a poder adaptarse al grupo ... de momento el curso que viene tendrán que seguir con apoyo y si no adquieren el nivel, la solución que les dan es que en 2º repitan, en 3º quitan el apoyo, solo lo dejan para casos extremos, ¡hombre por favor!. 99-111/023

Las clases de apoyo deberían ser como los grupos flexibles, y hacer coincidir por ejemplo el apoyo en Matemáticas con la clase de Matemáticas, ya que si no tienen el nivel en la clase normal. (...). Debería haber una buena planificación y si no puede ser, en horario extraescolar, y con un profesorado adecuado. 118-120, 122-124/023

* Un alumno de Practicas, de acuerdo con su tutor, ante el problema de unos alumnos que muestran problemas de aprendizaje en Matemática y que ve que en clases de apoyo no adelantan busca una solución. Observa que el problema es debido a que les faltan aprendizajes básicos de calculo pero no tienen problemas de comprensión. Para que puedan seguir las clases con su grupo les deja operar con la calculadora y después del horario les da clases de cálculo.

Observa como los niños no solo mejoran en su rendimiento académico sino que también observa que están motivados en su trabajo.

Y yo me interesé por ellos, es que..., ya siguen la clase normal, aunque operan con la calculadora, pero yo veo que tienen interés, y sigo encima de ellos, con el cálculo, es que prefieren conmigo, me dicen "no hemos querido ir a apoyo porque no queremos perder la explicación" (...). O sea, que lo que yo creo, que

depende mas del interés que el profesor se tome. 92-102 /043

El interés que ven en los profesores en buscar otras alternativas y el éxito que con ellas obtienen, les lleva a opinar que el interés que tenga el profesor, es el apoyo que necesita un alumno para superar sus problemas de aprendizaje.

c) Problemas debidos a características especiales

En sus reflexiones se centran en la integración de los niños deficientes en las aulas.

Se muestran especialmente críticos al constatar que, en la practica, la integración se vuelve en contra de los postulados que de ella se predicán.

También me ha chocado la "alegría" con que se trata a los niños con problemas, en este país, bajo este sistema educativo, que bajo el pretexto de no ser discriminatorio, discrimina realmente a los niños que, por su incapacidad, no reciben la atención que necesitan y merecen. 532-536/031

Consideran que no solo no se logra la integración social de estos niños con sus compañeros, sino que perciben su rechazo e incluso tal y como se hace la adscripción de estos niños a las aulas contribuye a marcar su diferencia.

Una de las cosas que he visto y no estoy conforme y no quiero dejar de comentar, es el problema de los integrados. Yo estoy a favor de la integración de los niños con problemas en las escuelas, pero ¿van a estar alguna vez integrados o van a estar "situados" en una clase con niños normales?. Estos niños sordos deficientes, ... son niños que como compañero en el aula lo quieren pero para jugar, salir, es un estorbo y a veces hasta una vergüenza para ellos, y estos niños integrados se sienten aislados y discriminados. 541-549/051

Y, bueno, ¡lo de los niños integrados! en clase de niños de cuatro años ponen a

niños de nueve, o en clase de niños de nueve ponen a niños de doce ...
¡vamos!, en las filas parecen Blancanieves y los enanitos. Es tanta la diferencia
que aunque en clase son bien tratados por los otros niños cuando los críos
salen a recreo van a comer, a jugar, no van con ellos.132-137/023

Ni tampoco se les atiende adecuadamente en las aulas, ya que la enseñanza a un grupo
no puede desarrollarse en función de las características de estos niños. El profesor no puede
atender a sus necesidades específicas, tanto por falta de preparación como porqué estos niños
necesitan mucha atención y el profesor no puede, por atenderles a ellos, no dar la atención que
requieren los otros alumnos. Con lo cual, al no tener una enseñanza adecuada a sus
características, no logran alcanzar los aprendizajes, ni desarrollar las capacidades que con una
más adecuada enseñanza podrían lograr.

porque los maestros en las escuelas no

e
s
t
á
n
p
r
e
p
a
r
a
d
o
s

..
.
,
y
s
i
e
s
d
i
f
í
c
i
l
a
t
e
n
d
e
r
a
3
0
n
i
ñ
o

s
m
a
s
o
m
e
n
o
s
n
o
r
m
a
l
e
s
p
e
r
o
c
o
n
d
i
f
e

r
e
n
c
i
a
s
o
p
r
o
b
l
e
m
a
s
a
l
l
a
h
o
r
a
d
e
e
n
t

e
n
d
e
r
y
c
a
p
t
a
r
l
o
s
c
o
n
t
e
n
i
d
o
s
,
h
a
y

q
u
e
f
i
g
u
r
a
r
s
e
c
o
n
a
l
g
ú
n
d
i
s
m
i
n
u
i
d

o
f
í
s
i
c
o
o
i
n
t
e
g
r
a
d
o
,
q
u
e
h
a
y
q
u
e
t
r

a
b
a
j
a
r
c
o
n
é
l,
d
e
d
i
f
e
r
e
n
t
e
m
a
n
e
r
a
,

n
o
c
u
n
d
e
e
l
t
i
e
m
p
o
p
a
r
a
n
a
d
a
y
p
e
r
d
e

r
í
a
n
t
i
e
m
p
o
l
o
s
c
h
a
v
a
l
e
s
n
o
r
m
a
l
e
s

d
e
l
a
c
l
a
s
e
y
l
o
s
i
n
t
e
g
r
a
d
o
s
.

5
5
4
-

5

5

9

/

0

5

1

... , con síndrome de Dawn, que no puede seguir una disciplina normal, que necesita ayuda de una auxiliar, y que no puede aprender nada útil para defenderse en la vida. Necesitaría ir a otro lugar, más adecuado, a un centro especial donde le enseñen cosas que pueda aprender y le sean útiles. Ni ... sordomuda /o, incapaz de seguir el desarrollo de una clase, a la que nadie ha llevado nunca a un lugar adecuado, para aprender a leer los labios y a hablar por gestos. No sólo no sabe esto, sino que no puede aprender a leer y a escribir, porque el sistema se lo niega, por no discriminar ...537-546/031

Lo que les hace entender que no todos los niños con deficiencias deben ser integrados en las aulas, sino solo aquellos que por su deficiencia no se vean perjudicados por la integración.

Ven posible la integración de los niños con deficiencias físicas pero siempre y cuando esta integración se lleve a cabo después que estos niños hayan recibido una enseñanza adecuada a sus necesidades en centros especializados y hayan alcanzado el nivel académico que les permita seguir el desarrollo de las clases con normalidad y no verse perjudicados en sus aprendizajes por el hecho de estar integrados.

Realmente, ¿qué es la integración?, en mi opinión debería ser el introducir a niños con problemas en la escuela, pero esos problemas deben ser superables en la escuela. 549-551/031

u
e
n
o
,

e
l

m
i
n
u
s
v
á
l
i
d
o

f
í
s
i
c
o
,

p
a
r
a
l
í
t
i
c
o
,
c
i
e
g
o
. . .
d
e
s
p
u
é
s

d
e

u
n
a

e
n
s
e
ñ
a
n
z
a

a
d
e
c
u
a
d
a
,

s

i

p

i

e

n

s

o

q

u

e

s

e

l

e

p

o

d

r

í

a

i

n

t

e

g

r

a

r

m

e

j

o

r

.

1

4

5

-

1

4

7

/

0

2

3

Yo creo que la integración se debe dar a todos aquellos que solo sean disminuidos físicos, no mentales y dentro de los físicos, estos a la hora de entrar en un Centro deben de saber defenderse. Porque en cualquier centro especializado en ellos van a poder aprender mucho más ...549-553/051

Por el contrario, consideran que los niños con deficiencias intelectuales deberían asistir a centros especiales. No solo porque en ellos podrían recibir una enseñanza más adecuada a sus características con la que se lograría un mejor desarrollo de sus capacidades, sino también porque consideran que les sería posible una integración social, al menos, con sus iguales. Esta integración social podría ser más duradera ya que opinan que cuando dejan de estar integrados en el sistema educativo se abre una incógnita en la vida social de estos niños.

No vale la pena tenerlos en las escuelas haciéndoles pasar malos ratos en clase, los niños no se integran con ellos para jugar, para ir casa juntos, no tienen amigos ... La integración yo creo es no sólo cuando se está en el aula sino también en el patio, en la calle, y esto no se da. Creo que en centros especiales adaptados a cada niño se lograría un mejor desarrollo de sus capacidades y, además, se integrarían al menos entre ellos para jugar, para salir en la calle, los Domingos, y a los 18 años, ¿qué?.138-145/023

PROFESOR

Bajo esta categoría se han agrupado las referencias hechas en relación al profesor como profesional.

Dentro de la categoría las referencias se agrupan en torno a dos tópicos:

I.-Conceptos iniciales

II.-Reflexiones relativas al contexto profesional del profesor

I.-Conceptos iniciales

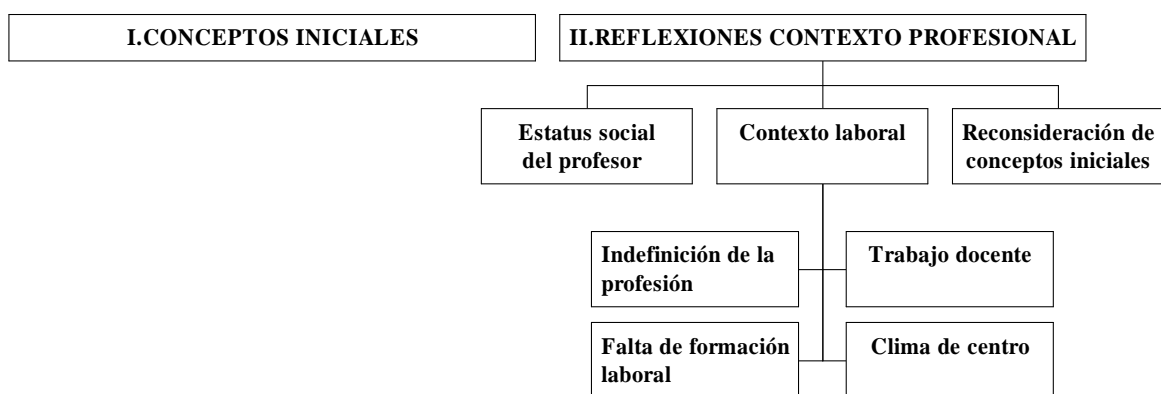
Al iniciar las prácticas, en sus respuestas, se limitan a citar la función profesional del profesor.

A excepción de un alumno, todos ellos limitan su función a orientar el aprendizaje de los escolares para que lleguen a adquirir unos conocimientos y desarrollen su capacidad intelectual.

El papel del profesor es fundamental, puede estimular la capacidad del alumno que tienen para aprender, ya que su función es enseñar cosas. 26- 28/ 053

Solo un alumno considera que el profesor no solo tiene una función docente, sino también educativa, en un sentido amplio.

... el profesor debe de transmitir además unos valores a los niños, unos modos de comportarse en la sociedad, una moral que forme al niño como persona. El profesor, debe de educar "con mayúsculas". 033/ 17- 20



II.- Reflexiones relativas al contexto profesional del profesor

A través de su experiencia van a entender que el profesor es un profesional inmerso en un contexto social y laboral complejo en el que ha de jugar un papel que trasciende al

meramente docente.

Sus reflexiones se centran en los siguientes aspectos:

- a) El status social del profesor
- b) El contexto laboral
- c) Sus propias concepciones iniciales

a) El status social del profesor

Todos ellos, comparten la idea que el maestro ha perdido su papel social. No tiene el respeto y la consideración social de la que tradicionalmente ha disfrutado.

Esta pérdida de status social, entienden que crea un contexto laboral que hace que el profesor se sienta impotente e inseguro en su ejercicio profesional lo que le lleva a generar una actitud inhibitoria ante los problemas educativos.

Consideran que a esta situación social en la que están viviendo los profesores les ha llevado en gran medida la propia Administración que les ha desautorizado socialmente:

* A través de la normativa dada, que en gran medida coarta su libertad de acción ante los alumnos, ya que, por principio, pone sus decisiones en tela de juicio al hacer necesario que otras instancias como Dirección y Consejo Escolar tengan que sancionar sus decisiones antes de ser ejecutadas.

Es que el profesor esta muy limitado si quiere tomar una decisión sobre un niño: tiene que hablar con la Directora, llevarlo al Consejo Escolar y un montón de rollos, que todo eso hay que hacer para poder intervenir. No tiene, el profesor, capacidad de decir "tú vas a estar castigado o tú vas a hacer esto y esto", y esta impotencia hace que, bueno ... "pase". " 215- 220/ 053

* Y, mediante intervenciones directas. Declaran que ellos mismos han sido testigos de como ante situaciones concretas la Administración ha intervenido directamente imponiendo su decisión sin tan siquiera escuchar a los profesores, obviando así el más elemental respeto a

opinión y decisión que, a priori, todo profesional merece en el ejercicio de su profesión.

Yo he visto, en C. Superior, ante castigos muy merecidos por mala conducta del alumno, pero bueno, ya de sobrepasar las más elementales normas de educación, los padres denunciar a Inspección y esta, corriendo, sin pedir explicaciones ¡la propia Administración!, desautorizar a los profesores, y además lo hace de forma sistemática, ejemplos de estos los hemos visto los de Prácticas, y te digo que es algo que todos comentamos, porque nos parece... Así, que mira, como ven que están impotentes... a pasar... 033/ 121- 131

Entienden que como consecuencia de esta intervención de la Administración que claramente desautoriza al profesor, la sociedad y, más en concreto, la familia generan una actitud irrespetuosa hacia el profesor.

he observado que el maestro ha perdido sus papeles, no tiene un respeto de la Administración, no se respeta su función y esto conlleva una falta de consideración social, y que afecta directamente a las familias y a los niños, que no le respeta y el profesor se siente impotente con lo que se inhibe ante problemas. 504- 508/ 051

Los profesores, en general, no cuentan con el debido apoyo de la familia y frecuentemente reciben reacciones negativas por parte de los padres que incluso llegan a apoyar incorrectos comportamientos de sus hijos. Ante esta situación los profesores se inhibe de tomar decisiones, pues son conscientes que ellos, sin el apoyo de la familia no puede esperar que los alumnos modifiquen sus comportamientos.

_ Pero es que los maestros no son magos! y sin el apoyo de los padres están perdidos y además tienen miedo de hacer algo, han tenido muchas reacciones negativas por parte de los padres "mi hijo no es así, oiga señora ha reñido a mi

hijo... " y ¡claro!, el maestro, al final !no es mi hijo!. 013/ 196- 200

Los profesores conscientes de este contexto administrativo y familiar en el que ejercen su profesión, tratan de evitar entrar en conflicto con él, pues saben de antemano que lo tienen perdido. Esta situación les lleva a una actitud inhibitoria ante cualquier circunstancia que consideren que puede conducirles a una situación personalmente problemática.

Y además en un ambiente así el profesor acaba pasando, va da la clase y se marcha. 214- 215/ 053

Nuestros alumnos entiende que el profesor al no contar con el apoyo de la Administración y de la familia, esta solo e impotente para educar a sus alumnos y que es lógica su actitud.

Así, que mira, como ven que están impotentes... a pasar... en cuanto ven que la familia no responde, allá...Y yo ya después de lo visto, pues mira, de verdad, creo que en materia de educación se puede hacer bien poco. 033/ 128- 131

Esta actitud que se genera en los profesores ante los problemas educativos de sus alumnos, consideran que se vuelve en contra de la formación de los escolares.

llamaba a los padres, y... !habla cada padre! que creía que su hijo era. . y no, no mi hijo..., "la octava maravilla", y claro si el padre creía que el hijo era perfecto...pues ya la profesora no volvía a llamar y el hijo cada vez peor rendimiento y más gamberrete. 043/ 112- 143

Por un lado su actitud inhibitoria y por otro la tensión psicológica que le crea el desarrollar su profesión en este contexto, opinan que hace que los profesores limiten su función a cumplir con el desarrollo de un programa en clase y de una forma rutinaria.

es que los profesores, se ven que hagan lo que hagan son impotentes y ya pasan, ya no se molestan ni en preparar las clases, ni hacer métodos nuevos, hacer la enseñanza agradable, cogen el libro y ... si dan clase bien y si no pues, también... 282- 285/ 031

Esta actitud inhibitoria y de desinterés del profesor, al ser una actitud muy común entre todo el profesorado, consideran que origina un clima en los centros de inhibición y desinterés general ante los problemas educativos.

Yo estoy segura que, ellos creen, honestamente que no pueden, es que esta el contexto familiar, que a esa edad pesa mucho y que de verdad lo tienen en contra, y esto les origina una impotencia... , y además se la "contagian" unos a otros, al hablar entre ellos... de los críos, de la enseñanza, de la escuela ... luego todos igual. 013/ 286- 290

b) Contexto laboral

Bajo este epígrafe se recogen las reflexiones acerca de las condiciones en las que realiza el profesor su trabajo diario.

Opinan que el profesor está en un estado de estrés y pasividad, se siente solo e impotente, a lo que contribuye no solo el contexto administrativo y familiar, sino también, el contexto laboral en el que desarrolla su trabajo diario.

Identifican como factores condicionantes de su conducta profesional:

b-1) La indefinición de su función profesional

b-2) El propio trabajo docente

b-3) La falta de formación laboral

b-4) El clima de centro.

b-1) Indefinición social de su función profesional

Consideran que al profesor se le está demandando que lleve a cabo una serie de papeles: psicólogo, padre, etc., que quedan fuera de su competencia y que no puede asumir. Lo que les lleva a opinar que el papel del profesor ha de estar bien definido y ser bien conocido por los padres e incluso por los propios alumnos para que se le exija única y exclusivamente en función de su competencia profesional.

Un profesor no puede hacer de psicólogo, de profesor y de madre, que es en la práctica el papel que se le pide al profesor y es inoperante de cara al niño y agobiante para el profesor que se ve incapaz. Creo que debe quedar bien delimitado el papel del profesor y no mezclarse los papeles y así también que lo entiendan los escolares. 374- 379/ 061

b-2) El propio trabajo docente

Su experiencia en prácticas les ha llevado a reconsiderar su criterio sobre el trabajo que implica la tarea docente. Cuando eran alumnos, dicen que no se habían detenido a pensar el trabajo que conlleva la enseñanza, de preparación de clases, el atender adecuadamente a la problemática que surge durante el desarrollo de las clases, etc.

Cuando vas a clase, de alumna, piensas que el profesor te suelta el "rollo" y luego se va, pensaba que ser profesora era llegar y decir, pues $2+2=4$... pero no, no es eso. Ahora me doy cuenta de las cosas que ha tenido que tener en cuenta para dar esa clase y de las cosas que tiene en cuenta durante la misma... ya no pienso así. 023/ 46- 51

Su experiencia como docentes, les ha hecho constatar que para un profesor responsable, detrás de una clase hay un gran trabajo y esfuerzo de preparación de clases, de preocupación y atención, día a día, a todos y a cada uno de los niños.

Si pasas de todo y vas a dar tu materia, puede que te arregles, pero si vas en

plan de prepararte la clase y preocuparte de los niños es muy duro. 86- 88/ 053

Opinan que el elevado número de horas de clase y la diversidad de asignaturas que ha de impartir un profesor, es una carga excesiva que provoca en los profesores una situación de estrés.

El profesor está muy estresado, son muchas horas, muchas asignaturas...

271- 272/ 013

Esta carga resulta aún más excesiva para los profesores ya mayores. Por ello, consideran que a estos profesores se les debería liberar, al menos en parte, de la docencia directa y darles responsabilidades de apoyo a los profesores jóvenes.

Pienso que según se va a mayores se tendría que ir liberando de horas de clase directa y más a buscar material, vídeos, ayudar a preparar clases a los jóvenes.

013/ 277- 279

El mal ambiente de clase que, frecuentemente, hay en el Ciclo Superior, agudizado por la presencia de los alumnos mayores de 14 años que se les obliga a prolongar su escolarización por que el Sistema no les ofrece otra salida, piensan que contribuye a agravar la situación de estrés del profesorado.

demasiados alumnos por clase, alumnos obligados a prolongar su escolarización por no ofertarseles otras salidas, son más imputables al Sistema.

051/ 520- 522

Esta circunstancia crea una situación laboral que para evitarla los profesores, ya mayores, se refugian en los Ciclos Inicial y Medio.

Juzgan que esta solución no es la adecuada ya que el hecho de que estos profesores asuman casi de forma exclusiva la docencia en estos ciclos repercute negativamente en el nivel de aprendizaje y en los hábitos de conducta que adquieren los niños, hábitos que juzgan

demasiado infantiles para la edad de los escolares.

Y, mira, al C. Medio le llaman el "cementerio de los maestros", por que van todos los viejecitos y se nota los de 6º vienen con muy mala base, su comportamiento es "infantil", de más pequeños que la edad que tienen ... no vienen preparados para el C. Superior, y esto lo comentan todos, yo lo he observado en 6º, ya que he ayudado algo en ese curso. La edad de los profesores se nota, las clases de los jóvenes son más dinámicas, más activas y se les suele exigir más. 053/ 115- 121

Incluyen el ambiente de clase como un aspecto del contexto laboral, al considerar que un buen ambiente de clase es necesario para que el profesor pueda llevar a cabo su función docente sin la tensión que le crea el tener que interrumpir las clases por el mal comportamiento de los alumnos, hacer las tareas más variadas y novedosas y poder obtener un mejor nivel en el rendimiento de los alumnos. Esta situación piensan, que es necesaria para que el profesor se sienta motivado a preparar las clases, a atender a los alumnos, hacer una enseñanza más activa y novedosa, etc.

El grupo, su nivel de trabajo, si es bueno anima más, haces más cosas y el ambiente, si tienes que estar llamando la atención pues haces pocas cosas nuevas por que enseguida se alborotan... 053/ 101- 104

El ver los niños que tienen buen rendimiento, muchísimo Ver que responden al trabajo anima a preparar las clases, a ayudarles más, ... a todo. Es que me da mucha satisfacción ver que el trabajo sirve para algo. 063/ 59- 62

Así mismo, entienden que un buen ambiente de clase beneficia en su formación a los alumnos. Desde esta perspectiva, valoran como una obligación moral para el profesor, mantener un ambiente de trabajo que posibilite un correcto desarrollo de las clases como garantía del derecho que tienen todos los alumnos a un correcto aprendizaje.

el maestro ha de incidir en mantener un ambiente de trabajo adecuado que posibilite un buen nivel, es su obligación y el derecho de los alumnos 033/145
148

Opinan que el profesor tiene capacidad para establecer unas normas de conducta en clase e influir así, en mantener el ambiente de clase adecuado.

Y, es que la idea que tiene un profesor de cómo deben de ser la relaciones profesor-alumno, las normas que deben de guardar... influye mucho... ya que él es determinante en este aspecto. 053/ 106- 109

b-3) Falta de perfeccionamiento laboral

Junto a los factores citados, consideran que la falta de actualización científica y didáctica que observan en los profesores, es otro factor que contribuye a la rutinización de la enseñanza. Entienden que si a los profesores se les ofertara la posibilidad de un perfeccionamiento profesional se lograría mejorar la calidad de enseñanza no solo por la actualización científica que supondría para el profesorado sino también por que contribuiría a romper la cansina monotonía en la que de hecho observan que se transforma la enseñanza e interesar así al profesor en su propio trabajo docente.

Yo creo que los profesores cada cierto tiempo se tendrían que reciclar como en otros trabajos. Hay maestros que desde hace, no sé, diez años... se limitan a leer los libros subrayados, que lo veo todos los días en la sala de Profesores y dan eso y se van, pero si se les reciclara sobre nuevos métodos, material... pues yo creo que cambiarían. 013/ 266- 271

b-4) El clima de Centro

Consideran que, en general, no es un clima adecuado el que hay en los centros para el ejercicio profesional del profesor.

Por un lado, al ser común el contexto profesional a todos los profesores, las actitudes inhibitorias son comunes a la mayoría del profesorado, lo que origina que haya en los Centros un ambiente general de evitar entrar a fondo en los problemas educativos y docentes.

Y también les falta apoyo ante problemas de niños del contexto familiar y social, y se sienten impotentes y esto estresa y se hace uno pasivo... , están hartos, la mayoría pasa hasta de reuniones y dicen, total para qué . . esto lo oigo todos los días que hay reunión, en la Sala de Profesores, bueno, hasta en los pasillos. 272- 277/ 031

Y por otro, las malas relaciones entre los profesores que se observa en los centros, consideran que contribuye a aumentar inhibición y aislamiento del profesor.

El de mi Centro es un ambiente bastante malo e influye entre los profesores y negativamente, les desanima, a trabajar, ya que no creo que es cómodo tener una mala relación a lo mejor a la hora de un claustro o al tener que coordinarse en un ciclo porque, si tú estás encontrada con las personas imagino que no puedes hacer tu trabajo bien. 141- 147/ 073

c) Reconsideración de sus concepciones iniciales

Bajo este tópico se recogen las reflexiones más representativas, en las que manifiestan en que sentido han modificado durante el desarrollo de las prácticas sus propias concepciones sobre el profesor.

c-1) Manifiestan que inicio al de las Prácticas consideraban al profesor una persona distante del niño, pero su experiencia les ha llevado a comprender que el profesor se preocupa y trata de ayudar a los niños.

Yo antes de Prácticas veía al profesor "él está ahí y yo aquí", ahora veo al profesor, distinto, que intenta ayudar a los chavales; antes no pensaba eso.

043/ 41- 43

c-2) Así mismo, declaran que se han dado cuenta que el profesor también influye en los niños:

Influye a través de su personalidad, de sus concepciones académicas

Me he dado cuenta que el carácter, método, las relaciones que mantiene el profesor es muy importante que influye en todos sus aspectos en los niños...

011/ 374- 376

Sus criterios sobre el aprendizaje, para unos lo más importante es la materia, para otros cómo aprenden para otros cómo expresan y esto influye.90- 94/ 013

E incluso, influye desde sus criterios morales

Su conciencia, por ejemplo, mi tutor tiene mucho interés por sacarlos adelante, trabaja muchísimo, lleva un sistema, como ya te he dicho que lleva muchas horas, ... 043/ 73- 76

c-3) Su experiencia en Prácticas, también les ha llevado a modificar su concepción inicial en cuando a la función del profesor:

* Los alumnos que inicialmente consideraban que la función del profesor era la enseñanza, modifican este concepto y declara que consideran que la función del profesor debe abarcar la formación moral de los alumnos.

Antes la figura del profesor la veía como el guía de la enseñanza, pero la educación la veía en segundo plano. El profesor tiene esta idea pero... , siempre después de la enseñanza y ahora creo que la formación de valores, la educación es prioritaria y desde pequeños. 367- 371/ 013

E incluso, consideran que el profesor ha de comprometerse con esta formación no solo a nivel teórico sino también en ser un ejemplo de estos valores para sus alumnos y crear un ambiente de compromiso en la escuela para formar moralmente a los niños.

... vamos, lo que quiero decir que ha de haber es una formación moral y que creo que los valores se aprenden a nivel teórico y con el ejemplo y en esto se han de comprometer, que todo el mundo tenemos la obligación de tener un compromiso, y el profesor ha de comprometerse en crear un ambiente en la escuela, que lo respete cada profesor en su clase, para formar moralmente a los alumnos y sobre todo ahora que hay una pérdida de valores a nivel social...

310- 316/ 013

* Un alumno que de los que modifica su criterio al asignar al profesor una función formativa, limita la capacidad formativa del profesor a los cursos iniciales de la escolaridad, ya que considera que en los ciclos superiores el profesor no juega para el alumno una papel significativo y que además los profesores asumen en estos cursos un papel más docente que formativo, limitandose a impartir las clases.

En cambio, para el Ciclo Superior el profesor es menos significativo creo que juega un papel diferente y también el profesorado asume otro papel que cuando esta con pequeños, asume menos el papel formativo, en general se limitan a dar su materia. 063/ 122- 127

* Contrariamente, el único alumno que inicialmente declaro que él entendía que la función principal del profesor era la educación, al finalizar sus prácticas considera que el profesor se centra en su función docente por su incapacidad para educar.

Creo que, aunque el propósito del profesor es educar a los niños, el enfoque de éste es más a la enseñanza puesto que se ven incapaces en la educación.033/

119-121

AMBIENTE DE CENTRO

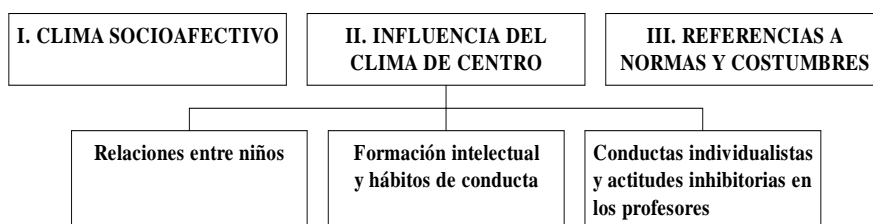
En esta categoría, se recogen las referencias acerca de las relaciones socioafectivas que se dan entre los profesores, sus consecuencias, así como, referencias a ciertas normas y costumbres características del Centro.

Estas referencias, se agrupan en torno a tres tópicos:

I.- Referencias al clima socioafectivo en los centros

II.- Reflexiones relativas la influencia que tiene el ambiente de centro

III.- Referencias a normas y costumbres de los centros



I. -Referencias al clima socioafectivo en los centros

En sus primeras descripciones a cerca del ambiente de los colegios al referirse al tipo de relaciones que han observado lo hacen en términos de "buenas o malas".

* Los alumnos que juzgan que hay mal ambiente entre el profesorado, han observado que los profesores, por afinidad ideológica están agrupados en dos bloques antagónicos, y que

entre estos dos bloques se mantiene una relación muy tensa e incluso de enfrentamiento.

En un centro este antagonismo se da, fundamentalmente, entre los profesores de euskera y los profesores de castellano, aunque este enfrentamiento no se da con el profesorado joven de castellano al estar este grupo y el profesorado de euskera ideológicamente más cercanos en cuanto a su concepción de la enseñanza.

Pero si hay es dos bloques entre los profesores los de euskera y los de castellano. Los profesores de bilingüe son más jóvenes, tienen métodos más nuevos, hacen más salidas, que los de castellano que son mayores. La gente joven de castellano, se lleva bien con los de euskera, hacen planes juntos, están también más comprometidos, se mueven más, ven las relaciones con los niños de igual manera. . . 013/52-57

En otro colegio, observan un claro enfrentamiento entre un grupo formado por el profesorado mayor, que asume la dirección, y otro formado por el profesorado joven.

En mi centro no hay buenas relaciones entre los profesores; hay dos bandos: el de la Dirección, que es el más antiguo y el otro y que está opuesto a la Dirección la más mínima oportunidad aprovechan cualquier problema para meterse entre ellos y luego también se nota en la Sala de Profesores ese ambiente puesto que los del bando opuesto no entran normalmente. Se dan casos como lo ocurrido el otro día en que a un profesor le llamaron "profesor fascista" por estar en el bando opuesto. 033/29-36

Nuestros alumnos se muestran especialmente críticos en sus juicios con el profesorado que mantiene este tipo de relaciones de enfrentamiento, les parece que esta conducta es éticamente inadmisibles para unos educadores, que se supone que han de formar a los alumnos.

Me parece lamentable el trato personal entre profesionales, que son adultos y

que se supone que están bien formados, y que _ tienen que formar!. 033/45-47

En los centros en los que se da este tipo de relaciones entre el profesorado, observan que las relaciones profesor-alumno en el Ciclo Superior son muy tensas e incluso, las califican de despectivas por parte de los profesores hacia sus alumnos. Juzgan este tipo de conductas como éticamente reprobables, más aún, por ser profesores quienes las mantiene.

Es que el C. Superior es otro mundo. . . yo lo sé por los compañeros de Prácticas de la línea de castellano, y lo que les oigo a los profesores, hablan de sus críos cómo si fueran. . . hablan de verdad, que a mí que ni conozco a los críos, me molesta hablan en tono despectivo. Así no se puede hablar de nadie de nadie, no es ético, y menos unos profesores. 013/63-68

* Los alumnos que consideran que en su colegio hay buenas relaciones entre los profesores, observan que entre los profesores hay grupos más afines e incluso que pueden surgir algunas diferencias entre ellos pero no por ello, mantienen unas relaciones de enfrentamiento.

Entre profesores, hay buenas relaciones. Grupos, grupos no, pero sí diferencia entre edades, hay un grupito para jubilarse, el curso pasado se jubiló uno y este año hay una nueva. El ambiente de centro es tranquilo no hay tensiones entre los profesores, se nota en la Sala de Profesores. 043/29-33

Y así mismo observan, que hay un buen ambiente entre los alumnos y buenas relaciones profesor-alumno.

Y, se puede trabajar bien con los niños, que en general también se les ve tranquilos, no hay problemas entre profesores y alumnos, bueno alguna cosita aislada. 043/33-35

II.- Reflexiones relativas a la influencia que tiene el ambiente de centro

Al inicio de las Practicas, opinan que las malas relaciones que han observado entre el profesorado no trasciende a los alumnos, debido a que los niños no presencian los enfrentamientos entre los profesores y a que no se alteran la marcha de los centros, ya que el profesorado acata los acuerdos y cada profesor se centra en su materia y en su clase.

Pero este clima no repercute en los alumnos es lo bueno que tiene. Es dentro de la Sala de Profesores en las reuniones, en los claustros pero por lo menos no, no sale. Además, cada uno da una materia. Cada uno lleva lo suyo y no, no hay problemas de este estilo. 053/80-84

Distintos hechos que observan a los largo de las practicas, les hacen a reconsiderar esta primera opinión, llegando a la conclusión que un mal ambiente de centro repercute en:

- a)- Las relaciones entre los escolares
- b)- En la formación intelectual y en los hábitos de conducta de los niños
- c)- La formación de conductas individualistas y actitudes inhibitorias en el profesorado

a)- En las relaciones entre los escolares

Algunos hechos que observan les hace comprender que los escolares perciben la tensión que hay entre el profesorado, ya que de una u otra forma esta se manifiesta y trasciende, afectando incluso a las relaciones entre los escolares.

En un claustro en el que hay alumnos presentes, el enfrentamiento entre los profesores es tal, que incluso impide tomar una decisión ante un problema de mal comportamiento de los escolares.

el tema era "El mal comportamiento de alumnos y medidas a tomar". El problema que había surgido en el centro con (. . .) y se les explicó las quejas

que tenían profesores sobre su comportamiento. Pero aun estando en esto todos los profesores de acuerdo, sirvió para que enfrentaran entre ellos, como están de "pique" entre ellos. . . Así no van a conseguir nada. 051/19-31

En otro centro, se da una división del profesorado en dos bloques enfrentados por ideologías culturales. Esta tensión no solo la perciben los niños sino que afecta a sus relaciones. Al estar además cada bloque identificado con una concepción didáctica diferente, origina que los niños se identifiquen con sus profesores, lo que ocasiona que este enfrentamiento trascienda al alumnado llegando a crearse entre los escolares bloques enfrentados, generando un clima de tensión en sus relaciones, como se puede leer en la descripción de un hecho que hace uno de nuestros alumnos y que a continuación se recoge:

Pero yo el problema creo que es que los profesores de euskera son muy jóvenes y tienden a métodos nuevos, a que los niños no se atasquen en sólo leer y escribir, vídeos, salidas. . . y los antiguos que son la mayoría de castellano, pues no, mira los compañeros de Prácticas en castellano, me dicen que sus profesores no hacen nada nuevo, me dicen (qué suerte! estas en modelo B. Ahora hay una experiencia nueva que es dar Inglés en 3º de E. G. B. , para esta clase se ha juntado a los de castellano y a los de euskera, pero no pueden, los de castellano no entienden el método de aprender Inglés jugando, y claro ellos no pueden adaptarse. . Los niños ven ese cambio, un ambiente distinto entre los modelos de castellano y de euskera y piensan que porque son de castellano no hacen cosas nuevas y que los otros hacen porque son de euskera, y esta idea crea muy mal ambiente entre los críos. Yo, tengo esta experiencia he sido alumna de ikastola 013/245-259

Consideran que los profesores con su comportamiento indirectamente, por que directamente no se atreven, pueden fomentar que entre los escolares se repitan los mismos bloques y las mismas relaciones enfrentadas que entre ellos mantienen, como puede ser,

simplemente, con su no intervención ante un abierto enfrentamiento entre los alumnos, como puede observarse en un hecho en que los niños llegan, incluso, a agresiones físicas:

Bueno, cómo te he comentado hay dos bloques, los profesores de bilingüe y no bilingüe, y esto trasciende a los niños, este mismo conflicto hay entre los niños. Los profesores fomentan estas creencias en los niños, no directamente, porque no se atreven, pero lo que es peor, el profesor sabe que indirectamente puede meter una idea. En mi escuela este año,...los niños del modelo A pegaron a los del B, en el recreo, "tu eres un bilingüe" y que ellos los separaron y les riñeron, ya que los maestros no bilingües, lo estaban viendo y no intervenían, y llegar esto, es que nos pareció denigrante, no hay derecho, no es ético. 031/235-244

La no intervención de los profesores es interpretada por nuestros alumnos, como una forma de fomentar el enfrentamiento entre los niños. Juzgan el comportamiento de los profesores como denigrante y amoral. Son ellos los que se ven obligados, moralmente, a intervenir para tratar de solucionar el problema.

b)-En la formación intelectual y en los hábitos de conducta

Si bien, en sus primeras declaraciones manifiestan que en un ambiente de tensión el profesor se limita a impartir la materia y a su clase, por lo que este clima no tiene repercusión en los escolares, durante las practicas llegan a comprender que este comportamiento afecta, también, negativamente a la formación intelectual y moral de los niños, ya que en la practica se impone en los colegios una organización, que podría calificarse de individualista y cerrada, que impide una organización más abierta, que surge de la participación y la coordinación de todo el profesorado.

Al principio no creía que tanta, pero creo que tiene mucha. Las malas relaciones entre los profesores con la consiguiente "toma de poder", que

empeora las relaciones y la gestión, como el otro día, apelan a la Libertad de Cátedra para no coordinarse los profesores, vamos!. . . me parece un insulto a la libertad... 053/222-226

* En relación a la influencia en la formación intelectual, observan que esta actitud individualista y cerrada de los profesores, les lleva a no elaborar una planificación conjunta de la enseñanza, lo que consideran que potencia ciertos problemas de aprendizaje que han observado en los niños.

Al no haber una planificación explícita, elaborada y asumida por el profesorado, en la que se marquen los niveles de aprendizaje para conseguir en cada curso y ciclo, en relación a conocimientos y procedimientos, potencia que los alumnos creen lagunas en los aprendizajes básicos desde los primeros cursos de E. G. B., así como una concepción aislada de las disciplinas que les dificulta una comprensión relacional del conocimiento.

También me he dado cuenta que cómo problemas o dificultades en el aprendizaje en C. Superior, en parte podrían evitarse o resolverse en las aulas, como: no saben estudiar, tendencia a memorizar palabras y no ideas, vocabulario limitado, retraso básico en matemáticas y lengua; es falta de coordinación (maestros, nivel, ciclo. . .) pero para esto es necesario un buen ambiente de centro, para que los profesores se coordinen. 051/509-515

Creo que es un problema de Organización de Centro, más que nada y que se debería considerar la relación entre asignaturas 042/196-197

* Así mismo, comprenden que este tipo de clima en los centros, influye negativamente en la formación de hábitos de conducta en los niños. Al no elaborarse una planificación conjunta de unas normas de comportamiento comunes al centro, que sean conocidas y respetadas por alumnos y profesores, hace inviable una actuación coordinada del profesorado en cuanto a la exigencia de su cumplimiento, lo que origina una desorientación en la conducta de los alumnos e impide la necesaria formación de hábitos.

Consideran que esta falta de normas de comportamiento perjudica el desarrollo de las clases y también crea una desorientación en los niños, en cuanto a " si es o no correcto un comportamiento"

Pero al no haber coordinación entre ellos, de planificación de temas a tratar, niveles a conseguir, normas de conducta. . . y (claro! luego llegan a 1_ que les juntan y hay unos niveles (tan distintos!, que los de 1_ se desesperan, unos cogen el nivel, otros no. . . unos están quietos, otros se mueven en clase . . . en fin. Yo vamos, creo que esto no esta bien que es muy negativo. La coordinación de niveles es necesaria, en contenidos y normas de conducta, es que. . . luego los críos tienen lagunas de aprendizaje y una desorientación total. . . en conductas, ¡ puf!! 063/25-34

Incluso, consideran que el mal ambiente de trabajo que se da en las clases y que repercute tan negativamente en el aprendizaje es, en gran medida, consecuencia de la falta de formación de hábitos de conducta que, según opinan, deben de ir formandose en los niños desde que son pequeños.

He visto cómo es necesario crear hábitos de trabajo, desde pequeños, es que creo que esto es básico, y algo en que debe haber acuerdo entre todos los profesores del Centro, por que sino, es un continuo interrumpir las clases y esto hace que sigan peor las explicaciones y (claro!, luego comprenden mal. 031/578-582

Esta ausencia de una normativa, habitúa a los alumnos y a los profesores a un comportamiento individualista, que dificulta que los alumnos acaten unas normas de conducta, "en el caso que los profesores lleguen a un acuerdo respecto a las normas a respetar".

Pero. . . te voy a contar después del caso grave que ha habido, parece que se

han mentalizado un poco más y va a influir en los niños, en cómo comportarse. Es que ya es tarde, estas conductas las tenían que haber cortado desde el principio, y todos los profesores de acuerdo, ya no tienen fácil solución y es que por lo que veo se centran en la materia, más que en la formación 053/14-24.

Ante estos problemas de desorientación en la conducta, mal ambiente de trabajo en las clases e individualismo que, en su opinión, se genera por la falta de una normativa general, consideran que es necesario que en los centros exista una normativa que obligue en su cumplimiento tanto a los alumnos como a los profesores.

una normativa general de... "obligado cumplimiento" para alumnos y respetada por todos los profesores. Cada uno a su aire... es que no puede ser 153-155/073

Incluso, consideran que esta normativa debería extenderse a principios éticos que deben mantenerse.

No coordinarse en normas, principios éticos a mantener. . . no orienta, más bien, ... desorienta, el comportamiento de los niños 053/229-231

Ratifican esta idea al comprobar que en los centros en los que hay buenas relaciones, los profesores elaboran unas normas de conducta generales que respetan y procuran que sean respetadas por los escolares.

Luego como las relaciones entre los profesores son buenas, a nivel personal y de trabajo, está bien organizado y se cumplen las normas que elaboran con interés por parte de todos, ahora nos hemos propuesto guardar orden en los pasillos y todos los profesores ponen interés en que se respete esta norma. . . Que si influye, influye machismo, en todo...!, de esto estoy segura. . . 043/151-157

c)- Formación de conductas individualistas y actitudes inhibitorias en el profesorado

Observan que este mal ambiente entre el profesorado no solo provoca conductas individualistas sino que también origina una actitud inhibitoria del profesorado ante problemas que exigen para su solución un interés y una dedicación especiales, así como una acción conjunta del profesorado.

El no hablar y tomar decisiones en conjunto sobre estos niños con problemas. .

. creo que contribuye al "pasar", al no comprometerse. . . 053/231-233

Entienden que estas conductas y actitudes hace que no se soluciones problemas a los que con interés podría darse una mejor solución.

A continuación se recogen los problemas más significativos a los que aluden:

* No se tiene en los centros, y se podría tener, un estudio que, gratuitamente, se ofrece al profesorado sobre los niños que tienen problemas de rendimiento, con el se posibilitaría ofrecer una solución adecuada a estos problemas.

De todas formas si a los niños que tienen un retraso escolar se les hubiera atendido a tiempo, aunque tendrían algún problema, con un apoyo adecuado irían saliendo adelante en la E. G. B. Pero. . . (ni siquiera hay un estudio un poco serio de ellos!, no se ha consultado a ningún gabinete y eso que esos servicios los hace el Ayuntamiento gratis... dónde está el Centro?. 033/83-89

* Falta de interés en buscar una salida a los escolares de 14-16 años que no sea exclusivamente la que les oferta el Sistema Escolar de repetir y repetir que consideran que tanto perjudica a estos niños

Yo pienso, que se les debería abrir otro camino, pues de educación ocupacional, aprender un oficio que les vaya. . . , no se algo. . . y lo plantee en

el Centro y me contestaron pues que si, pero que no habían pensado. . !con su guerra tienen bastante!. . . No tienen interés, no les preocupa darles otra salida
053/163-167

* Disponer de materiales didácticos adecuados puesto que se dispone del presupuesto necesario.

Otro problema que tengo es que me gustaría tener más material didáctico para Matemáticas, es más por falta de organización del Centro que por dinero, como se dice: !la casa por barrer!. 022/172-175

* Incluso, consideran que a pesar de que haya un contexto socio-familiar no favorable al profesor, si cambiase este ambiente de tensión en los centros, mejorarían las relaciones con los alumnos, la escuela ofrecería una mejor formación y un ambiente de tranquilidad y confianza.

Yo, creo que aun con el contexto socio-familiar, nada favorable, que hay, si cambia el ambiente entre los profesores si dejan esos conceptos que tienen,... y..., cambiaran el ambiente del Centro y se podría mejorar en todo, en relaciones, rendimiento, formación. Ves por ejemplo... 013/295-302
pero ahora creo que en los niños tiene mucha influencia el que las cosas marchen bien y que las personas se lleven bien unas con otras. Les inspira tranquilidad y confianza. 033/157-160

III. -Normas y costumbres de los centros

Independientemente de tipo de relaciones que mantienen los profesores entre ellos, observan como ciertas normas o costumbres organizativas tienen una repercusión negativa en la calidad de enseñanza.

A continuación se recogen las más representativas de las que consideran:

* El aislamiento que mantiene el ciclo de preescolar, con una organización independiente de la organización general del centro, consideran que impide la coordinación

necesaria para planificar la enseñanza y los hábitos de trabajo de forma debidamente secuenciada para evitar posibles lagunas en el aprendizaje o desorientación en la conducta de los escolares al promocionar a E. G. B.

También creo que es un error el "aislamiento" tradicional del preescolar en los Centros así no puede haber ni una buena secuenciación en contenidos, en normas. . . pero. . . bueno yo también creo que en general los de preescolar viven muy bien aislados, vamos que tampoco quieren integrarse mucho.
073/156-160

* La costumbre de asumir la docencia en los Ciclos Inicial y Medio los profesores mayores, creen que esta influyendo en que en estos ciclos los alumnos no adquieran el nivel de aprendizaje básico necesario para superar los estudios de Ciclo Superior, ni los hábitos de conducta que exigibles a este nivel, lo que origina un desajuste de niveles que se hace difícil de superar.

lo del "geriátrico" de Inicial y Medio. . . creo que es un disparate y que los niños que lo padecen, lo van a pagar caro. En estos ciclos, hay una ambiente de trabajo y de exigencias, muy bajo, y cuando llegan a C. Superior no han adquirido unos hábitos de trabajo, tienen un nivel de aprendizaje muy bajo, mira. . . no hay más que ver, niños que en estos ciclos han tenido notas buenas y muy buenas, en Superior se la dan. . . en nuestra poca era el paso el BUP, ahora ya al C. Superior, "vamos mejorando" 043/148-155

* Consideran que algunas normas administrativas repercuten negativamente en el ambiente de los centros, como es la normativa que obliga a los colegios públicos a admitir a todos los alumnos de la zona, independientemente de que con anterioridad hayan estado escolarizados en otros colegios.

El cumplimiento de esta normativa ven que en la practica hace que lleguen a los

colegios públicos los alumnos expulsados de centros privados. Estos alumnos se caracterizan por un mal comportamiento en general que crea muchas tensiones en los centros e incluso un ambiente de trabajo en las aulas en los que se hace difícil desarrollar las clases con normalidad.

casi todos los días habla problemas con los expulsados que el Centro admita, esto causaba muchas tensiones, _ puf...! (. . .) eran expulsados de Colegios religiosos... un nivel por los suelos y tensiones entre alumnos y profesores..., ni enseñar ni educar (...) siempre la arman por algún lado, les mandaban a casa y volvían igual, lo mismo les daba, es que no se podía, no se podía. . . ! _ había cada uno!. 043/37-47, 144-146

La existencia de esta norma administrativa, es considerada injusta por nuestros alumnos, que ven que con ella se perjudica a los alumnos de la escuela pública en su aprendizaje y en su educación frente a los de las instituciones privadas.

A mí me parece de pena eso de que un Colegio privado pueda expulsar y no el público pues no. . . así todo lo malo para la Pública y todo lo bueno a la Privada. Entiendo que no se puede dejar a los niños en la calle, pero que los expulsados por la Privada no tengan que ser obligatoriamente acogidos por la Pública, que la obligación sea también para la Privada 043/50-55

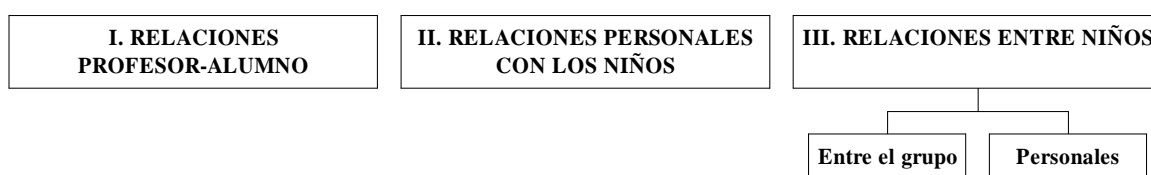
Ante esta normativa, un colegio en el que los profesores mantiene buenas relaciones, se unen en apoyo de la dirección para eludir el cumplimiento de esta norma y evitar así un ambiente de tensión con el alumnado que perjudicaría el ambiente de trabajo necesario para lograr un buen rendimiento de los alumnos y un clima general de sosiego, adecuado para la educación.

En este Centro la directora, con el apoyo de todos procura no admitir

expulsados. (. . .). En este Centro, cuando llegan estos casos. . . "no hay sitio" procuran no admitir expulsados de otros sitios y esto se nota mucho. . . , es un ambiente sin tensiones, se puede dar clase con normalidad, un rendimiento alto. 043/36-50

A la vista de este hecho nuestros alumnos consideran que la dirección y el profesorado han actuado correctamente, pues de no actuar así, y acatar el centro la normativa vigente se alteraría negativamente el clima general del colegio, perjudicando a los alumnos de su centro.

Este Colegio tiene calma, si les admiten no tendría la calma que tiene ahora,



aunque hay dos o tres gitanitos que alguna ya arman, pero bueno. De vez en cuando también alguno hace alguna cosilla. . . pero son casos contados que pasan sin alterar el centro. 043/147-157

RELACIONES

Bajo esta categoría se agrupan las referencias acerca de las relaciones socioafectivas entre el profesorado en general y los alumnos, y los alumnos entre sí.

Estas referencias se han agrupado en torno a tres tópicos:

I.- Relaciones entre el profesorado y los alumnos

II.- Relaciones que personalmente han mantenido con sus alumnos

III.- Relaciones entre los niños

I. Relaciones entre el profesorado y los alumnos

A excepción de los alumnos que hacen prácticas en el Ciclo Preescolar (que consideran que los niños mantienen buenas relaciones con sus profesores) consideran que en general, las relaciones que han observado entre el profesorado y el alumnado son unas relaciones distantes. Siendo este distanciamiento mayor en el Ciclo Superior.

hay profesores impasibles, "sueltan la materia" y se van y no trascienden al alumno, pasan de todo, yo lo estoy viendo, se oyen comentarios por los pasillos en la Sala de Profesores,...105-108 /01

en el Ciclo Superior no hay relación profesor-niño. El profesor se limita a dar su clase y nada más, cuando sale, va a la Sala de Profesores o a su tutoría a preparar su siguiente clase, los niños a un lado y nosotros a otro. Dentro de clase, la relación es igual, "yo imparto la materia y tú la coges", no hay más relación. 51-55 /053

Pero junto a este tipo de relaciones muy generalizadas, observan que algunos profesores mantienen una relación más abierta con sus alumnos. Al principio, les parece que estos profesores fracasan, pero a la larga observan que siempre logran introducirse en el mundo de los niños y obtienen buenos resultados. Con este tipo de relaciones los niños son más respetuosos, se comportan mejor en clase, mejoran su rendimiento académico, etc.

en cambio otros, intentan introducirse en los niños a veces fracasan, pero al final yo creo que siempre encuentran algo, de verdad que lo creo, mira, por ejemplo en el C. Superior, hay una chica joven en la línea A, que comenzó estableciendo otro tipo de relaciones, de razonarles no les grita, ¡y se nota! con ella tienen otro comportamiento en clase, y ¡ha subido el nivel de la signatura!, ella misma dice que puede usar otros métodos más abiertos 108-115 /013

II.- Relaciones que personalmente han mantenido con sus alumnos

Las referencias recogidas bajo esta categoría, que hacen se pueden agrupar bajo dos tópicos:

- a- Relaciones personales que han mantenido con sus alumnos
- b- Opiniones que se han formado, respecto a las relaciones entre profesor y alumno

a) Relaciones personales que han mantenido con sus alumnos

Todos ellos manifiestan que han procurado mantener unas relaciones abiertas con sus alumnos, pero sin perder su papel de profesor, basadas en el razonamiento y el respeto mutuo mis relaciones con ello son abiertas, aunque luego la clase es la clase y soy "el profesor" al que deben atender, . . . 44-45 /013

Y, mantienes una relación más abierta, de más respeto, tiendes más a razonar con ellos, a hablar. . . 198-199 /012

Esta relación que personalmente han mantenido con sus alumnos consideran que les han posibilitado:

* Conocer mejor a los niños: Cómo aprenden, qué tareas de enseñanza son para ellos, las más adecuadas, como es cada alumno y como hay que tratarle

Entrar en su mundo. Si entras cambias, ves cómo aprenden mejor, las tareas que les van, cómo va cada uno, cómo le tienes que tratar. . 196-197 /012

* Tener un mejor ambiente de trabajo en clase

Con los niños, al principio en clase eran más traviosos, pero ahora se portan quizá hasta mejor, . . . 279-281 /052

* Ganarse su confianza y su respeto. Los niños les hablan de sus cosas personales y se les nota que están deseando que se hable con ellos.

y. . . a nivel personal trato más con los críos, tienen más confianza para hablar de sus cosas, me dicen "eres más colegui", . . . 281-283 /052
Y, ellos están deseando que estés con ellos, que hables con ellos, . . 55-56 /053

Dentro de estas relaciones de confianza, manifiestan que los niños con ellos son respetuosos. Incluso, les sorprende que como comportandose así con ellos luego hacen las cosas que hacen el las clases con otros profesores.

y de trato todos son muy majillos y son respetuosos, no sé como algunos pueden hacer en clase lo que hacen. 58-60 /053

* Los alumnos asignados a prácticas en Preescolar, manifiestan que en este ciclo los niños en sus relaciones con el profesor tiene una gran carga afectiva que a veces provoca que el profesor establezca con sus alumnos una relación excesivamente cargada de afectividad.

. . . es que tienen unión afectiva con el profesor, o sea, tratan de que todo el día estés pendiente de ellos. . . y a veces sale ser muy afectiva, . . . 33-35 /073

Aunque reconocen que no es el papel de madre el que ha de asumir un profesor, manifiestan que su actitud, a veces, ha sido bastante "maternal".

. . . es que además también tiendes a ser "una madre" cuando los ves tan pequeños, aunque este no es el papel del profesor, (claro!, hay que lograr el equilibrio 25-27 /063

b) Opiniones que se han formado respecto a las relaciones profesor-alumno

Manifiestan que su experiencia les ha hecho comprender que:

* Se da una relación entre el comportamiento del profesor y las conductas de los niños.

También me he llevado sorpresa con los niños, ante lo que hago cómo ellos reaccionan no me había planteado que cuando yo hago algo, cómo ellos también reaccionan. 85-87 /013

Y que los niños responden comportandose tal y como con ellos se comporta el profesor.

Por una parte no me imaginaba los críos así, es decir, no me daba cuenta de que los críos eran diferentes que según les tratas se comportan, o sea que tal y como se comportan con ellos, ellos se portan. 42-45 /013

* Las relaciones que establezca el profesor con los alumnos se han de basar en el respeto, evitando cualquier tipo de trato que fomente una actitud agresiva o conductas aparentemente aceptables pero fundamentadas en el miedo.

Yo he observado que la andereño ha llegado a pegarles, yo creo que cuando llega se ponen artificiales, pero en cuanto se da la vuelta "trapa". Esto es poco respetuoso hacia el niño esto no les enseña ni respeto ni a no ser agresivos, yo creo que hay que razonar y respetar. 27-31 /012

Reconocen que ellos mismos al inicio de sus prácticas frecuentemente trataban de imponerse en clase con gritos, mandando fuera a los alumnos, etc., pero que han modificado este comportamiento, que procuran razonar con sus alumnos, darles confianza. Los niños se comportan mejor ante esta conducta del profesor.

...al principio les gritaba"parar quietos, atender. Ahora no, si gritan me callo y enseguida se callan, les razono y a la vez esto les da confianza y en comparación con otras clases se portan mejor 226-229 /013

* Cada niño es diferente y hay que tratarle teniendo en cuenta sus peculiaridades, pero dentro de la imparcialidad que debe mantener un profesor. Se critican a ellos mismos de cierta parcialidad en su trato con los niños.

También he aprendido que no se puede tratar igual a todos los niños puesto que cada uno tiene sus peculiaridades, y por lo tanto, cada uno debe recibir un trato especial. 358-360 /061

. . . y nos volcamos más hacia uno o hacia otro por una razón o por otra, y eso también debe de conseguir un profesor, ser imparcial o con todos igual en la medida de lo posible, o que por lo menos los otros niños no lo noten, esto he procurado, pero la verdad es que no creo que lo he logrado, por lo menos en mis sentimientos. . . 349-355 /011

III .-Relaciones entre los niños

Hacen referencia a dos tipos de relaciones:

- a- Relaciones entre los miembros del grupo
- b- Relaciones personales entre los niños

a) Relaciones entre los miembros del grupo

Manifiestan que en general las relaciones entre ellos son las propias de su edad y que se arreglan bien entre ellos. Solo han surgido pequeños problemas que se han superado sin dificultad. En preescolar a veces se pelean, pero enseguida vuelven a unas relaciones amistosas.

Bueno, se arreglan muy bien entre ellos. Bueno, lo típico de los niños, "esto es para mí" y lo quieren todo. Pero, bueno, es lógico, son pequeños. 17-19 /073

En los Ciclos Inicial y Medio, al inicio del curso el grupo se ha unido cerrándose ante los nuevos compañeros, pero poco a poco los han ido admitiendo en el grupo.

Forman un grupo compacto los 15 que ya se conocen desde preescolar, la relación entre ellos es muy buena, pero con los nuevos que han llegado este curso no es tan buena, estos se están integrando poco a poco, se van acercando cada vez más. 22-25 /033

En el Ciclo Superior hay pequeños grupos unidos por la amistad desde cursos anteriores. Estos grupos siguen unidos aunque ya no estén en la misma clase, no son grupos enfrentados entre sí, pero los niños permanecen cerrados en sus grupos sin abrirse a otros compañeros aunque mantengan buenas relaciones con ellos.

Es buena pero son. . . no sé cómo decirte, son grupitos. Es que, los cursos anteriores, desde pequeñitos se habían respetado los cursos y claro, ya habían hecho su grupo de amigos en clase. Este año les han redistribuido, por ejemplo, que hay dos o tres de la otra clase que se llevan mejor entre ellos. No es que con el resto se lleven mal pero a la salida esperan a los de sus otras clases. Aunque les han separado, siguen, no han intentado entablar amistades dentro del propio grupo. 13-18 /043

b) Relaciones personales entre los niños

Consideran que en sus relaciones personales los niños son poco respetuosos y agresivos, debido a que transfieren pautas de conducta de su contexto social y familiar.

Entienden que si muestran determinadas pautas de conducta es porque tienen asumidos ciertos valores sociales.

son agresivos, poco respetuosos entre ellos y creo que este ambiente influye

más en su educación, en sus valores es que transfieren esquemas familiares y sociales 221-224 /013

Ante estas conductas, entienden que la escuela que ha de educar a los niños en unas normas de conducta basadas en el respeto.

Para lograr esta finalidad educativa consideran que se hace necesario crear una serie de condiciones:

a) Que los niños desde pequeños se habitúen a mantener unas normas de conducta en clase de respeto hacia los compañeros y al profesor, tales como: escuchar a los demás, esperar el turno de palabra, etc.

Que mantengan un poco los turnos, que se den cuenta que cuando uno habla tienen que escuchar, que tiene que escuchar al otro, que hay que tener respeto a los demás. 27-30 /073

Consideran que para que los niños se habitúen a respetar estas normas es necesario una planificación sistemática de las normas de conducta que los alumnos han de adquirir y una evaluación continua de como los alumnos van asumiendo estas normas en su comportamiento.

. . . también tengo en cuenta que hay que trabajar normas de convivencia que son muy importantes para su socialización y hay que seleccionarlas y trabajarlas diera a diera y también evaluarlas para controlar cómo van avanzando en este aspecto. Creo que es muy importante trabajar esto en clase. 21-25 /073

b) Crear un ambiente agradable de compañerismo, amistad, etc., e inhibir cualquier tipo de conducta que vaya en contra de un ambiente de respeto y cooperación.

creo que se deben desarrollar comportamientos de compañerismo, amistad, cooperación. . . 191-193 /023

me dijeron a la cara "a mi con este no me pongas que paso, etc.". Como yo creo que en la escuela también se ha de aprender a convivir les distribuyo de dos en dos, y ni caso, si no les gusta que se aguanten, y no dicen ni "mu" y veo que no hay problemas entre ellos. 23-27 /043

c) Corregir cualquier pauta de conducta socialmente adquirida que suponga la asunción de ciertos valores morales que van en contra de una convivencia respetuosa.

se ríen de la niña retrasada, ya esto. . . No puedo, que no lo puedo consentir, ¿por qué tiene que ser el pequeño el débil? , ¿por qué, la niña la débil?. . . es que es ir contra los principios más básicos de la convivencia. 39-42 /013

*Como comportamiento más representativo en que observan que hay una influencia del contexto social y familiar recogen las conductas en las que esta implícito el esquema "fuerte-débil", en el que incluyen el esquema hombre-mujer

Entre ellos son poco respetuosos en su trato y tienen muy asumido el esquema chico-chica, fuerte-débil, lo transfieren de casa, del ambiente social...31-33 /013

Ante conductas de este tipo opinan que los alumnos "débiles" deben aprender a no asumir este papel.

. . . también les he dicho a las niñas que se tienen que defender. 218-219 /013

A continuación se recoge un ejemplo de como orientan a las niñas y a los pequeños a que respondan defendiendose ante los chicos o los mayores. Al principio a los niños les

extraña que sean los profesores quienes les digan que se tienen que defender ante un abuso de fuerza.

Por ejemplo, vienen las chicas llorando y me dicen "es que fulanito me ha pegado" y le digo : "es que tú no sabes pegar, por ser chica eres tonta?" y oigo a una niña que dice a otra "esta andereño lo que dice", . . . Otro día me vinieron "los mayores nos han quitado el balón" y les digo " ¿porque sois pequeños, sois menos?. . . correr a por el balón, . . . 33-38 /013

-Ante los comportamientos que observan en los ni_os en los que interpretan que subyace una actitud violenta, expresan sus propias actitudes personales. Opinan, que a los niños hay que predisponerles contra la violencia y que desde luego tienen la intención de transmitir esta idea de la no violencia a sus alumnos.

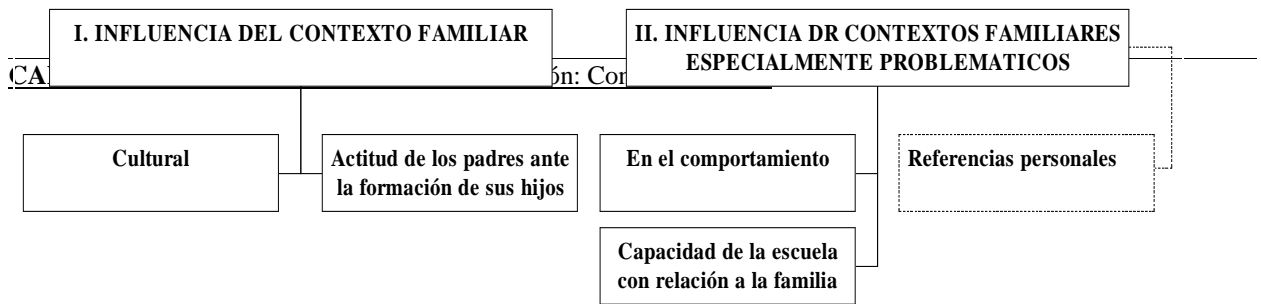
Yo creo que a un niño hay que ponerle siempre contra la agresión y voy a transmitir mi idea, por ejemplo, . . . 212-213 /013

d) Que haya un interés y un compromiso por parte de todo el profesorado de educar a los escolares dentro de unas normas de respeto, la labor aislada de un solo profesor consideran que no es suficiente.

. . . debería ser esto un planteamiento de centro, de todo el profesorado, la labor de un solo profesor no es suficiente. 231-233 /013

AMBIENTE FAMILIAR

Bajo esta categoría se agrupan las referencias relativas a la influencia que el ambiente



familiar tiene en la formación de los escolares.

Del análisis del contenido de esta categoría, se puede deducir que en la medida que tienen un trato directo con los niños adquieren un mayor conocimiento de cada uno de ellos, de sus conductas, de su rendimiento, así como del contexto familiar que les rodea.

Las referencias incluidas bajo esta categoría, se han agrupado bajo dos tópicos:

I.-Influencia del contexto familiar en la formación de los niños

II.-Influencia de contextos familiares especialmente problemáticos

I.-Influencia del contexto familiar en la formación de los niños

Manifiestan que se han sorprendido ante la influencia que han constatado que tiene el contexto familiar en la formación de los niños.

Nunca habla pensado que el ambiente familiar influyera tanto. 525 /051

Lo que les lleva a:

- a- Un análisis de la influencia familiar
- b- Plantearse algunas consideraciones al respecto

a) Análisis de la influencia familiar

En su análisis, se centran en dos aspectos del contexto familiar como elementos que más inciden en la formación de sus alumnos.

- a-1) La cultura familiar
- a-2) La actitud de los padres ante la formación de los hijos
- a-1) La cultura familiar

Opinan que la cultura familiar en la que convergen distintos aspectos como el nivel cultural y económico, los valores, las relaciones entre los padres, etc., es determinante en la educación de los niños.

... , es la familia es el primer factor en la educación del niño, más que otra cosa, su cultura, como se lleven los padres, la educación que les dan, sus valores. . todo. 113-116 /033

Marca su comportamiento y personalidad, "lo que ven y lo que viven en su casa lo manifiestan en la escuela".

Yo creo que la familia que marca definitivamente tanto el carácter y la forma de ser, cómo en comportamiento escolar, lo que observan, lo que experimentan se les refleja en la escuela, en el aula de diferentes maneras 175-178 /053

Consideran que en la escuela los niños pueden aprender ciertas normas de convivencia pero que las conductas que obedecen razones más arraigadas en las personas, se aprenden en la familia.

También en la escuela se aprenden comportamientos, pero son más comportamientos de respetar hacia los compañeros, los profesores el material... de comportarse en clase sin molestar... pero ya en comportamientos de otras normas, no se... cómo más profundas... esto se aprende en la familia es su base, incluso en que los comportamientos escolares sean respetuosos también influye la familia, en esta formación la Escuela no creo que puede hacer mucho... 121-128 /043

Incluso, consideran que sin la colaboración de la familia la escuela puede lograr muy poco en cuanto a la formación moral de los alumnos.

... en lo que se suele decir formación... la familia, es que sin su colaboración la escuela lo tiene negro. 115-116 /063

Reconocen que la escuela y el profesor donde tienen su mayor influencia es en la formación intelectual a través de la enseñanza.

Pues, bueno, ... donde más influencia tiene la Escuela es en el aprendizaje de las asignaturas, es donde creo que se les puede ayudar más. 119-121 /043
... pero sobre todo en el aspecto intelectual a través de la enseñanza ... si planifica, prepara tareas, atiende bien en clase a los alumnos, crea un ambiente de trabajo... 111-114 /063

Pero que los escolares obtengan un buen rendimiento académico también depende, en parte, de la familia; de que el niño encuentre en sus padres una actitud positiva hacia su trabajo.

Bueno, en relación al rendimiento escolar, yo creo que es lo que más influye si los padres les ayudan, les animan... ponen más interés. 177-179 /013

a-2) La actitud de los padres ante la formación de los hijos

A continuación, se recogen diversas conductas que observan en los padres de sus alumnos y que las juzgan como representativas de una actitud generalizada, dentro de un contexto socio-cultural, de los padres hacia la educación de sus hijos.

* Los padres desconocen quienes son sus hijos, hablan muy poco con los ellos y mantienen escaso diálogo con los profesores, no saben quienes son sus hijos. Solo se acercan a la escuela cuando sus hijos han cometido alguna falta y a solicitud del profesor.

yo no sé si se habla mucho en las casas, no sé, no sé si todos hablan suficiente con los hijos... 95-97 /023

La mayoría tiene un total desconocimiento de su hijo, solo acuden cuando el maestro les llama y esto pasa cuando el niño ha hecho alguna "falta". 535 /053

* Valoran más las notas que la conducta de sus hijos. Quizá debido a la actual situación laboral, dan mucha importancia a que sus hijos tengan una profesión y no les importa tanto su educación como su rendimiento académico. Incluso tienden a no colaborar con los profesores ante problemas de conducta de sus hijos si su rendimiento académico es bueno.

Además las familias dan más importancia a la materia que la educación con la situación laboral que hay, dan mucha importancia a que los críos tengan una profesión, ... y claro se valora más la materia. Yo veo cómo críos con buen expediente se comportan, hasta en los pasillos, como auténticos gamberretes, pero cómo tienen unos rendimientos altos... no les importa el comportamiento. Es que he visto casos de estos, en C. superior, llamar los profesores y los padres, nada 204-211 /013

Observan que desde que los niños son muy pequeños, los padres están más pendientes de los resultados de los exámenes que de ayudarles todos los días en el cumplimiento de sus tareas escolares.

_no veas cómo son las madres!, no les digas que tienen examen los hijos porque los martirizan. Durante el resto del curso no se preocupan los padres para nada, pero cuando llega el examen los machacan en vez de preocuparse de ayudarles todos los días 99-102 /032

* La mayoría de los padres no muestran interés respecto al cumplimiento de las obligaciones escolares de sus hijos. No les prestan la atención necesaria, ni les animan en el cumplimiento de sus deberes escolares, ya sean estos relativos al estudio o al cumplimiento de las normas. Esta falta de atención e interés consideran que es negativa para los niños.

Hay contadísimos padres que se preocupan por saber quienes son sus hijos en la escuela. 535 /051

Si se preocuparan de atender y animar más a los hijos, conseguirían mejores resultados. 539-540 /051

Frente a esta actitud de los padres bastante generalizada, observan que cuando los padres animan a sus hijos y muestran interés por que cumplan con sus obligaciones escolares, los niños suelen tener un mejor rendimiento académico y un mejor comportamiento.

... se ve mucho el interés de la familia en el rendimiento de los críos y también si les preocupa el comportamiento del niño, este se porta mejor. 179-181 /013

Así mismo observan, que ante problemas escolares cuando los padres colaboran con los profesores de manera que se puede llevar una actuación coordinada familia-escuela, los niños remontan más fácilmente su problema y la solución es desde la base del problema.

Se nota si se preocupan por él, por su formación, como en el caso de... y... , que tenían problemas en la escuela, los padres han venido y estamos llevando una actuación coordinada y van mejorando, y en cambio en el caso de..., ni aparecen ... y claro, adelanto muy poco y no es un cambio muy, no sé... de base lo que consigo. "154-158 /023

Esta actitud positiva por parte de los padres consideran que influye también en el

profesor que modifica sus expectativas en cuanto al éxito que pueden tener en sus actuaciones, con la colaboración de los padres actúa con más seguridad de que va a obtener éxito.

Y mucho la familia, es que cambia las expectativas del profesor, por ejemplo, en el caso de G, pues sabes que el crío no va a llegar muy lejos, según la educación que recibe en casa,... aunque el saber que el crío solo cuenta conmigo hace trabajar más con I, pero...En el caso de E y S, como se preocupan los padres, tienen un apoyo, pues ya vas más "descansada", es distinto, te sientes mejor, más segura de que el crío va a salir adelante. 73-80 /023

Por el contrario, observan que cuando los padres no muestran una actitud de interés y aliento ante sus hijos, no responden a la solicitud del profesor para actuar coordinadamente ante un problema, bien sea en relación al rendimiento académico o al comportamiento, los niños siguen con sus problemas escolares.

Mira, es mucha casualidad que los que tienen problemas, tienen problemas en la familia, como los de la calculadora y los que van peor en Matemáticas, son los que sus padres no han respondido a la solicitud del tutor para que colaboren en la recuperación. 107-111 /043

... que le tenían que poner unos límites y que dejaran de mimotearlo tanto, pero es igual, la familia no ha cambiado de conducta, y mientras la familia no cambie nosotras no vamos a lograr mucho. 86-88 /063

Ante esta actitud de los padres los profesores suelen intentar ayudar a sus alumnos, pero sin la colaboración de los padres se sienten desbordados y al final se desalientan pues se sienten impotentes frente al contexto familiar.

hay determinados casos en que los profesores se sienten desbordados y no pueden hacer nada aunque lo intenten. Pero... yo creo que muchos casos sin la colaboración de la familia no se pueden solucionar... 98-101 /063

b) Algunas consideraciones al respecto

* Por un lado, la influencia que han constado que tiene la actitud de los padres hacia sus hijos, hacia su educación, y por otro, la actitud que han observado en los padres de sus alumnos de desconocimiento de sus hijos, de desinterés en su formación, así como la influencia que esta actitud tiene en los profesores, les hacen cuestionarse reiteradamente, qué puede hacer la escuela frente a este ambiente familiar.

Ninguno encuentra una respuesta que el mismo considere válida.

Yo, es que no tengo ni idea lo que puede hacer la Escuela, y mira, que me lo he planteado, qué se puede hacer?, _por dónde empiezo?, _a donde voy?, ... !donde esos padres!, a decirles que no se porten así... ! _cómo se mete a esos padres en la cabeza que no se pueden comportar así, que han de crear buen ambiente, que se han de preocupar y animar a los hijos... ? 188-193 /053

* Entienden que este ambiente familiar y la incapacidad de la escuela para dar una respuesta válida ante este contexto, contribuye a que los alumnos adolescentes tengan una formación moral que se caracteriza por una falta de sentido crítico y una actitud general de desinterés y falta de confianza en su propia capacidad, en sus profesores, en el estudio... , a la vez que muestran una actitud rebelde.

En relación a la formación moral de los niños veo: falta de sentido crítico, pasotismo, actitudes rebeldes, poca confianza en los profesores, poca confianza en sus posibilidades, convencidos de su incapacidad, no ven sentido al estudiar. 515-519 /051

II.- Influencia de contextos familiares especialmente problemáticos

Las referencias recogidas bajo este epígrafe para su descripción se han agrupado en torno a tres puntos:

- a- Influencia de este ambiente en la conducta de los niños
 - b- Capacidad de la escuela y del profesor para contrarrestar la influencia que estos ambientes familiares ejercen en la formación de los alumnos
 - c- Referencias personales respecto a esta problemática
- a) Influencia de este ambiente en la conducta de los niños

Manifiestan que al inicio de sus prácticas no son capaces de entender que detrás de unos determinados comportamientos puede haber un mal contexto familiar. Es a través del trato con sus alumnos como entienden esta relación.

Yo ya les noto, al principio no veía la relación, pero ahora es que es fijo, niño que se porta así, algo anda mal por casa, segura, vamos ... 192-193 /013

En general, los pequeños se muestran inquietos y despistados en clase y los mayores se inhiben de sus obligaciones escolares

"se portan "raros", están mas despistados, inquietos, y en general bajan en rendimiento. "013 /190-191

..., un chico que pasa de todo, con problemas en casa, ... como ..., lo ha entregado en blanco, bueno, no, con monigotes de punkies y heavies, no intenta hacer nada, ya ni se molesta en hacer chuletas, pasa de todo, si, por lo menos, se esfuerzase un poco... " 386-392 /051

A continuación se recogen las relaciones más significativas que establecen entre determinados ambientes familiares y conductas de sus alumnos.

a-1) Relacionan un ambiente familiar de tensión, bien sea por situaciones de paro o bien por problemas afectivos debidos a separación de los padres, de rechazo o desinterés hacia el niño... con ciertos comportamientos:

* En los niños pequeños relacionan este ambiente con conductas de pequeños hurtos, pequeñas mentiras, "hacerse los mayores"... , a la vez que buscan la atención y el afecto de los profesores.

"... todos ellos tienen un ambiente familiar muy negativo, problemas de separación, paro, rechazo hacia el crío... !puf!. Y, estos, son... no sé como decirte, como más resabiados, mienten, enseguida les pillo, quitan las cosas al compañero, bobadas)eh?, gomas lapices... y por cualquier cosa que hagamos dicen" esto son cosa de niños, yo no quiero con las chicas, yo te puedo... Mira el otro día dos se enfadaron conmigo y se pusieron a jugar a tres en raya, pero tenias que verlos, eran en plan desaire, de verdad, me miraban para que les viera ... es que tenias que verlos, ... para hacer esto son muy pequeños los otros no hacen esto, ni hablar, son... como mayores que para su edad. 136-146 /013

Estos críos tienden a mostrarte afecto, unos se "pegan cómo lapas", otros me empujan, ... y otros hacen lo que sea para llamar la atención y que les atiendas a ellos solos... Hasta en esto se les nota, ... 186-189 /013

* En los niños mayores con una actitud de apatía y desinterés en general.

... es otro caso parecido, no tiene unos padres estables y no la /e controlan nada, y... pasa de todo. Se ve que el ambiente les influye mucho. 395-397 /051

a-2) Un ambiente de violencia en la familia, bien sea entre los padres y/o de estos con

el niño, lo relacionan con dos tipos de conductas:

* Un comportamiento rebelde y agresivo, que incluso lo observan en los niños de preescolar.

... tengo niños que son déspotas, se les ve muy agresivos, taciturnos, ... Me he enterado y tienen agresividad en casa. 178-180 /053

"... . que con tres años es muy violento /a, tiene problemas en casa. Por lo que sabemos, el padre debe ser muy violento con la madre, no debe ser muy... Y pega a todo el mundo y hace la vida imposible, a todo el que pilla, siempre hace lo contrario de lo que se dice, por ejemplo, en vez de sentarse en la alfombra con los demás niños, se sube a la mesa a dar vueltas ... , además pega, muerde... a los otros. Hay muchos problemas con ella porque es muy violento/a... 073 /

* Conductas que indican miedo e introversión

Te acercas y se retiran, agachan la cabeza... tienen miedo a que les pegues o les chilles, es que viven cómo con miedo... no preguntan... tengo que estar encima de ellos para ver cómo hacen pero es que ... , bueno ahora a mi cuando estoy cerca ya me dicen "M... pero !me ha costado!. 124 /053

A... últimamente la maltratan mucho en casa, es muy introvertida /o, muy tímida /o. 394-395 /051

a-3) En Preescolar, relacionan un clima de sobre protección, con conductas extrañas para atraer la atención del profesor.

"se hace pis, se suelta los zapatos para que le atiendas, ... mires donde mires

allí está para que lo veas. Es un niño que en casa está superprotegido. 82 /073

a-4) Además, observan cómo estos ambientes familiares también repercuten indirectamente, en otros aspectos de la vida escolar de estos niños.

* Estas conductas les suelen originar problemas a estos niños en su relación con los compañeros y con los profesores.

tienen problemas de relación, con los compañeros, los profesores, . . con la gente en general. . 124-131 /053

* Influyen negativamente en el rendimiento académico

... sacaba buenas notas, y en esta evaluación ha suspendido seis y resulta que sus padres están en trámites de separación...

Estas ideas que manifiestan, las ven ratificadas al constatar que los profesores de los colegios son de esta misma opinión.

Todos los maestros ponían en común que cuando un alumno suspendía era porque algo gordo le pasaba, y empezaban a contar los problemas que tenían. Por lo que he podido ver, que no sólo yo opino que influye mucho el medio que les rodea, sino que ellos también lo piensan. 169-173 /051

b) Capacidad de la escuela y del profesor para contrarrestar la influencia que estos ambientes familiares ejercen en la formación de los alumnos

El constatar la influencia tan negativa que tienen estos contextos familiares en la formación de los niños y el poco interés que muestran los padres en la educación de sus hijos

... sus padres son los que no aparecen por el Colegio, hay que andar a la "caza y captura" del padre a la salida del Colegio, ... 174-175 /023

Así como, la conciencia de incapacidad que tienen los profesores para enfrentarse a la formación de sus alumnos cuando no cuentan con el apoyo y colaboración de los padres, lo que provoca que frecuentemente los profesores se a inhiban del problema.

Unos maestros intentan hacer algo, pero al final la mayoría "tiran la toalla", se saben impotentes ante el contexto familiar. 203-205 /053

Hace que nuestros alumnos vuelvan a cuestionarse ¿qué pueden hacer la escuela o el profesor para contrarrestar esta influencia del ambiente familiar?.

En sus respuestas opinan que ni la escuela como institución, ni el profesor, tienen capacidad para contrarrestar la influencia de estos ambientes familiares, puesto que la raíz del problema está en la familia y ni la institución, ni el profesor pueden entrar en el ámbito familiar.

si ya hay problemas por causas del contexto familiar, la escuela no puede ni entrar..., vamos que es totalmente impotente 128-130 /043

... pero en un mal ambiente familiar, de tensiones familiares, de poco fundamento, que pasan del crío, ... pues es poco lo que se puede hacer en lo fundamental, la capacidad de influir del maestro es poca... 170-173 /023

El profesor solo puede ayudarles en sus deberes académicos y procurar hacerles más agradable estancia en clase.

Pero es que el maestro puede influir, puede tener cuidado, para hacerselo pasar

mejor al crío, ... 169-170 /023

Y quizá pueda influir "algo" a nivel individual, orientándoles en sus comportamientos para que ellos mismos asuman la responsabilidad de sus conductas.

Por ejemplo, tengo un niño que se me dormía en clase, se que en casa... y le digo _tienes sueño? y me dice"es que me acuesto tarde" y le digo, "es que eso no hay que hacer" para que se dé cuenta, es que yo no le puedo decir a la madre"oiga señora que usted tiene que... " o al crío, "si te duermes te doy un cachete" Es el que tiene que darse cuenta, el que se tiene que ir a dormir. 200-206 /013

La fuerte influencia que ven que ejerce en estos niños el contexto familiar y la debilidad de la escuela y del profesor para contrarrestar este efecto negativo, hace que nuestros alumnos vean a estos niños "atrapados" en su contexto

!estos cuatro!, creo que el problema es su formación. Yo pienso qué se puede hacer?, !qué impotencia! de verdad, yo les veo atrapadísimos, mira dentro de clase, aun son pequeños, y bueno, se le puede engañar, para que trabajen, para que se porten algo mejor, pero _y fuera?, no ves que el contexto socio-familiar no cambia, están en una trampa. 147-152 /013

c) Referencias personales respecto a esta problemática

Todos nuestros alumnos manifiestan que aunque si sabían que hay familias con problemas, no sabían que se podía llegar a esos niveles, ni que esperaban encontrarse con ellos.

Sí, ya sabes que hay problemas, pero no sabía que había tantos problemas en

las familias porque, que si su madre es alcohólica, que si su padre está separado, que si el marido le pega... esas cosas, esos problemas nunca sabes que te los vas a encontrar... pero estas cosas no te las imaginas... 36-41 /073

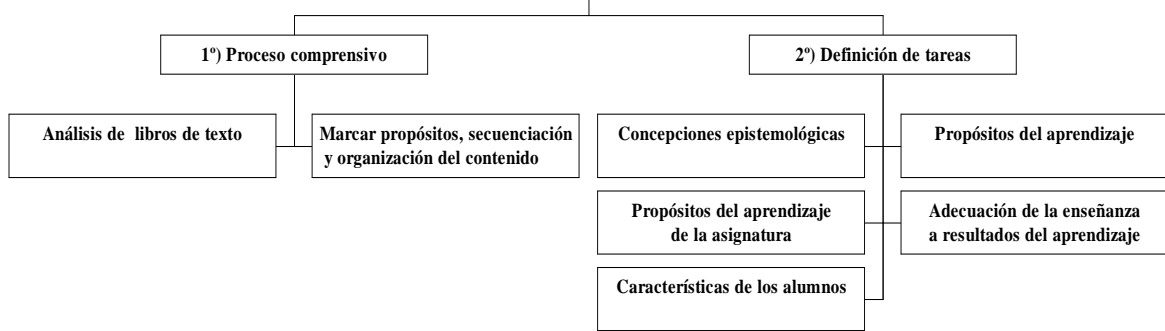
El hecho de vivir tan de cerca esta realidad social y comprobar su influencia en los niños, dicen que ha sido el aspecto más “duro” de las prácticas.

Para mí ha sido una experiencia buena, pero a la vez dura, ya que he visto tipos de familia o problemas en algunas familias de los niños y que no esperaba que tuvieran tanta influencia en el niño he visto la el valor de la influencia familiar y social. No creía que me causara tanta impresión al convivir con ellos día a día. 356-360 /011

Y que es ante este problema, donde más han notado la falta de una preparación adecuada para enfrentarse a él. Aunque, admiten que quizá para enfrentarse a estos problemas la única preparación posible que la propia experiencia.

Mi carencia de preparación y mi mayor dificultad está en lo que más, en cómo saber reaccionar ante problemas de niños que vienen de la situación familiar y problemas duraderos de estados de ánimo de algún niño que en clase intentas solucionar: falta de afecto, celos, separaciones de padres,etc 342-346 /011
He llegado a pensar, que quizá para esto no se pueda preparar, que es un mismo, con la experiencia, quien tiene que aprender a abordarlos. 528-530 /051

CAPITULO III Desarrollo de la inversión I. PROCESO DE PLANIFICACION II. FUNCION DE PLANIFICACION



PLANIFICACION

Bajo esta categoría se recogen las referencias relativas al proceso de preparación de la enseñanza.

Estas referencias se agrupan en torno a dos tópicos:

I.- Proceso de planificación

II.- Función de la planificación

I.- Proceso de planificación

Bajo este tópico se recogen las referencias relativas al proceso intelectual que realizan los estudiantes al preparar la enseñanza.

Según lo describen, supone un proceso reflexivo de elaboración del conocimiento para su enseñanza en el que se identifican dos momentos consecutivos (a excepción de los alumnos que hacen Prácticas en Preescolar que se limitan en este proceso al segundo momento de definición de tareas).

Un primer momento en el que llevan a cabo un proceso comprensivo del contenido que han de enseñar y un segundo momento en el que organizan el proceso de enseñanza, en el que definen tareas para presentar este contenido de una forma comprensible a sus alumnos -

explicaciones, ejemplos y tareas que favorezcan su asimilación y fijación.

Miro el contenido y lo voy estructurado primero de forma general y luego ya para cada día, mejor planificado, "a ver cómo lo hago" ... y es que a la vez que pienso qué tengo que explicar, pienso cómo se lo voy a explicar qué tareas deben hacer, de manera casi automática. . 11-16/022

A continuación se describen de forma más detallada cada uno de los momentos del proceso de planificación:

1º) Conocimiento comprensivo

2º) Proceso de definición de tareas de enseñanza

1º) Conocimiento comprensivo

Comienzan por una revisión del contenido de aprendizaje enmarcado en una unidad temática. Mediante esta revisión recuerdan y clarifican sus propias ideas, van estableciendo propósitos y se forman una idea general del contenido que va a quedar incluido en la unidad, de la relación que se da entre los conceptos incluidos y de como puede ser secuenciado y distribuido en distintas sesiones de aprendizaje.

Pues lo primero que hago es mirar el contenido y recordar el tema y luego pienso como distribuirlo en sesiones y ya tengo una organización general, es que tiene que haber un orden interno, una cosa relacionada con la otra... y luego hago lo mismo con lo que corresponde a cada sesión. 3-7/052

En esta revisión consultan el libro de texto de los alumnos, guías del profesor, libros de texto de otras editoriales y otros libros que hay en las bibliotecas escolares o que tienen sus tutores.

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

El material es básicamente el libro de texto. Para preparar, consulto otros libros de otras editoriales y algunos que hay en la biblioteca, 30-32/05

Durante este proceso en el que configuran el contenido para su ense_anza y aprendizaje, consideran básicamente:

- a) La forma como presentan el contenido los libros de texto
- b) Organización y secuenciación del contenido para su ense_anza

- a) La forma de presentar el contenido los libros de texto

Consideran que la forma como presentan el contenido los libros de texto influye en el aprendizaje de los alumnos

... y es que la manera de cómo presente el libro los contenidos también influye en el buen aprendizaje de los mismos. 494-496/051

Así, mientras llevan a cabo esta revisión bibliográfica, evalúan la amplitud y la claridad expositiva con que desarrolla el tema el libro de texto.

Según juzguen como desarrolla el tema, siguen el libro de texto o lo sustituyen por otra bibliografía.

Para prepararlo... seguí el tema según el libro porque me pareció que estaba bien y muy bien estructurado. 148-159/051

He estado preparando las clases de Matemáticas de la semana que viene. Para ello he mirado libros de primero que hay en el aula y que puedo utilizar durante la semana, pues lo que viene en el libro de texto de los niños me parece muy escaso. 2-5/021

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

En algunos casos, complementan el contenido del libro de texto con otros conocimientos que consideran relevantes..

Como no vienen en el libro les diré cómo existen otros tipos de energía potencial, cómo los de origen elástico muelles, arco... 308-309/051

En el caso que consideran que la terminología utilizada por el libro de texto es desconocida por los alumnos, durante la explicación del contenido clasifican el significado de la terminología utilizada por el libro de texto

Muchas veces también los libros tienen un lenguaje muy complicado para ellos.

A veces, cuando leen ellos la lección en el libro dicen ¡o, pero qué rollo es esto!" y luego, cuando lo voy explicando, que se lo digo con mis palabras y con lo que ya saben, dicen, ¡pero si es muy fácil!... 205-209/051

Esta consulta bibliográfica, también les proporciona algunas ideas para presentar el contenido, poner ejemplos, definir tareas...

Para preparar consulto libros y me ayudan a pensar otra manera de presentar contenidos y sobre todo otros ejemplos, ya que al mirar dices, "este me interesa por que viene esta cosita... y con este ya tengo para... 13-16/042

b) Organización y secuenciación del contenido para su ense_anza

Entienden que la estructura lógica sobre la que está organizado el conocimiento en las disciplinas, determina su organización para la enseñanza.

Entienden que la organización de los contenidos para la enseñanza está predeterminada por la estructura lógica de las disciplinas, que hace que la comprensión de un conocimiento requiera de la comprensión de otros conocimientos anteriores.

Me centro en el contenido que tengo que enseñar, en que otros conocimientos anteriores esta relacionado esto en Matemáticas es fundamental, que conceptos incluye y el orden que debe seguirse, ya que cada uno suele apoyarse en el anterior, el orden es necesario para comprender. 17-22/042

Además, esta organización de los contenidos posibilita la comprensión de la estructura lógica de las materias, necesaria para una comprensión más amplia de una disciplina.

El aprendizaje es que tiene que ser estructurado, es que comprender la estructura de las asignaturas es que es... es básico. 59-61/042

Una vez que han concretado los conceptos que van a quedar incluidos y la secuencia que se va a seguir en su enseñanza, elaboran un esquema, (-en general lo representan en un mapa de conceptos-) más o menos complejo según el ciclo y la materia que imparten, en el que citan, según el orden que han establecido para la enseñanza, los conceptos que van a desarrollar en la unidad.

A continuación se cita, como ejemplo, un esquema de Ciencias Naturales de Ciclo Superior

"El peso de los cuerpos": La fuerza de la gravedad. La ley de la gravitación universal. La gravedad y el peso de los cuerpos. La aceleración de la gravedad y la caída libre de los cuerpos. Relación entre el peso y la masa de un cuerpo. 219-222/051

2º) Proceso de definición de tareas

Una vez elaborado este esquema de la unidad temática y siguiendo la secuencia establecida, consideran uno por uno cada contenido conceptual incluido en la unidad y piensan

cómo lo pueden enseñar. Como pueden transformar un contenido en tareas de enseñanza y aprendizaje, y en su caso, que material pueden utilizar.

Luego voy pensando cómo se lo puedo presentar: cómo lo puedo explicar y uno o dos ejemplos de cada concepto y ejercicios y problemas para cada uno de ellos... 23-25/042

El resultado de este proceso es una descripción ordenada de las tareas de enseñanza que se van a desarrollar en clase para el aprendizaje de cada unidad conceptual y que expresan por escrito.

Como ejemplo, se cita la descripción que hace uno de nuestros alumnos de las tareas que va a desarrollar en clase para la enseñanza de los conceptos "mayor y menor" en un primero de E. G. B.

Comenzaré con los conceptos de mayor y menor: para explicar estos conceptos: cogeré unos libros y haré dos grupos, en un grupo pondré X y en otro Y libros iguales, y les diré:¿dónde hay más libros?, ¿cuántos libros hay aquí?, ¿dónde hay más libros, en A o en B?, concluiré yo diciendo es mayor que 3... Haré lo mismo con un conjunto de pinturas, con unas cartulinas que he hecho... y así harán varios ejemplos entre todos y preguntando a cada uno... ... Luego pasaré a hacer preguntas como: dime un número menor que 3 y mayor que 0, mayor que 0 y menor que 7, y acabar por otras más complicadas, mayor que 0 y menor que... . Haremos una especie de juego: dividiré la clase en dos grupos y les iré haciendo preguntas por grupo como: decirme un número mayor que 0 y menor que... Tras lo cual les explicaré la ficha de la Pág.. 123. 169-183/021

Supone un proceso reflexivo complejo, en el que para definir las tareas interrelacionan mentalmente y de forma casi simultanea diversas variables: contenidos, resultados que pretenden lograr del proceso de aprendizaje, operaciones intelectuales implícitas en el proceso de aprendizaje, características de sus alumnos, etc.

Cuando ya lo tengo todo ordenado, ya miro concepto por concepto y voy pensando, a la vez: cómo lo voy a explicar, cómo me tengo que expresar y que tareas pueden hacer para cada uno, pero lo hago a la vez. 7-10/052

... , he aprendido a preparar una clase, teniendo en cuenta la materia, relacionarla con otras, con sus circunstancias... la importancia que tienen las distintas técnicas para comprender, para razonar, memorizar... el controlar el tiempo... evaluar y cómo la evaluación sirve para el día siguiente, para insistirles para atender a cada alumno... 316-331/013

En este proceso está implícito un conocimiento de la enseñanza en el que han quedado integrados supuestos teóricos acerca del aprendizaje y la enseñanza con conocimientos que han generado a partir de la interacción con sus alumnos, de la observación y de la reflexión a partir de su experiencia docente.

Como ejemplo, se cita la descripción que hace un alumno del proceso que ha seguido al definir las tareas que se van a desarrollar en clase.

Considera que el aprendizaje de la Gramática del Euskera implica comprensión de la estructura gramatical de la frase y adquisición del vocabulario y que su aprendizaje debe capacitar a sus alumnos para que utilicen esta lengua en su vida cotidiana. Dadas las características de sus alumnos que son castellanohablantes da importancia no solo a que los alumnos comprendan la estructura de la frase sino que también adquieran mediante los ejercicios prácticos cierta destreza en su uso y que estos ejercicios se hagan con frases de uso corriente entre los niños para facilitar su transferencia a su ambiente extra escolar. En las tareas orientadas a facilitar a sus alumnos la comprensión de estructura gramatical selecciona

actividades que ha observado que a sus alumnos les facilita la comprensión.

Tengo muy en cuenta cómo aprenden, para explicarles utilizo mucho el dibujo aunque dibujo de pena, y la mímica, es que para aprender Gramática tienen que captar el significado de la frase, por ejemplo, entre non y norma, si estoy quieta, es non y si me muevo norma... y lo entienden bien... Tiene mucha importancia la práctica, ya que son castellanohablantes, todos menos uno, y es básico que trabajen "diccionario" y estructuras, ya que en Euskera se declina y además tienen muchos errores y tengo que trabajar para corregir estos fallos. Tengo muy en cuenta que la práctica esté en relación con lo que ellos conocen y que sean estructuras que ellos pueden utilizar en su vida diaria, para que así utilicen el Euskera, ya que fuera de clase su idioma es el Castellano.

16-27/012

A continuación se recogen los criterios más significativos que consideran al definir las tareas y que representan, en parte, sus teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

- a) Concepciones epistemológicas
- b) Propósitos del aprendizaje escolar
- c) Propósitos del aprendizaje de las asignaturas
- d) Adecuación de la enseñanza a los resultados de aprendizaje
- e) Características de los alumnos

a) Concepciones epistemológicas

a-1) Aspecto significativo y operativo del conocimiento

En relación al aprendizaje de los contenidos diferencian claramente dos aspectos: la comprensión del significado del contenido conceptual y la capacidad de aplicar ese contenido, adecuadamente, ante distintos enunciados.

A continuación se recoge como ejemplo la cita de un alumno en su diario:

Es muy importante que comprendan y definan los conceptos de trabajo, potencia y energía y explicarlos mediante algún ejemplo y saber aplicar estos conceptos en la resolución de problemas. 276-279/051

Independientemente de ciclo o materia en la que imparten docencia, para la enseñanza de cada unidad conceptual definen dos tipos de tareas claramente diferenciadas:

Unas primeras tareas orientadas a facilitar la comprensión del significado (explicación, demostración...) y unas segundas tareas en las que se ha de utilizar el concepto definido (ejercicios, problemas...) con las que se pretende que adquieran los alumnos, cierta destreza en su aplicación.

... pero en un contenido Matemática hay que hacer unas determinadas tareas, la secuencia no cambia: que comprendan el concepto, con la explicación con ejemplos... y para la mecánica ejercicios y problemas para la aplicación del concepto, 68-72/022

Que capten la estructura, mucha práctica oral y ya escribir 85/032

Esta clara diferenciación que hacen entre el aspecto comprensivo y el operativo del conocimiento, les lleva no solo a definir tareas de enseñanza claramente diferenciadas para el aprendizaje de cada uno de estos aspectos, sino también a valorar en algunos casos la importancia que tiene el aspecto comprensivo frente al operativo o el nivel de destreza que es conveniente alcanzar en la aplicación de un contenido. Valoración que incide en la planificación de la enseñanza y en el tipo de tareas que definen.

Como ejemplo se recoge la valoración que hace un alumno en cuanto a la importancia que tiene la comprensión de la multiplicación, como suma de sumandos iguales frente a una mera memorización de las tablas de multiplicar y el valor de cierta memorización de las tablas como medio para facilitar cierto automatismo en las operaciones de multiplicar

Lo más importante es el concepto de multiplicación, que sepan lo que es y para qué sirve, y que la utilicen. Las tablas ya se las sabían, sin saber el concepto, las sabían como loros, pero no las comprendían. Pienso que es mejor saber primero el concepto y luego aprender las tablas, es bueno saber las tablas con cierto automatismo, que las manejen, que no estén pensando cuánto es esto por esto, pero comprendiendo. Empecé el tema por comparar la multiplicación con la suma, haciendo sumas de sumandos iguales De este modo fueron viendo cómo la suma de sumandos iguales es la multiplicación. 26-38/032

a-2) Influencia de la estructura lógica de las disciplinas en la comprensión del conocimiento.

Entienden que cada unidad conceptual tiene significado en función de la relación lógica que mantiene con otros conocimientos de la misma u otra disciplina y que esta relación incide su comprensión, y por tanto en la calidad del aprendizaje.

Observan que sus alumnos tienen dificultad para comprender por ellos mismos estas relaciones, por lo que ven necesario explicitarlas, de una u otra forma, (recapitulaciones, preguntas...) durante el proceso de enseñanza para facilitar su comprensión.

También lo que hago es ver la relación que hay entre Matemáticas y Física, que creo que una comprensión de la relación es fundamental, que hay que tener en cuenta en el aprendizaje, pero por ellos no se dan cuenta, o para cuando caen...
22-25/052

Así en sus planificaciones, junto al enunciado de una unidad conceptual frecuentemente especifican la relación que esta mantiene con otros conocimientos.

A continuación se recogen aquellas relaciones más significativas que consideran y citan en sus diarios:

* Relación con conocimientos anteriores en los que se fundamenta y que por tanto influyen directamente en su comprensión.

He comenzado haciendo un repaso de los números, de los conceptos: mayor-menor, anterior-siguiente y de la suma. Quería comprobar qué recordaban y es que en todas las asignatura pero sobre todo en Matemáticas, no se puede comenzar con un nuevo concepto sin antes hacer un "recorrido", pues todo está relacionado. 255-262/021

* La relación de similitud con conocimientos anteriores que puede originar una interferencia que lleve a una comprensión confusa.

Comenzaré el tema definiendo el concepto de trabajo y recordándoles la diferencia entre trayectoria y desplazamiento dado en el tema 7, y cómo ambos conceptos solo coinciden en el caso del movimiento rectilíneo... . Son conceptos que suelen confundir y luego resuelven mal los problemas y se confunden en la comprensión de otros temas al tener las ideas cambiadas. 279-286/051

* La singularidad con la que debe ser asimilado un concepto, una idea...

"Los estados de la materia" es importante que comprendan que la diferencia radica en la distinta capacidad de movimiento de las moléculas. 132-134/051

* La importancia que tiene la comprensión de unos determinados conceptos por su alto nivel de inclusividad en relación a la asignatura.

... son conceptos básicos que les tienen que quedar muy claros 240-241/051

b) Propósitos del aprendizaje escolar

Entienden que en el aprendizaje escolar, la adquisición de los contenidos de las distintas materias, conlleva otros dos propósitos: el desarrollo de la capacidad de razonamiento y la utilidad práctica que debe ofrecer el conocimiento académico.

b-1) Desarrollo de la capacidad de razonamiento

Consideran que el aprendizaje de los contenidos curriculares debe llevar a los escolares no solo a la adquisición de estos contenidos sino también a desarrollar su capacidad de razonamiento.

Creo que es importante que con el aprendizaje de los contenidos, aprendan a pensar, a razonar. 7-9/032

Opinan que en función de las actividades definidas en las tareas, se elicitaba en los alumnos distintas operaciones intelectuales y que en función de estas operaciones se obtienen distintos resultados de un proceso de aprendizaje. Así, al concretar las tareas de enseñanza buscan actividades que liciten en sus alumnos procesos de razonamiento, tanto desde las tareas orientadas a la comprensión como desde las tareas de aplicación conceptual.

Creo que lo básico del aprendizaje es que los niños lleguen a conclusiones por ellos mismos, sin descubrirseles antes de tiempo, creo que los niños han de razonar, aprender a pensar 563-566/031

... y luego busco ejercicios para que hagan, para que aprendan el contenido, pero también que les hagan pensar. 5-7/032

b-2) Utilidad práctica del conocimiento académico

Todos ellos comparten la idea que el aprendizaje de los contenidos curriculares debe

proporcionar a los escolares un conocimiento que pueda serle útil en su vida cotidiana.

Consideran que utilizar ejemplos, describir situaciones cercanas a los niños en las tareas... contribuye a que transfieran los conocimientos académicos a su vida extraescolar y que les facilita la comprensión de su significado.

El enunciado de los problemas, lo relaciono con ellos, con la utilidad que puede tener e incluso pongo ejemplos concretos referenciando a algunos de ellos, lo entienden mejor y pueden comprender mejor el sentido de la asignatura. 39-437/031

c) Propósitos del aprendizaje de la asignaturas

En los párrafos anteriores se han recogido las ideas más significativas que influyen en sus decisiones en el proceso de planificación y que son compartidas por nuestros alumnos y por tanto representativas en parte de su concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

Pero también, todos ellos tienen concepciones acerca de la materia que imparten, ideas que les llevan a valorar unos resultados de aprendizaje frente a otros, como puede ser la comprensión del contenido teórico frente a la capacidad en su aplicación, la comprensión frente al memorismo...

la idea que se tiene de la asignatura, de la importancia que tiene la teoría, los problemas, hay quien da más importancia a la teoría, otros a los problemas... Y como debe ser el aprendizaje si más de memoria, de comprensión... 97-101/053

Como ejemplo, se recogen las declaraciones de un alumno que imparte Euskera. Manifiesta que para él el aprendizaje del Euskera debe servir para que los niños lo utilicen como medio de expresión oral, por lo que en las tareas de aplicación conceptual da más importancia a las actividades orales que a las escritas.

Mi tutora, ella es todo escribir frases, y poca práctica oral, muy poca. Pone frases en el encerado y que copien y luego que hagan alguna en el cuaderno y con este método, no adquieren fluidez en la estructura pasar a la del Castellano y además están más atentos a escribir bien que a lo que escriben, no comprenden lo que están escribiendo no lo captan y claro, luego no la utilizan, no veo buenos resultados... 87-93/012

d) Adecuación de la enseñanza a los resultados de aprendizaje

Lógicamente, esta idea que sostienen que la organización de la enseñanza se fundamenta en la estructura lógica de las disciplinas, les lleva a considerar la necesidad de evitar una ruptura de este continuo que es el aprendizaje escolar.

Y... eso sí, no dejar que ninguno coja lagunas, es que es la base de un buen aprendizaje. 75-76/022

Así, al planificar las tareas de enseñanza normalmente consideran:

d-1) Los resultados obtenidos en un proceso de enseñanza-aprendizaje

Diariamente, a través de la observación, las preguntas, la corrección de tareas durante el desarrollo de la clase... , nuestros alumnos al finalizar un proceso de enseñanza tienen formada una idea general del rendimiento de aprendizaje logrado por sus alumnos.

La idea la han entendido bien, pero hay que seguir trabajando. 403/021

El nivel de comprensión de doble, triple es bueno, pero deben de seguir practicando multiplicaciones. 388-389/031

Esta idea repercute en la planificación de la siguiente sesión de clase, a que a la vista de estos resultados definen tareas para corregir los fallos de aprendizaje observados, bien sean de comprensión o de aplicación conceptual, antes de proseguir con un nuevo aprendizaje.

Como ya lo había dado el día anterior, ya había visto los fallos, pues he estado mucho tiempo preguntando para que hagan práctica de la estructura, la misma estructura, con distintos ejemplos, ... 131-134/012

Aunque si bien, la valoración diaria es la que más incide en el proceso de planificación, en la medida que en este proceso definen las tareas de enseñanza adaptandolas a los resultados concretos obtenidos por sus alumnos en un proceso de aprendizaje, definen tareas cuya finalidad es valorar el rendimiento logrado por todos y cada uno de sus alumnos en relación a unos determinados contenidos desarrollados durante un periodo de tiempo más amplio que una sesión de clase. Para constatar estos rendimientos consideran que sus alumnos han de resolver tareas similares a las desarrolladas en clase durante este tiempo.

Examen del tema de Descuento, constará de cinco ejercicios como los que hemos estado haciendo en clase ... 284-285/041

Los resultados que obtienen sus alumnos les lleva a tomar otras decisiones acerca de la conveniencia de hacer una revisión de estos contenidos, dar una atención individualizada...

d-2) El olvido del aprendizaje

Observan como los niños olvidan los conocimientos aprendidos. Piensa que se debe fundamentalmente a que no utilizan el conocimiento aprendido ó por que no hayan llevado a cabo, con anterioridad un correcto aprendizaje.

En el momento lo cogen, pero luego se les olvida porque no siguen trabajando en ello y porque tampoco relacionan muy bien. 156-158/052

Consideran que las revisiones periódicas de los contenidos aprendidos favorece en los alumnos un recuerdo más estable y les ofrece la posibilidad de llevar a cabo un correcto

aprendizaje que en su día no lograron.

Con las tareas de repaso se evita en parte, esto, que den una cosa y la dejen, que la olviden... 164-165/052

Con esta finalidad suelen planificar dos tipos de tareas:

* Repasos planificados a los que asignan un espacio concreto durante el desarrollo de la clase o incluso de una o más sesiones completas

Hago también repasos planificados, para que sea un repaso organizado. Los repasos son orales y escritos, También al hacer tareas orales y escritas meto el contenido a repasar. 142-145/012

* Revisiones más informales para llevar a cabo durante el desarrollo de la clase o incluidas en las tareas de aplicación de manera que para responder adecuadamente a estas tareas han de utilizar conocimientos anteriores.

A veces les pongo problemas que van al "más atrás", o sea, que tienen que usar conocimientos anteriores para resolverlos 162-163/052

e) Características de los alumnos

Manifiestan que su experiencia con los niños, les ha hecho comprender la necesidad de adaptar la enseñanza de las materias a las características de los niños, rendimiento, interés, nivel, hábitos de trabajo, y que condicionan en cierta medida las tareas que definen.

... es que antes de acercarte a la escuela crees que las clases son sólo dar la materia y preparar cómo darla pero luego te das cuenta de que influye todo, cada niño es un mundo y que tienes que adaptarte a la clase y la materia a la clase como grupo y a cada niño y al nivel de captar lo que tú les quieres

enseñar. 67-72/011

A continuación se describen las características más significativas que consideran al seleccionar las tareas:

e-1) Resultados de aprendizaje y ambiente de trabajo logrado con unas determinadas actividades

Al comienzo de sus prácticas suelen anotar en sus diarios alguna referencia evaluativa en relación al nivel de aprendizaje logrado por los alumnos y a cómo han respondido ante las tareas de enseñanza que han planificado y desarrollado en clase. Básicamente, hacen referencia a dos aspectos: los resultados de aprendizaje logrados y el interés y atención que han despertado en sus alumnos, debido a que observan que hay una relación entre el interés y la atención mostrada por los alumnos durante el desarrollo de la clase y el resultado del aprendizaje logrado.

Con el método de los dibujos comprobé que los alumnos lo entendían mejor y lo aprendían muy bien y les gusto. 171-172/013

si llego a clase y les digo "vamos a jugar con el come-cocos" lógicamente el interés de la clase cambia totalmente. En mi clase de Matemáticas estaban "despiertos" todo el tiempo, pero en cambio con. . ¡es que se dormían!, ¡un silencio! ¡ni un ruido! pero su nivel de trabajo era más bajo. 60-65/021

Si el resultado ha sido positivo tienden a seleccionar actividades similares, al definir las tareas de posteriores aprendizajes, con el fin de garantizar un buen ambiente de trabajo que favorezca el aprendizaje. Esta tendencia a repetir las actividades con las que obtienen buenos resultados, parece que influye en que a lo largo de las prácticas se observa, en todos ellos, cierta rutinización en las tareas de ense_anza, a la vez que van dejando de anotar en sus diarios este tipo de referencias.

Si por el contrario, el resultado ha sido negativo, buscan otras actividades hasta lograr

obtener los resultados esperados tanto en cuanto al rendimiento de aprendizaje como al ambiente de interés que despierta en sus alumnos.

si me doy cuenta de que utilizando la pizarra los críos no son capaces de seguir la explicación pues, para el otro día, preparo cartulinas, o juegos... 5-7/022

e-2) Nivel de conocimientos y hábitos de trabajo de sus alumnos

Entienden que para llevarse a cabo en clase determinadas tareas, se necesita que los alumnos tengan un cierto nivel de conocimientos y ciertos hábitos de estudio. De no darse estas condiciones no pueden llevarse a cabo.

Por ejemplo, uno de nuestros alumnos manifiesta que le gustaría impartir la clase de otra forma, pero que dado el bajo nivel de comprensión lectora que tienen sus alumnos es necesario leer en clase la lección y según van leyendo explicarles su significado

creo que con el nivel de lectura que tienen pues tienen que leer y está bien el sistema, una cosa es la idea que puedo tener lo que puede ser dar una clase, lo que me gustaría y otra es lo que se debe hacer en función del nivel de los alumnos... 286-292/052

Consideran incluso, que un cambio en los hábitos de trabajo, puede implicar al profesorado en general, ya que para poder desarrollar determinado tipo de actividades es necesario un nivel previo de conocimientos y ciertos hábitos de estudio, que no dependen únicamente de la decisión de un profesor.

Es difícil, pero creo que un cambio... tendría que ser poco a poco y además debería afectar a la organización del Centro, un trabajo de todos, por ejemplo, si los de los ciclos Inicial y Medio, siguen sin enseñarles a leer bien... ¿qué haces?. 292-296/052

Como alumnos en prácticas, excepto un alumno, todos manifiestan que sus tutores les han dejado libertad para organizar la enseñanza en función de sus criterios, pero que han entendido esta libertad como relativa ya que los niños están habituados a trabajar en clase de una determinada forma y un cambio brusco puede producir más desajustes que mejoras en el aprendizaje de los niños.

En relación a la enseñanza, a cómo llevar la clase tengo libertad, pero es relativa, yo no puedo cambiar el modelo de las clases, ya que cuando me vaya volverían a la misma, y esto hubiera producido una ruptura que creo que no beneficiaría a los niños. 265-268/052

II.- Función de la Planificación

Bajo este tópico se recogen las razones más significativas que aluden para explicar porqué llevan a cabo esta tarea.

- * El preparar las clases les ayuda a clarificar sus propias ideas y a organizar los contenidos que han de enseñar.

Yo siempre preparo, me ayuda a mi misma a comprender y sistematizar el contenido, tengo las ideas más claras y relaciono mejor. 16-18/051

Creo que deben prepararse todas las clases, y todas las materias, están mejor estructuradas 19-20/022

Consideran que con esta comprensión del contenido que proporciona el preparar las clases pueden evitar ciertos comportamientos que han observado en sus profesores como, la poca claridad en sus explicaciones, el no saber responder a las preguntas o el desarrollo de una clase interrumpida por que el propio profesor ha de resolver sus propias dudas, rectificar sus errores...

Y mira, el tener las ideas claras es lo primero lo sé por experiencia... como alumna, por no decirte nombres ... pero los hay que no les entiende nadie, y si se les pregunta se lían ellos solos, y es que algunos... 18-21/052

El tutor, muchos días, no lo lleva preparado, tiene más seguridad, pero... que el tutor no se lo mire hace que cometa fallos, y pasa que... alguien dice, "está mal" y entonces vuelta... y cosas así. 10-13/042

* El organizar la enseñanza previamente a su desarrollo dicen, que les posibilita considerar distintas maneras de presentar los contenidos, diferentes tareas... con lo que consiguen una enseñanza menos monótona y más adecuada a las características concretas de los alumnos.

... y además se ocurren más formas de presentar el contenido, más tareas... te puedes acomodar mejor a los niños, ser menos monótona... es que bueno, una buena planificación hace... todo, bueno casi... 20-23/022

* El planificar la enseñanza les facilita tener un esquema que guía su acción docente durante el desarrollo de las clases. El tener esta guía, además les da seguridad.

En clase sigo el orden de lo preparado, el esquema, ya que si me pierdo se pierden los niños, a veces si no entienden vuelvo, pero luego vuelvo a tomar el orden. 14-16/052

Además yo siempre preparo la clase, me da seguridad y creo que es positivo el estructurar lo que vas a hacer paso a paso y no saltarte de un paso a otro, creo que es importante. Una vez me paso que por no mirarlo antes, ¡claro!, alteré el orden y ¡una chapuza!. 8-12/032

* Les facilita lograr los objetivos propuestos

Lo que si me parece cada vez que es más importante preparar la clase, si no la preparas... no puedes conseguir lo que quieres, ... 3-5/072

* Los alumnos que hacen prácticas en Preescolar, consideran que en esta etapa es especialmente necesario planificar la enseñanza, debido a que la organización de los contenidos

gira en torno a conceptos que se estudian interdisciplinariamente y a la necesidad de seguir un proceso continuo en el desarrollo de capacidades y destrezas.

... no puedes ir a clase sin preparar y además en preescolar el aprendizaje es muy complejo, se trabaja interdisciplinariamente, los mismos conceptos, las mismas destrezas... desde distintas materias y desarrollar capacidades. Hay que planificarlo muy bien para que esté bien relacionado, que se vayan dando cuenta... es que si no lo tienes claro... ¡menudo lío!. 5-11/072

Pero tienen una menor independencia que sus compañeros de E. G. B. respecto a sus tutores para definir las tareas de enseñanza.

Planifico el trabajo semanalmente, de modo que cada semana se eligen cinco fichas distintas. Esto lo hago como lo hace mi tutora y he de seleccionar de las que ella tiene en un fichero. 16-18/071

TAREAS

Bajo esta categoría se agrupan las descripciones relativas a las tareas de enseñanza. Se recogen referencias relativas a: como se desarrollan las tareas en clase, tipos de tareas, las operaciones implícitas en su resolución, los recursos didácticos que utilizan, etc.

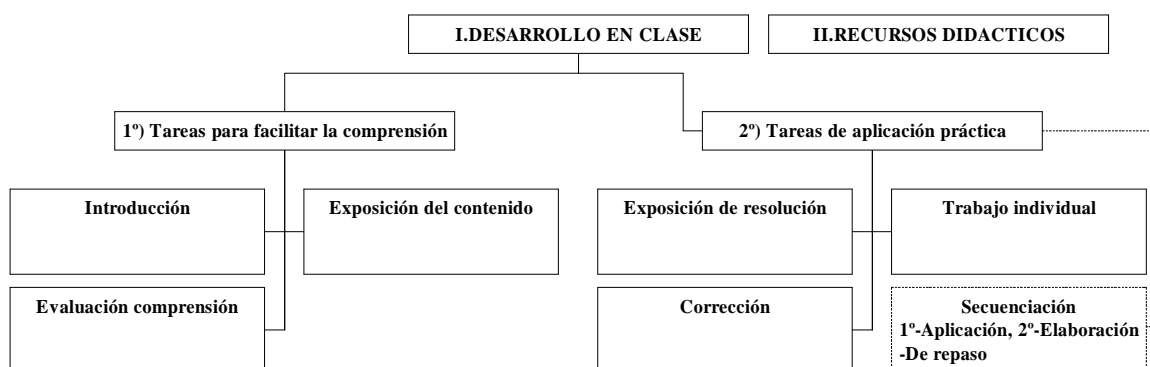
Dada la amplitud de referencias agrupadas bajo esta categoría y la diferencia que se da entre el desarrollo de las tareas en un aula de preescolar, en la que nuestros alumnos asumen docencia durante el desarrollo de toda la jornada escolar, y el desarrollo de las tareas de enseñanza en un aula de E. G. B. en las que únicamente asumen funciones docentes de una materia concreta, para la descripción de esta categoría, en primer lugar se recogen las referencias de los alumnos que están asignados a E. G. B. que asumen la docencia de: Euskera, Matemáticas y CC. Naturales, y en segundo lugar se recogen las referencias de los alumnos asignados a Preescolar

Referencias de los alumnos de Prácticas en E. G. B.

Se agrupan bajo los tópicos:

I. Desarrollo de las tareas en clase

II. Recursos didácticos



I. Desarrollo de las tareas en clase

La idea que sostienen de que la organización de los contenidos se debe de fundamentar en la estructura lógica del conocimiento, les lleva a establecer una secuencia para la enseñanza de las unidades conceptuales incluidas en la unidad temática sobre la base de su relación lógica, y una secuencia de enseñanza para cada una de estas unidades.

Ambas secuencias quedan determinadas en el proceso de planificación; la primera al elaborar el esquema conceptual de la unidad temática y la segunda al definir las tareas de enseñanza para cada unidad conceptual en sus aspectos significativo y operativo.

Esta organización supone:

a- Un desarrollo de contenidos en clase "paso a paso", unidad conceptual tras unidad conceptual, explicación del significado y tareas de aplicación para cada una de estas unidades.

Al explicar el contenido, lo que hago, si por ejemplo en un día voy a dar dos conceptos, explicar uno, poner ejemplos y hacer ejercicios de ese y luego paso al siguiente y procedo igual, es para que les quede bien claro: concepto, ejemplo, ejercicios y problemas... 56-59/031

b- Que las clases se desarrollan en torno a dos tipos de tareas: tareas orientadas a facilitar la comprensión y tareas orientadas al aprendizaje del contenido en su aspecto operativo, y discurren conforme a una estructura en la que las tareas se desarrollan secuencialmente según un guión establecido, con un determinado tipo de tareas y agrupamiento de los alumnos en cada momento de la secuencia.

Establecen este guión desde el inicio de las Prácticas y no lo modifican durante el transcurso de estas.

Este guión de clase obedece a la siguiente secuencia:

- 1º) Introducción a la sesión de clase
- 2º) Tareas orientadas a facilitar la comprensión del contenido
- 3º) Tareas prácticas de aplicación del contenido.

A continuación se recoge un ejemplo que representa el discurrir de una sesión de clase

Cuando entro en clase procuro que se ponga cada uno en su sitio y luego les digo lo que les voy a explicar, lo que vamos a hacer, les hago un resumen, y les animo, siempre empiezo dándoles ánimos porque sino... ¡hombre!... Después de la introducción al tema, les voy explicando y controlando si van entendiendo y una vez que van comprendiendo la explicación con lapiceros, libros calendarios... Luego, van saliendo los niños al encerado para hacer, con números algún ejercicio de lo que he explicado y así voy repitiendo lo explicado. Después, generalmente, les doy las fichas y les explico lo que tienen que hacer en ellas. Las tareas, son individuales. Cuando se ponen a trabajar voy pasando por cada una de las mesas para saber si saben o no y los críos, además, enseguida levantan la mano y preguntan lo que no entienden y así voy corrigiendo. Paseo mucho hay que estar continuamente ... 022/41-47, 51-59

A continuación se describe el desarrollo de las tareas en clase, atendiendo al guión

establecido.

1º) Introducción a la sesión de clase

Comienzan las clases desarrollando tareas con las que pretenden centrar la atención de los niños mediante una breve descripción del trabajo que se va a desarrollar ese día y animándoles a trabajar...

Les digo de qué vamos a hablar, si vamos a hacer repaso, practica, si vamos a ver algo nuevo, ... para centrales la atención... 032/54-55

2º) Tareas orientadas a facilitar la comprensión del contenido de aprendizaje

Mediante estas tareas comunican el contenido de aprendizaje a la vez que guían el proceso de comprensión.

Son tareas que se realizan en grupo-clase y en su desarrollo se identifican tres momentos consecutivos:

- 1_) Tareas de introducción al contenido de aprendizaje
- 2_) Tareas de exposición del contenido de aprendizaje
- 3_) Tareas de evaluación de la comprensión

1_) Tareas de introducción al contenido de aprendizaje.

Con el propósito de facilitar la comprensión del nuevo contenido, comienza estas tareas mediante un breve repaso de los contenidos dados anteriormente, bien sean del mismo u otros temas correspondientes al mismo o a cursos anteriores. Esta revisión suelen hacerla presentando una breve síntesis, haciendo preguntas a sus alumnos...

siempre he tenido en cuenta el nivel general del grupo, así que, antes de dar una clase, me informaba sobre lo que debían saber del curso anterior o repasaba temas anteriores; luego, al dar la clase, repasaba brevemente lo anterior para luego dar lo nuevo. 567-570/031

Los alumnos que hacen prácticas en el Ciclo Superior habitualmente comienzan corrigiendo las tareas que se han hecho el día anterior durante la practica independiente o de deberes para casa y preguntando la lección. De forma indirecta estas actividades también sirven de repaso como introducción al nuevo aprendizaje.

Lo primero corregir las tareas del día anterior o los deberes sin corregir, y así hago un repaso. 63-64/042

Si hay teoría les dejo que repasen y luego les pregunto. 55/052

2_) Tareas de exposición del contenido de aprendizaje

Dada la importancia que dan a las operaciones intelectuales que se realizan en un proceso de aprendizaje como variable que incide en el desarrollo de la capacidad de razonamiento, muestran una clara preferencia por presentar los contenidos de aprendizaje no por definición sino elicitando en sus alumnos procesos lógicos de inducción y analogía.

... me gusta más que ellos lo saquen, que deduzcan el concepto más que dárselo yo, yo doy unos pasos para que ellos puedan hacerlo, ... me gusta que ellos piensen, a partir de los ejemplos se puede guiar a los alumnos para que lleguen a una conclusión general. 60-65/032

Por lo que estas tareas de comunicación del contenido implican que se de un proceso interactivo de preguntas y respuestas a través del cual guían a sus alumnos en este proceso comprensivo a la vez que controlan si sus alumnos comprenden el contenido que se esta exponiendo. Suelen terminar este proceso poniendo varios ejemplos relativos al contenido explicado.

Aunque, en función del ciclo en el que imparten docencia se observan algunas diferencias:

En el Ciclo Inicial, normalmente utilizan como apoyo a este proceso inductivo representaciones de objetos, de hechos, etc., como dibujos, mímica, historietas ... que ellos mismos suelen elaborar.

Bien sea para facilitar la comprensión de una frase, el significado de un verbo o el significado de un concepto, un símbolo...

Para explicar, voy diciendo la frase y pongo varios ejemplos, o sea, distintas frases con la misma estructura para que ellos la vayan captando la estructura. Me ayudo, de dibujos, de historietas dibujadas y mucho con la mímica o actividades practicas, como hacer un tren y hacer que vamos todos de un sitio a otro... a la vez, voy preguntado para ver si van comprendiendo... 57-62/012 Signos de mayor y menor, para explicarlo he realizado una serie de tarjetas en las cuales he puesto los distintos números, del 0 al 9 y en otras cartulinas de color verde he puesto el signo igual (=), que ya conocen, y el "mayor que", que no conocen, en un principio se lo presentaré en forma de come-cocos... Les diré que es un come-cocos y les contaré que son unos seres muy tragones que siempre se comen el número mayor. Les pondré varios ejemplos: si tengo los números 3 y 5, el come-cocos siempre va a mirar al número 5 porque tiene mucha hambre y se quiere comer al mayor y lo escribiré en la pizarra, luego saliendo ellos a la pizarra haremos más ejemplos. 207-218/021

En unas cartulinas he preparado los dos signos y con las cartulinas que tengo con los números, haré unos ejercicios 293-295/021

El alumno que imparte CC. Naturales en Ciclo Superior utiliza preferentemente el método deductivo. Parte de la definición de un concepto o de un principio y, en su caso, lo expresa Matemáticamente. A partir de la definición ponen ejemplos concretos de la aplicación del enunciado para explicar hechos, fenómenos... En algunos casos esta ejemplarización supone una demostración práctica.

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

Si se va a explicar algo nuevo, les digo que lo lean en el libro para que lo vean de antemano y luego voy explicando, a partir del texto leído, incluso el primer ejemplo que les pongo es el que les viene en el libro y luego, otro que no viene, normalmente hago dos de ejemplos. 55-59/052

Para explicarles los tres primeros puntos: haré una introducción explicando un poco sobre las características que deben tener los materiales de construcción resistencia y capacidad de deformación, pondré como ejemplo: puentes, acueductos rascacielos, todos tienen un límite de deformación. Para observar la capacidad de deformación de un material, haré la prueba con una regla de plástico. Observaran cómo se arquea al colocar en su centro determinado peso, pero que al retirar el peso la regla recupera su forma. Para explicar los factores de los ... 40-49/051

Este alumno manifiesta que la falta de material didáctico, le obliga a apoyarse frecuentemente el libro de texto en sus explicaciones y no puede facilitar la observación directa a través de las demostraciones.

Eso si, me gustaba traer material, que ellos vieran, manipularan, para luego pasar a los conceptos puramente dichos, muchas veces la carencia de material me hacia difícil explicar de esta forma 489-491/051

Tanto los alumnos que imparten clase en los Ciclos Primer y Medios, como en el Superior consideran que utilizar durante este proceso referentes concretos ya sea para elicitación de procesos inductivos o para ejemplarizar los conceptos definidos, facilita la comprensión del significado del contenido.

También lo que hago es usar material de laboratorio video... siempre que hay,

o material que lo hago yo, el material les ayuda a comprender. 87-89/052

Pero que el uso de estos referentes da lugar una comprensión de bajo nivel abstractivo al estar relacionada con estos referentes. Entienden, que esta primera comprensión ha de dar paso a una comprensión más abstracta en la que el conocimiento tiene significado independientemente del referente concreto.

tengo cuidado de pasar de lo concreto (calendarios, lápices...) a lo abstracto (números, signo de suma. .) y que ellos entiendan el paso 48-49/022

En Matemáticas en Ciclo Medio y Superior prácticamente utilizan habitualmente, como referentes concretos los ejemplos, algún dibujo..., pero rara vez utilizan material didáctico.

Para presentar los contenidos conceptuales utilizan preferentemente la inducción y la analogía. Frecuentemente para exponer un nuevo concepto parten del planteamiento de un problema relacionado con conocimientos anteriores que van resolviendo paso a paso, hasta llegar a una conclusión a partir de la cual definen el nuevo concepto y en su caso lo expresan Matemáticamente.

La Propiedad conmutativa no es nuevo para ellos porque ya la vieron en la suma. Les pondré en la pizarra el calendario del mes de Febrero por duplicado, para que vean esta propiedad mediante un problema: "Dos trabajadores discutían sobre quien tendría más días de vacaciones; uno decía que él tendría cuatro semanas completas (del 4 de Febrero al 3 de Marzo) y otro decía que tendría 4 lunes, 4 martes, 4 miércoles, 4 jueves. ¿Quién tenía razón?"... . Preguntas: 1. ¿Cuántos días tiene de vacaciones el primero?... 2. ¿Cuántos días tiene de vacaciones el segundo?. Deben llegar a la conclusión por ellos, de que

ambos tienen los mismos días de vacaciones. Entonces les diré que si ambos tienen los mismos días, ocurrirá lo mismo en todas las multiplicaciones... 427-442/031

En Ciclo Superior un alumno que imparte Matemáticas, con el fin de favorecer procesos de razonamiento, frecuentemente deja que sean los propios alumnos quienes basándose en conocimientos anteriores, resuelvan un problema cuya resolución implica la aplicación del nuevo concepto. Una vez que los alumnos ha resuelto el problema define este concepto. Normalmente, para llegar a una conclusión, los niños necesitan enfrentarse a la resolución de más de un problema.

Bueno, empiezo planteando un problema teórico, que está enmarcado en el tema de Repartimientos. Explico a partir de Conjuntos, les puse dos conjuntos... ellos tenían que buscar qué había que hacer para pasar de un conjunto a otro, pero sin explicarles nada, ellos lo tenían que descubrir, es que aprender también es aprender a razonar. Puse un ejemplo, luego otro, al principio no se dan cuenta, pero luego otro ejemplo, comparando, ya se dan cuenta de que tienen que multiplicar... y ahora ya se les doy la teoría, la definición y su expresión matemática ... 37-48/042

3_) Tareas de evaluación de la comprensión

Una vez expuesto el contenido abren un espacio de preguntas y respuestas en el cual solicitan a los alumnos que expresen el contenido explicado, que pongan o resuelvan algún ejemplo... Dándose un proceso interactivo de preguntas y respuestas similar al que a continuación se recoge

... les pondré una regleta encima de otra mayor y les preguntaré, ¿de cuánto es esta regleta?, ¿y esta otra?, ¿qué regleta he de colocar junto a la de dos para

formar la Regleta de abajo?". Primero preguntaré al grupo pero a medida que vayamos haciendo ejercicios les iré preguntando de uno en uno... Cuando vea que van comprendiendo les daré la ficha y se la explicaré 410-416/021

Consideran que hacer estas preguntas les permite valorar la comprensión lograda por sus alumnos, corregir errores de comprensión, guiar el razonamiento, la vez que con la repetición del contenido favorecen su fijación.

Para controlar que los niños comprenden, considero que es lo más importante que sin comprender no puede haber buen aprendizaje, y para hacerles razonar, que aprendan a pensar y también para que al repetir vayan fijando los conceptos. Estos puntos son básicos en un buen aprendizaje. 79-83/032

3º) Tareas prácticas de aplicación del contenido

Mediante la resolución de estas tareas pretenden que sus alumnos apliquen con cierta destreza el contenido expuesto y afiancen su comprensión y recuerdo.

Las referencias se agrupan en dos tópicos:

- a) Desarrollo de estas tareas en clase
- b) Operaciones mas representativas implícitas en las tareas

- a) Desarrollo de estas tareas en clase

Desarrollan dos tipos de tareas: unas primeras tareas que se desarrollan en grupo clase a las siguen unas segundas tareas que los ni_os resuelven individualmente.

a-1) Las tareas en grupo clase, normalmente se inician presentando algún ejemplo de como se han de resolver las tareas a la vez que controlan la comprensión de sus alumnos.

Fuí explicando paso por paso el procedimiento, preguntando a los alumnos durante la explicación, razoné el problema y fuí preguntando a los que tienen

más dificultad, para que ellos también siguieran la clase. 85-88/041

Luego haremos la ficha entre todos, colocaré en la pizarra los números que aparecen en la ficha y les iré preguntando a los niños los números que debo ir poniendo en la pizarra, la terminaran solos y la corregiremos. 151-154/021

En función de la dificultad que consideran que puede ofrecer la tarea modifican este espacio de ejemplarización. En los casos que consideran que las tareas pueden ofrecer dificultad en su resolución, amplían este espacio de ejemplarización resolviendo tareas en grupo-clase.

Los problemas con muchas preguntas son los que mejor hacen oralmente, pero por escrito no porque toman el problema en conjunto y se lían. No saben separar las preguntas ellos solos, no saben bien, cuando lo hacen por escrito, a qué cosa se refiere cada pregunta si son muchas. Pero oralmente sí que lo hacen porque prestan más atención y yo les marco claramente lo que nos pregunta el problema. Hemos hecho tres problemas como este y luego han hecho ellos otros tres en su cuaderno. 414-420/031

Por el contrario, si consideran que los alumnos pueden resolver sin dificultad las tareas suelen dejar que sean los propios alumnos quienes encuentren la forma de resolverlas. Durante el proceso de corrección, podrán ratificar o rectificar su respuesta, subsanar cualquier error y preguntar al profesor las dudas que tengan.

... , en vez de explicarlos una vez que copiaban el enunciado en el cuaderno dejo que discurren y los resuelvan ellos. Posteriormente, explico y copio cada paso de los problemas, insistiendo en lo más difícil. Como hago gran variedad de ejercicios ellos mismos se dan cuenta que son capaces de resolver los problemas sin que se hayan explicado antes. 429-434/041

a-2) Una vez que se han desarrollado estos ejemplos los alumnos pasan a resolver las tareas de forma independiente.

Mientras los niños resuelven en sus pupitres las tareas escritas, manifiestan nuestros alumnos que pasean por la clase observando el trabajo de cada niño, corrigen sus errores, pero procurando que sean los propios niños quienes pensando lleguen a la solución correcta.

Voy mirando lo que van haciendo, y si veo que hacen mal les digo, eso está mal, fijate, piensa... Pero procuro que lo hagan ellos, que discurren, a mi no me gusta decirselo, ya que lo hacen es copiar lo que les digo. 79-82/012

El alumno que imparte Euskera da prioridad a las tareas orales, pues entiende que es necesario cierto automatismo en el uso verbal de las estructuras gramaticales antes de que los niños sean capaces de utilizarlas de forma escrita.

Y hay sesiones que las dedico únicamente al aspecto práctico de la asignatura, es que necesitan mucha, sobre todo oral para que luego ya sepan escribir. Es que son castellanohablantes y o lo hacen automáticamente o pasan a hacer una traducción a Euskera del Castellano, conservan la estructura castellana y claro eso no es el Euskera. 51-57/012

Por lo que antes de pasar a hacer las tareas escritas, dedica un espacio al desarrollo de tareas guiadas en las que solicita a todos y a cada uno de ellos que responda a las tareas, a la vez que orienta el proceso de aprendizaje.

Primero mirarán los dibujos para recordar las palabras, a la vista del dibujo les haré preguntas como: Nori, Zer, Zertarako... siguiendo las preguntas formularan frases, como... Tras ir haciendo todas las frases, cambiaré las

preguntas... Luego harán todas frases. Todos dirán por lo menos una frase en cada ejemplo... contestando a mis preguntas, darán forma a la frase en su orden. 142-153/011

* Todos ellos, durante el desarrollo de estas tareas de aplicación intercalan espacios en los que se corrigen las tareas que individualmente los niños van resolviendo.

Es una corrección en grupo-clase en la que se corrigen uno por uno y paso a paso, cada ejercicio, problema, frase... de manera que los niños puedan comprender como han de resolverse las tareas, constatar en que aspecto ha podido cometer un error, preguntar sus dudas...

En Matemáticas y Ciencias esta corrección paso a paso supone además, la corrección del proceso lógico que se debe de seguir en la resolución de un problema.

Van saliendo a la pizarra y se van haciendo y cada uno en su cuaderno lo va corrigiendo y... se va viendo paso por paso, por si tienen alguna duda para que pregunten. 51-53/052

luego hemos corregido los ejercicios, como siempre paso por paso, ya que es importante no solo la solución, si no también el desarrollo del problema 123-125/042

* El desarrollo de las tareas de aplicación suele abarcar más de una sesión de clase y frecuentemente hay sesiones de clase que dedican exclusivamente al desarrollo de este tipo de tareas.

Es que en Matemáticas, hay que dedicar muchas clases a hacer ejercicios, la practica de los conceptos es muy importante. 125-126/041

Como es habitual, comienzan estas sesiones por una breve síntesis de los contenidos conceptuales y de las tareas ya resueltas que están en relación con las tareas que en la sesión de

clase se van a resolver. A esta introducción suele seguir el desarrollo de nuevas tareas que frecuentemente suele ir precedida por una fase de ejemplarización y correcciones de tareas.

A continuación se recoge un ejemplo del discurrir de una sesión de clase dedicada al desarrollo de tareas de práctica.

Al principio les he hecho un pequeño resumen de la teoría que hemos dado del tema y una referencias de los ejercicios que hemos hecho de cada concepto, para que así se centren en el punto que estamos y se sitúen y se fijen en el esquema del tema. Luego ya hemos comenzado por corregir los problemas paso por paso, que tenían de deberes, para ver si había algún problemilla y solucionarles las dudas. Después les he dado más ejercicios para que los fueran haciendo y mientras y me paseaba para ver como iban y les iba corrigiendo, !fijate, mira el cuaderno, piensa... !114-125/042

b) Operaciones más representativas implícitas en las tareas

** En Matemáticas y CC. Naturales, resuelven estas tareas individualmente y casi siempre por escrito.

Básicamente desarrollan dos tipos de tareas

si hay un concepto teórico se lo explico y luego hacen los ejercicios prácticos de lo explicado. Voy paso a paso: explicación de concepto teórico, ejemplos y ejercicios, problemas y luego se pasa al siguiente concepto... en la misma u otra sesión, según... Hay días en que solo trabajamos práctica ... 64-69/042

a)-Unas primeras tareas que siguen a las tareas de comprensión en las que las operaciones más representativas que se requieren de los alumnos son:

a-1) Una aplicación directa del contenido que ha sido explicado, como:

* Identificar, ejemplarizar un concepto, reconocer el significado de un símbolo... :

Indicar si las frases que hablan sobre absorción, disolución y sustentación en el agua, son verdaderas o falsas. 98-99/031

Hacer listas de objetos que floten, absorban el agua o se disuelvan en ésta. 95-96/031

... identificar el valor del cardinal cero y su grafía. 64/021

* Obtener un valor mediante una aplicación directa de un operador que en los pequeños son operaciones elementales de calculo y en el Ciclo Superior formulas, más complejas bien sea por los pasos que exige su desarrollo o por que implica aplicar conocimientos dados anteriormente

Tengo preparado un cuadro para que los niños hagan un gran número de sumas. 190-191/021

... en vez de pedir el I, se pide el c, r o t y tienen que despejar la incógnita, por lo que tienen más dificultad...

... deben de calcular la superficie de las figuras para calcular la presión-el cálculo de superficies lo han dado el año anterior en Matemáticas-... 77-81/051

a-2) Una descripción o representación, ya sea de forma oral o gráfica, como:

* Definir un concepto, un principio, describir un hecho...

Qué dice la ley de Newton-A qué se llama inercia 192/051

Realizar un dibujo de los estados del agua... 93/031

* Describir los pasos seguidos en la resolución de un ejercicio, problema...

Siempre les pregunto para que razonen por qué se hacen las cosas, por esto al hacer problemas tienen que resolverlos, decir qué han hecho y qué han hallado.

118-120/032

a-3) En el Ciclo Superior, tras la exposición de un nuevo contenido suelen solicitar de sus alumnos que elaboren un resumen con el fin de que afiancen la comprensión y de que establezcan relaciones lógicas entre los conceptos expuestos.

Después de explicar les suelo decir que hagan un resumen, así, también vuelven a fijarse en lo explicado y lo relacionan. 160-162/051

a-4) En algunos casos consideran que es conveniente que lleguen a memorizar una determinada definición, una expresión matemática, un valor, ...

..., y una vez comprendido, memorizar el principio de Arquímedes. 119-120/051

Cual es el valor numérico de la aceleración de la gravedad... 235/051

b) A estas primeras tareas siguen tareas más complejas, -"problemas"-

b-1) Para responder a estas tareas se ha de identificar la relación que se da entre un enunciado y un determinado concepto, principio ...

... , he pasado a escribir unas restas en la pizarra para resolverlas entre todos, como han contestado bien, les he puesto otros ejemplos, para que relacionen un enunciado con una operación, en este caso de suma o resta. 280-283/021

... . ¿que diferencia existe entre realizar un trabajo de forma rápida y lenta?.

289-292/051

Y en su caso, también han de aplicar y desarrollar una operación matemática.

_Cuántos días tendrá que estar impuesto un capital de 143327 pesetas al 12 % para que produzca un interés de 343984 pesetas?

b-2) Una vez que consideran que los alumnos aplican con cierta seguridad un determinado concepto ante unos enunciados y van avanzando en el desarrollo del tema elaboran tareas que exigen que sus alumnos establezcan alguna relación lógica con conocimientos de la misma u otras unidades temáticas aprendidas con anterioridad. Así, a medida que avanzan en el aprendizaje de los temas las tareas se hacen más complejas, de modo que los niños han de relacionar más de un concepto y/o realizar más de una operación Matemáticas.

Por ejemplo, intercalo algún problema de los que hay que sumar entre los que hay que multiplicar para ver si caen o no caen, pero una vez que tienen los conceptos bien claros, hasta entonces no, ya que si no tienen bien adquirido el concepto y encima les metes datos, lo lían todo y ya no saben explicar lo que hacen ni por qué lo hacen. 47-52/032

En relación a estas segundas tareas manifiestan que valoran más el proceso de razonamiento que siguen sus alumnos en su desarrollo que la solución en sí misma.

Además, no sólo me interesa que aprendan el tema sino que razonen los problemas los encamino a eso, no me importa que me digan el número sino lo que hacen, por qué lo hacen y qué es lo que consiguen con eso, y no sólo el número, el número en sí solo no interesa, importa que piensen. 43-47/032

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

Así mismo, consideran que para responder correctamente a estas tareas que no solo implican una aplicación directa de un concepto, un operador..., supone que los alumnos han logrado un adecuado nivel de comprensión de los contenidos conceptuales.

Por qué el Sol atrae con más fuerza a Mercurio que a Plutón si ambos planetas tienen una masa semejante... Me gusta hacerles estas cuestiones, para ver si comprenden. 237-242/051

* Como constan que los niños tienen dificultad de expresar correctamente los conceptos expuestos, tanto de forma oral como escrita, utilizando la terminología propia de cada disciplina, explicar "el cómo y porqué" han resuelto los problemas de una determinada forma

l

e

s

c

u

e

s

t

a

p

a

s

a

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

r

d
e

l
a

c
o
m

p
r
e

n
s
i

ó
n

a

l
a

e
x
p

r
e
s
i
ó
n
.

Sí, de expresión, es que no se saben expresar, les cuesta verbalizar pasar de la comprensión a la expresión, son tareas que deben hacer los niños, practicar la expresión, que ellos se expresen que expliquen lo que han entendido, es importante que sepan decir lo que es, lo que hacen, esto lo trabajo con los problemas. Doy importancia a la expresión precisa, a la utilización de términos matemáticos Igual importancia doy a la expresión escrita que falla aun más... 159-166/032

Frecuentemente, introducen tareas orales en las que solicitan de los alumnos que expresen verbalmente definiciones, que describan un hecho, que expresen " el como y el porqué" han resuelto de una determinada manera u ejercicio, un problema. Dando lugar a procesos similares a los que a continuación se recoge com ejemplo.

El contenido es: vientos, frentes fríos y calientes e
interpretación de mapas
atmosféricos ... Ellos lo decían,
"se acercaban" pero no daban
una definición, una definición

concreta, que era a lo que yo quería que llegasen yo se la decía y ellos la repetían, para que así aprendan a definir y no como ellos dicen "viene por aquí, se va por allá... ". Que lo expresen bien, que eso es lo que vale, ... 136-145/052

Han salido a la pizarra uno por uno, todos ellos a resolver una multiplicación de dos cifras; todos tenían que explicar en cada momento el paso que hacían y porqué, ... 504-506/031

* Tanto los alumnos que imparten Matemáticas, CC. Naturales y Euskera, al definir las tareas bien sea para facilitar la comprensión o en las tareas de aplicación ejemplarizar... manifiestan que buscan ejemplos y describen situaciones cercanos a los niños. Entienden que así pueden facilitar la transferencia del aprendizaje escolar a la vida cotidiana.

Para explicar el contenido he cogido los oficios de los que trabajan en la Escuela el portero, la andereño y la que limpia, lo que hacen y qué utilizan, porque es algo que ven todos los días y no es una cosa artificial. 32-34/012 ... y bueno, aprendizaje en general debe de servirles a ellos por eso, en la literatura de los problemas me gusta que haya circunstancias y datos cercanos a ellos, de su vida, ... 26-29/042

** En la asignatura de Euskera, cuyo contenido abarca fundamentalmente el estudio gramatical de la formación de frases y la adquisición de nuevo vocabulario.

El contenido es estructura gramatical, tienen que declinar y coger "fluidez",

para hablar sin pensar y sin hacer estructuras del Castellano. 29-30/012

De forma similar a sus compañeros organiza el desarrollo de los contenidos de enseñanza "paso a paso", estructura por estructura.

Suelo ir poco a poco con los contenidos, estructura por estructura... 50-51/012

Y define dos tipos de tareas:

a) Unas primeras que siguen a la explicación de una estructura gramatical, de una norma gramatical como: concordancia entre sustantivo y verbo, formación de plurales... En estas tareas los niños han de formar frases con esa estructura, aplicar esa norma... En principio de forma oral y posteriormente escrita con el fin de que sus alumnos logren cierto automatismo en su uso.

... y luego les digo que me hagan frases con la estructura, hacemos mucha práctica oral antes de empezar las tareas. Luego ya se ponen en la pizarra algunas frases con la estructura de las que hemos visto, las copian en el cuaderno, luego ya hacen la tarea escrita, les pongo para que hagan frases y vocabulario, cada uno en su cuaderno. 63-68/012

En la medida en que los niños van adquiriendo cierta seguridad en el uso de la nueva estructura, van ampliando el vocabulario.

... el contenido en Euskera es estructuras y voy ampliando "diccionario" en principio hago las frases con vocabulario que conocen y cuando veo que ya dominan la estructura les doy vocabulario nuevo, o con otras estructuras que ya manejan, si lo hago a la vez, vocabulario y estructura nueva, se arman lío. 46-50/012

b)Y unas segundas tareas más complejas en las que los alumnos han de formar frases aplicando más de una estructura o norma gramatical, describir un hecho, hacer un cuento... tanto de forma oral como escrita.

... mediante los dibujos y mis preguntas harán frases, relacionando: personajes-objetos-acciones-lugares...
... el trabajo será hacer otro cuento, pensando los personajes ellos. 74-55/011

Paralelamente mediante las tareas orales también se trabajan otros aspectos del aprendizaje como: comprensión lectora, pronunciación ...

A algunos les cuesta leer, les hago repetir hasta que entiendan lo que dice, y también se cuida la pronunciación en Euskera. 227-228/011

Tareas de repaso

Identifican como principales causas del olvido del aprendizaje: el no uso de los conocimientos aprendidos, un aprendizaje no estructurado en el que no se establecen las relaciones lógicas entre los distintos conocimientos y cierta actitud que observan en los alumnos a aislar los conocimientos ya adquiridos.

Es que si no se les olvida, no ves que como solo usan... 145-146/012
... y lo ven como cosas separadas y lo olvidan. 159-160/051
... cuando he empezado a recordar los temas anteriores, lo habían olvidado, y cuando lo recordaba no me hacían caso, lo que ya han estudiado, les parece que ya debe de quedar, no sé, "dormido" ... vamos parece que se ofenden... esto ya lo aprobamos... ¡vamos! 319-322/052

Lo que les hace considerar que es necesario revisar los conocimientos aprendidos, bien de una forma indirecta incluyendo en las tareas contenidos ya estudiados o bien de una forma más directa definiendo tareas cuya finalidad es una revisión de unos determinados aprendizajes anteriores.

También al hacer tareas orales y escritas meto el contenido a repasar. 144-145/012

Hay días que dedico a clases de repaso, con tareas que preparo para ello, con cuestiones y/o problemas relacionadas con los temas ya dados, por ejemplo, un problema en el que igual haya que utilizar fórmulas de otros temas y, entonces, para que vean que todo tiene relación. 166-171/052

Con el repaso consideran no solo que se evita en parte el olvido sino que también se favorece un aprendizaje comprensivo del conocimiento y se da una oportunidad de aprender a aquellos niños que en su día no llevaron a cabo un correcto aprendizaje, a la vez que le permiten al profesor un control del aprendizaje de sus alumnos.

... , sin él no sabes si lo tienen bien aprendido y les viene muy bien a todos, y sobre todo a los que no lo tienen claro, que así se les puede volver a explicar y aprenderlo bien. Además, en Matemáticas todo tiene relación con lo anterior y, bueno, les recuerda lo anterior y les prepara para ver lo nuevo. 128-132/032

* El alumno que dispone de ordenadores, no solo los utiliza como recurso didáctico sino que también enseña a sus alumnos a manejarlos. Para este aprendizaje utiliza como tema la Matemáticas por lo que indirectamente sus alumnos llevan a cabo una revisión de los contenidos dados en esta materia lo que supone un elevado número de horas dedicadas a esta asignatura. Relaciona el elevado número de horas que sus alumnos dedican entre clases de Matemáticas y aprendizaje del uso del ordenador con el alto rendimiento de sus alumnos.

Lo que hacemos en Informática es hacer ellos los "informes", los hacen sobre los temas que hemos ido viendo en Matemáticas por ejemplo, hemos dado el tema de Ecuaciones hace un mes, al hacer el informe, tienen que recordar todo porque tienen que poner el concepto y los ejercicios, o sea, que también se repasa sin ser "vamos a repasar", ellos tienen que coger su cuaderno... y, claro, tienen que repasar. Este sistema hace no solo que aprendan Informática si no que también trabajen unas 7 horas semanales Matemáticas lo que hace que tengan un rendimiento muy alto en esta asignatura. 144-153/042

II.- Recursos didácticos

Manifiestan que para presentar los contenidos utilizan el material que hay en el Centro púes entienden que su uso facilita a los niños la comprensión, pero que el material que disponen es escaso por lo que ellos mismos suelen elaborar el material.

También lo que hago es usar material de laboratorio , video... siempre que hay, o material que lo hago yo, el material les ayuda a comprender. 87-89/052

Esta falta de material declaran que les hace lleva a estar supeditados en muchas ocasiones al libro de texto y en su caso a los apuntes elaborados por los maestros o por ellos mismos.

... y nos hemos de ajustar al libro, que en ciertas asignaturas es bastante malo, 493-494/051

Como material bibliográfico para las tareas de aplicación utilizan principalmente, el

libro del texto de los niños, pero en función de las necesidades de sus alumnos suelen completar. Bien por que les parecen escasas o por qué no son adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Y las tareas que les pongo unas son del libro y otras inventadas por mi y otras las busco en otros libros, porque las actividades del libro me parecen muy escasas... 89-93/051

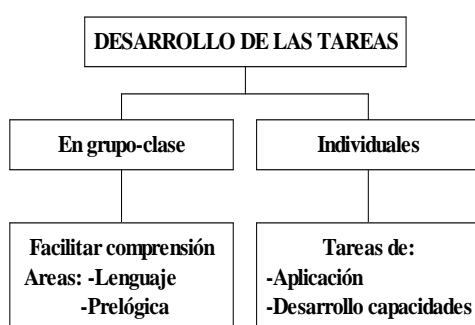
En el libro de texto no hay más fichas referentes a la idea de primero, segundo, etc. , con lo cual he preparado dos fichas que consisten en ordenar una bolas, quiero que relacionen el orden con la grafía numérica que les es más fácil, estos niños ven más claro los números que las letras y que vayan escribiendolos poco a poco que les cuesta más. 329-334/022

El alumno que imparte Matemáticas en Ciclo Superior que dispone de una aula de Informática opina que considera muy positivo utilizar los ordenadores para el desarrollo de estas tareas no solo para resolver ejercicios, problemas y fijar conceptos, sino también porque implica que los alumnos aprenden a manejar el ordenador lo que considera una ventaja. Incluso opina que este aprendizaje debería ser "una nueva asignatura".

... para Matemáticas, me parecen muy buenos, muy buenos para fijar conceptos, hacer los problemas... controlar el trabajo de cada alumno... Además, aprenden a manejar el ordenador, a hacer pequeños programas. Yo aprendí en Magisterio el curso pasado. Está muy bien que aprendan a manejarlo, es una ventaja, por ejemplo, en relación a nosotros... Me parece muy bien que se aprenda esto en la Escuela... debía ser "una nueva asignatura". 239-240/042

Referencias de los alumnos en Practicas en Preescolar

Sus referencias se agrupan en torno a el desarrollo de las tareas en clase



Desarrollo de las tareas en clase

Según manifiestan, organizan la enseñanza basándose en la idea de que en este ciclo los niños no solo han de adquirir unos conocimientos sino también desarrollar unas determinadas capacidades. Es importante, dicen, que los niños aprendan a pensar

... tengo en cuenta que no solo han de adquirir conocimientos, sino que han de desarrollar capacidades. Creo que es importante que aprendan a pensar. 13-15/062

Y, que teniendo en cuenta las posibilidades reales de los niños se procure a través de la enseñanza un desarrollo progresivo de sus capacidades.

Al preparar procuro planificar a la medida de las posibilidades de los niños
12-13/062

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

Yo creo que en este sentido es en preescolar fundamental preparar la clase, para seguir un proceso continuo en el desarrollo de las capacidades. 16-18/062

Esta idea, les lleva a una secuencia de enseñanza, "paso a paso" que posibiliten un aprendizaje de los contenidos y un desarrollo progresivo de sus capacidades, evitando "vacíos", que entienden que perjudicaría a los niños en aprendizajes posteriores.

Y, eso si, voy poco a poco, paso a paso y en todos los aprendizajes es que creo que las lagunas son malas y !si empiezan a fallar en preescolar! y es que el preescolar es la base para luego, tengo mucho cuidado... 43-46/062

Organizan la enseñanza en clase en torno a dos tipos de tareas:

- a) Tareas en grupo-clase
- b) Tareas individuales

La clase se desarrolla en dos partes; una, cuando estábamos en la alfombra y, otra, la de los txokok. 20-21/062

Durante el desarrollo de la jornada escolar, intercalan espacios dedicados a actividades libres, como juego, dibujo... y llevan a cabo algunas actividades rutinarias, como ponerse las batas, cantar una canción al entrar por la ma_ana o irse a casa, etc.

Cuando han terminado les he repartido hojas blancas para hacer un dibujo libre. 206-207/071

Entramos en clase y les ayudamos a quitar la chamarra y a poner las batas, les preguntamos el tiempo para ponerlo en el calendario 33-34/062

A diferencia de sus compañeros que hacen prácticas E. G. B., manifiestan que sus aulas están muy bien dotadas de material escolar. Utilizan mucho este material, bien sea

bibliográfico

para la preparación de las clases o material didáctico para uso de los niños.

Para preparar utilizo mucho un libro que hay en clase de "Guía del Maestro" y lo ojeo un poco para ver lo que voy a hacer o lo que no. También uso el material, la verdad es que tenemos bastante material en clase 8-11/062

Descripción del desarrollo de las tareas en clase:

1º) Tareas en grupo-clase

2_) Tareas individuales

1º)Tareas en grupo-clase

Realizan estas tareas al inicio de la jornada escolar, todo el grupo sentado en una alfombra, con el propósito de facilitar la comprensión de los contenidos conceptuales de las Areas de Lenguaje (-Euskera y Castellano-) y Prelógica.

Comienzan con una breve descripción de la tarea que ese día se va desarrollar, con el fin de orientar a los niños.

... lo primero que hago, en la alfombra, es hacerles una introducción de lo que vamos hacer, para orientarles 34-35/062

**** Tareas del Area de Lenguaje (Euskera y Castellano)**

Apoyandose en material impreso (dibujos, carteles, libros de cuentos sin texto...), a partir de estos referentes, mediante preguntas, elicitan en sus alumnos procesos de razonamiento como: establecer y describir una relación espacio-temporal, la secuencia de un hecho, la trama de un cuento... Con estas tareas pretenden desarrollar la comprensión y la expresión oral en los niños, la vez que, los ni_os vayan adquiriendo nuevo vocabulario.

... , puse un cartel y lo fuimos describiendo, era un día de lluvia... Con él he podido trabajar la organización espacial y temporal... . Y, así, que aprendan relacionar cada estación del año con la temperatura, el clima y la forma de ir vestidos y calzados. También pretendo ampliar el vocabulario básico; igualmente se desarrolla la comprensión y expresión oral. 252-257/071

En la alfombra y les he contado el cuento de "Teo", ... Son una colección de cuentos con hojas de cartón y en realidad yo no se los cuento sino que mediante preguntas ellos mismos van descubriendo la trama del cuento. 183-187/061

** Tareas del Area de Prelógica

Bajo este área engloban contenidos conceptuales referentes las cualidades de los objetos (color, forma geométrica, tamaño, grande- pequeño...); situación tempo-espacial de un objeto (antes-después, arriba-abajo...); cantidad (muchos-pocos...), etc.

Prelógica.- Discriminar: rojo/azul, círculo/cuadrado, encima/debajo, izquierda/derecha, grande/pequeño... 274-275/061

A partir de referentes concretos o representaciones que posean una cualidad, estén en una situación, etc., mediante un proceso interactivo de preguntas y respuestas orientan sus alumnos para que identifiquen el contenido conceptual expuesto. Una vez que los niños identifican el concepto definido, les solicitan pongan algún ejemplo concreto.

A continuación se recoge un ejemplo del desarrollo de estas tareas

... me interesa que el niño pueda reconocer el círculo entre un conjunto de figuras diferentes. En la alfombra en corro y en el centro he colocado unos objetos de forma circular: un aro, un plato, una tapadera de un bote de gasas, y un rollo de celo. Cogiendo uno por uno les he dicho que era un círculo. Por

ejemplo, he cogido el aro y he dicho: "Esto es un círculo" y así con los demás. Luego les he pedido que lo fuesen cogiendo ellos y dijese lo mismo. Algunos niños cogían el objeto, pero se quedaban callados y entonces yo les repetía la frase para que ellos la dijese. Cuando todos han terminado de decir la frase, he guardado los objetos y he sacado bloques lógicos; poniéndolos en el centro de la alfombra, les he pedido los niños que escogiesen de uno en uno los círculos... .. Luego, cada grupo ha ido su txoko y por grupos han rellenado con pintura de cera la figura de un círculo, ... 3-21/061

* Normalmente, estas tareas en grupo se complementan con tareas individuales

Luego les he mandado ir los txokos y han rellenado un círculo con trozos de papel charol amarillo. 60-62/061

* A medida que avanzan en el estudio de las distintas unidades conceptuales, definen tareas más complejas en las que tienen que identificar y discriminar más de una cualidad entre objetos, cualidad y cantidad de varios objetos...

En la alfombra he sacado los bloques lógicos, de entre ellos he cogido círculos y cuadrados de diferente tamaño y color. Primero les he mostrado las figuras y les he preguntado qué era cada una de ellas, esto lo he hecho niño por niño. Luego, además de preguntarles qué eran, les he preguntado cómo eran: grandes o pequeñas, y finalmente esto le he unido la pregunta de qué color eran: rojo, amarillo y azul. Después he colocado las figuras: círculos y cuadrados de diferentes tamaños y colores en el suelo, y de uno en uno les he ido preguntado, por ejemplo: "¿Cuál es el círculo grande y rojo?", "¿Cuál es el cuadrado pequeño y amarillo?" 301-309/061.

* Suelen dedicar más de una sesión la enseñanza de un determinado contenido

conceptual, en función del rendimiento general de los niños.

De todas formas, mañana haremos más actividades con el color amarillo, pues con esto he observado que no todos reconocen el amarillo 70-72/071

* Durante el desarrollo de estas tareas en grupo clase, manifiestan que de forma simultanea, la vez que orientan el proceso de comprensión, controlan y en su caso, corrigen posibles errores de aprendizaje.

Primero hago una exposición todo global y luego voy paso paso y me fijo si me van siguiendo, observo si me atienden, si preguntan y les voy preguntando para ver si han entendido. 95-97/061

2_)Tareas individuales

Son tareas cuya resolución supone que los niños han de ejecutar unas determinadas actividades (fichas, puzzles, dominó...), con cuya ejecución se pretende potenciar el desarrollo de capacidades intelectuales y psicomotrices, para preparar a los ni_os para posteriores aprendizajes.

En su mayoría implican, el establecimiento de una relación lógica y una actividad física que requiere de un control motriz.

A continuación se citan algunos ejemplos de estas tareas:

... era una mariposa tenían que pintarle las alas y el cuerpo de colorines, para el desarrollo del pensamiento lógico 94-95/062

Los trabajos para esta semana son: 1. Pegar palillos hasta formar la silueta de un coche. 2. Picar una pera y pegar después papel de cebolla por debajo. 3. Hacer dibujo libre con ceras. 4. Pintar de azul unos globos. 5. Pintar la cara de un gatito, después cortarlo por una raya diagonal y volverlo pegar en otra hoja de manera adecuada, como si fuera un puzzle. 41-46/071

* En cuanto a su complejidad, varían desde tareas simples, cuya resolución requiere la aplicación de un concepto o una operación intelectual, hasta tareas más complejas en las que los niños han de aplicar en su resolución más de un concepto, o realizar más de una operación intelectual.

han hecho dos fichas de preescritura se trata de que los niños vayan colocando de izquierda derecha y de arriba abajo las figuras que en el papel se les pide con gomets, al mismo tiempo tienen que decir qué figura ponen: círculo o cuadrado. Y cómo es: grande o pequeño, además de indicar el color. Una vez que lo han rellenado, tienen que picar con el punzón la franja de debajo de izquierda derecha, y de arriba abajo. Es una ficha en la cual están mezcladas varias actividades. 313-320/071

Para el desarrollo de estas tareas un aula de preescolar, está organizada por grupos de 5-6 alumnos y la otra por rincones (-txokok-). En ambas clases a lo largo de la semana todos los niños han de resolver las mismas actividades, bien sea asignado cada día de la semana una actividad a cada grupo o dejando cierta libertad para que los niños durante la semana se vayan acercando a los rincones de plástica, puzzles... y vayan resolviendo las actividades correspondientes. Inician estas tareas explicando cada grupo o en cada rincón como han de desarrollar la actividad. Una vez que los niños están trabajando en sus tareas, manifiestan que supervisan su trabajo y que prestan cada niño la atención necesaria.

Luego ya van cuando los txokok explico cada grupo la tarea que tienen que hacer y luego les voy mirando como lo van haciendo y les voy orientando según veo como van haciendo... 40-43/071

Nuestros alumnos consideran que ambas organizaciones (rincones o en grupos)

facilitan un control y una atención individualizada de los alumnos. Aunque el alumno que esta en el aula organizada por rincones manifiesta que no ve adecuada esta organización cuando en la clase hay un solo profesor para atender los niños.

al principio con este tipo de agrupamiento me costaba controlar las tareas ya que cada uno venia con una tarea distinta pero ahora pienso que facilita que los niños porque se concentran más en "lo suyo", porque su actividad es diferente las otras, y mí me da más cabida andar de grupo en grupo. 56-61/072

Ahora, como estamos dos, ella se dedica un txoko y yo otro y podemos ver más o menos, pero con un sólo profesor es muy difícil. Ese es el mayor inconveniente que veo y veo que tiene de bueno que se puede controlar muy bien los niños, en como van desarrollando las tareas, pues bueno...50-53/062

Tareas de repaso

Manifiestan que sus tutores no llevan hacen tareas específicas de revisión de los contenidos estudiados. Ambas alumnas consideran que es importante hacer este tipo de tareas, incluso una de ellas aprovecha la ausencia de la tutora para hacer repasos.

Con este esta finalidad, lo que si hacen, es durante el desarrollo de un tema hacer preguntas a los niños de conceptos ya estudiados para que los recuerden, facilitarles la comprensión de los nuevos conceptos y que vayan estableciendo relaciones entre los conceptos que van estudiando.

Dicen, que hace más preguntas a los niños que más les cuesta fijar los contenidos para que con la repetición recuerden mejor lo aprendido.

... , es importante, muy importante, dos días que me dejó la tutora, hice repaso. Y también lo que hago son preguntas de temas dados anteriormente para que relacionen un poco y así también van recordando y comprendiendo mejor. Lo que siempre hago es preguntar más aquellos que les cuesta más fijar así

repitiendo se les queda mejor. Mi tutora no hace, no tiene lo tiene en cuenta el fijar los aprendizajes, así como un trabajo propio. 87-93/062

GESTIÓN

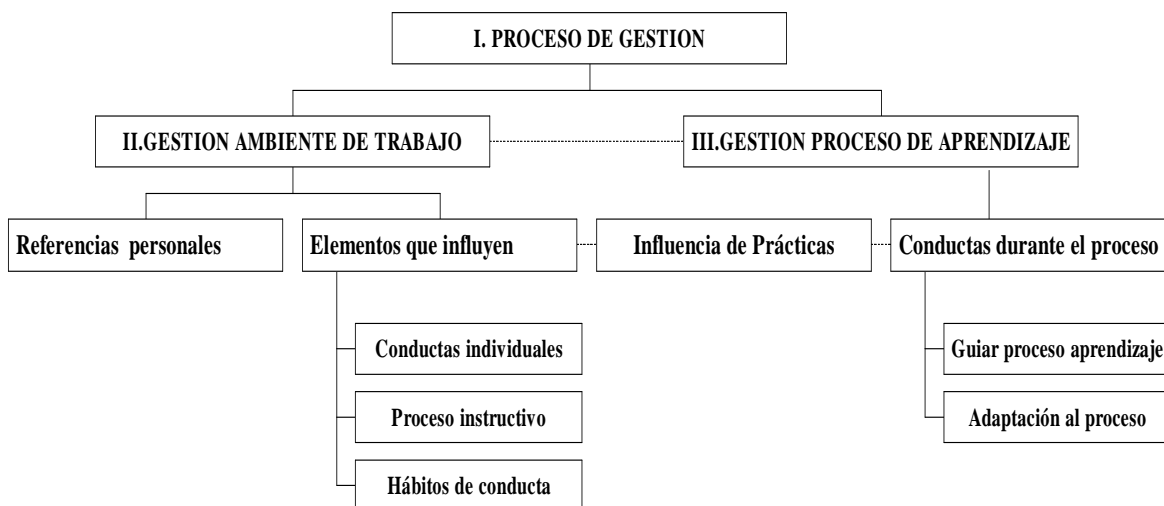
Bajo esta categoría se recogen las referencias en relación la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas referencias se agrupan en torno tres tópicos:

I.- Referencias relativas al proceso de gestión

II.- Gestión del ambiente de trabajo

III.- Gestión del proceso de aprendizaje



I.- Referencias relativas al proceso de gestión

Al inicio de las Practicas, se centran en organizar la enseñanza y en definir tareas de ense_anza-aprendizaje, sin considerar que es necesario un ambiente en la clase que favorezca

el desarrollo de las tareas establecidas en la planificación , así como un control y una orientación del proceso de aprendizaje.

Dicen, que ha sido través de la experiencia que les ha proporcionado su practica como docentes, como han adquiriendo cierta capacidad para gestionar una clase.

Y luego dando la clase dar me cuenta de muchas cosas, si atienden, si se cansan, si van comprendiendo, quien si, quien no... el lograr su atención... hacerles preguntas... que hay que tener en cuenta muchas cosas. Esto es lo que me ha resultado más difícil, al principio yo esto no daba importancia, preparaba la clase y ya... pero me he dado cuenta que es imprescindible tener todo esto en cuenta 331-335 / 011

A lo largo del periodo de practicas se han encontrado ante distintas situaciones en clase, en las que el clima no propiciaba el desarrollo de las tareas, y en las que los alumnos no seguían de forma satisfactoria el proceso de aprendizaje . Ante estas situaciones han tenido que dar una respuesta.

Enfrentandose a estas situaciones, observando la reacción de los niños ante las decisiones tomadas y reflexionando sobre estas decisiones, manifiestan que es como han encontrando respuestas validas para solucionar los problemas que les han ido surgiendo durante sus prácticas. Es siguiendo este proceso como han adquirido cierta capacidad para gestionar el desarrollo de un proceso instructivo.

hacía cosas sin pensar pero observaba su reacción y así vas aprendiendo lo que puede ser más conveniente en cada caso, por ejemplo, el tono de voz, es muy importante, me dí cuenta que como levantara la voz ellos también.338-341/ 011

Desde el comienzo de sus prácticas durante el desarrollo de las clases dicen que

centran su atención en su propia actividad docente y en los alumnos, en cómo se está desarrollando el proceso instructivo.

Buf!, en todo. En lo que explico, en si me están atendiendo, en la cara que ponen, en quién me entiende, quién no me mira y no sé qué... 150-152 / 012

Durante el desarrollo del proceso de ense_anza-aprendizaje, prestan atención de forma simultánea a dos aspectos de este proceso: el ambiente de clase y al proceso de aprendizaje.

Aspectos, ante los que tienen comportamientos diferentes y que los argumentan alegando teorías personales y conocimientos que han adquirido desde su experiencia docente.

A continuación hacemos referencia con más amplitud a estos dos aspectos del proceso de ense_anza-aprendizaje: gestión del ambiente de clase y gestión del proceso de aprendizaje.

II.-Gestión del ambiente de clase

Las referencias a este proceso se distribuyen en torno a los tópicos:

- a) Referencias al proceso de gestión del ambiente de clase
- b) Elementos que influyen en el ambiente de trabajo
- c) Influencia del periodo de Prácticas en la formación de su conducta en la gestión del ambiente de clase

a) Referencias al proceso de gestión del ambiente de clase

Parten del supuesto que el mecanismo intelectual de la atención es una condición necesaria para el aprendizaje.

Durante las clases es importantísimo, la atención que prestan los niños, es imposible explicar algo si todos no atienden. 573-575 / 031

Lo que les lleva una observación constante de la clase durante el desarrollo del

proceso instructivo. Observan expresiones y conductas que les indiquen si los niños están atentos sus tareas.

En que este se mueve, este está despistado, este no va saber hacerlo, en todos los sitios, en todos los sitios . Estoy continuamente pendiente de la clase, de ver si levantan la mano, de ver si están atentos.. . 133-136 / 022

Al inicio de sus Practicas, cuando se encuentran ante conductas que indican falta de atención o de respeto ciertas normas de conducta como, por ejemplo, moverse del sitio, no guardar silencio, etc., no tienen capacidad de dar una respuesta valida para reconducir estos comportamientos.

Sus primeras intervenciones son unas respuestas espontaneas y puntuales en las que se limitan solicitar los niños que atiendan, que guarden silencio...

..., siempre hay uno en la "quinta luna", que tienes que decirle "que estoy explicando, atiéndeme" 163-164 / 042

Con este tipo de intervenciones, normalmente, no consiguen que los niños modifiquen su comportamiento y restablecer así el ambiente de trabajo adecuado.

Intento mantener el orden, hablarles... les digo "cállate", "no molestes", intento influir en ellos, pero, de verdad, no tiene mucho efecto. En cuanto te descuidas vuelven gritar, levantarse del sitio . 27-30 / 023

Lo que les origina una sensación de impotencia que es, además, agravada por su situación de alumnos en prácticas.

Lo que me corta mucho es cuando veo que se ponen jugar, y son siempre los

que peor lo hacen, y me da una sensación de impotencia, ... es que no hacen ni caso. 155-157 / 012

Como soy la de Practicas, no consigo que me presten la atención tanto como su verdadera maestra, y que me cuesta bastante trabajo hacerles estar en silencio y que se sienten. 22-24 / 061

Dos reacciones muy comunes entre nuestros alumnos es tratar de imponerse los niños levantandoles la voz o recurriendo al castigo ante conductas de falta de atención o de incumplimiento de normas, ya sea por parte del grupo o de algún alumno en concreto.

..., no es que vaya empezar cachetes, pero veces tengo que pegar unos gritos que ¡madre mía!. 178-181 / 012

He tenido que enfadarme para lograr silencio y con la advertencia que el que no estuviera siguiendo la lectura iba copiarla dos veces. Mandé leer al niño N° 13 y observé que pensaba que, como ya había leído, no iba mandar leer más, así que dejó de prestar atención. Le mandé leer de nuevo y no sabía dónde íbamos leyendo de modo que le advertí que si le pillaba distraído de nuevo, no iba perdonarle. Más tarde le volví pillar sin atender de modo que le castigué copiar dos veces la lección;... 79-86 / 031

Al no lograr con este tipo de respuestas el resultado esperado, reconsideran su comportamiento y la adecuación de sus decisiones, lo que les hace modificar sus respuestas.

Así, por ejemplo, sustituyen el levantar la voz por el silencio y el castigo por un razonamiento de la norma.

Cuando se mueven mucho, es raro, pero alguna vez los he mandado al pasillo, siempre les digo el porqué y que cuando quieran pueden entrar para portarse bien. El otro día les eché porque yo estaba nerviosa, pero creo que hice mal, pero en aquel momento no pensé en otra posibilidad

Desde entonces no he mandado nadie al pasillo. Ahora me callo, como nos dices, cuando arman mucho escándalo y..., el silencio les hace efecto, más que el grito... Por ejemplo, el otro día, cuando les expliqué la ficha uno mirando hacia un lado y otro hacia otro, les dije, pero bajito, tranquila, que mi labor era enseñar, pero yo, para enseñar, necesito alguien que quiera aprender, que me ayude y que ellos no me estaban ayudando en absoluto y... bueno ... atendieron muy bien, sin problemas, y al día siguiente, llegaron clase un poco movidillos y les dije "venga, ver si nos sentamos"... y me dijeron, es que necesitas de nosotros y todos se callaron. Creo que fue más efectivo el decirles, tranquila, que para dar clase necesitaba su ayuda que el echar un crío al pasillo. 144-161 / 022

Con este tipo de intervenciones obtienen mejores resultados pero sus intervenciones siguen siendo respuestas directas y puntuales ante situaciones concretas.

El tener que enfrentarse día a día esta problemática les lleva un proceso de reflexión en el que constatan la necesidad de mantener un adecuado ambiente de trabajo, debido a que comprueban como se da una relación entre el ambiente de trabajo en el que se ha desarrollado un proceso instructivo y la calidad del trabajo desarrollado por los niños.

Un ambiente que se caracteriza por la falta de atención e interés que ponen los niños en sus tareas, en el que se muestran distraídos e inquietos, se levantan del sitio, hablan con los compañeros, preguntan desordenadamente..., y en el que, incluso, se llega a comportamientos que podrían calificarse de indisciplinados, constatan que afecta negativamente la calidad del aprendizaje.

Las interrupciones que provocan los niños con su comportamiento y las que provoca el propio profesor al llamarles la atención para que se recomporten, rompen la secuencia lógica de un proceso de aprendizaje, dificultando la comprensión de los contenidos y el desarrollo de las tareas, lo que obliga al profesor a repetir las explicaciones, distrae a los alumnos que bajan su ritmo de trabajo, etc., que a veces, incluso, se hace necesario, repetir la sesión de clase.

La pérdida de tiempo que conllevan estas repeticiones y la obligación de desarrollar en clase los programas, les lleva a limitar su enseñanza a los conceptos más elementales tanto en su aspecto teórico como práctico así como a limitar las experiencias de aprendizaje que ofrecen los niños, ya que un mal clima de trabajo le inhibe al profesor de introducir innovaciones metodológicas por miedo a que estos cambios, en vez de enriquecer la formación del alumno contribuyan a alterar de forma negativa el ambiente de trabajo en clase .

... influye mucho en el rendimiento. Si hay un ambiente de interrupciones, que hay que estar "venga callaros, atender... "se rompe la secuencia de la clase, los niños se pierden y ... vuelta a empezar... se pierde mucho tiempo, se avanza poco, se pueden hacer menos ejercicios, y todo esto repercute en el nivel general de aprendizaje, baja el nivel, y . . tampoco te atreves a hacer cosas nuevas "me la pueden liar"... 207-213 / 053

Así mismo, consideran que el mal ambiente de trabajo influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del profesor que durante el desarrollo de este proceso ha de estar atento a sus tareas de enseñanza, a los indicios que percibe de los alumnos para poder controlar y orientar el proceso de aprendizaje.

Al tener que intervenir para reconducir el comportamiento de los niños se distrae, con lo cual contribuye a la ruptura del discurso lógico de la clase y no atiende adecuadamente a las demandas de los niños porque tiene su atención centrada en mantener el orden en la clase.

Pero lo que hace siempre que me despiste y hace que rompa el desarrollo de la clase y de la explicación y esto creo que es negativo para el trabajo y la comprensión de los niños, es su comportamiento, por ejemplo ... 183-186 / 052
Pero no sé lo que les pasa pues andan bastante revueltos, y este ambiente... es que está él, en vez de en la clase. No hubiera creído nunca lo que este ambiente repercute. 207-209 / 051

Además, esta situación exige del profesor un gran esfuerzo atencional que le crea una tensión psicológica que consideran que le influye negativamente en su gestión de clase.

Fue una clase difícil ya que estaban de "vacaciones" y había que estar muy atenta para que trabajaran, y esto me crea tensión . 127-128 / 041

Por el contrario, constatan que cuando hay un ambiente en el que los niños están atentos su trabajo, guardan silencio... los resultados del trabajo desarrollado en clase mejora cuantitativa y cualitativamente y ellos mismos no se ven sometidos la tensión psicológica que les crea un mal clima de trabajo.

Sin embargo han estado bastante atentos y esto ha hecho que pudiéramos estar más gusto y he podido explicar varias veces hasta que comprendían todos lo que debían todos hacer.. . 438-441 / 021

Un buen ambiente de trabajo repercute en el rendimiento general en el nivel, es que no es lo mismo dar una clase con los cinco sentidos para controlarlos que más relajada y además el tener que interrumpir la clase para llamar la atención, rompe mucho la dinámica de la clase, luego los otros se despistan, hay que repetir, otros se cansan... 215-220 / 013

Este proceso reflexivo les lleva reconsiderar y modificar su comportamiento, que lo juzgan poco operativo e incluso, irruptivo, ya que con sus intervenciones directas y puntuales contribuyen alterar el orden de la clase . Sustituyen en lo posible, sus intervenciones directas durante el desarrollo de la clase por un control más indirecto, controlando los elementos que han observado que tienen alta incidencia en el clima de trabajo.

b) Elementos que influyen en el ambiente de trabajo

Identifican como elementos que de forma más significativa influyen en el ambiente de

trabajo en clase:

b-1) Ciertas conductas individuales de los niños

b-2) El propio proceso instructivo

b-3) Los hábitos de conducta de los niños.

b-1) Conductas individuales de los niños

Observan que en todos los grupos de clase hay determinados niños que se caracterizan por la falta de atención e interés que habitualmente ponen en su trabajo. Todos estos niños tienen un bajo rendimiento escolar y en su mayoría son niños que repiten curso.

En B son 24, repetidores, 6 que son los que crean problemas y no dejan seguir el curso la clase. El , son 31 de los que 4 repiten, que también montan el número. 3-5 / 053

Dentro de este grupo de niños observan dos tipos de comportamientos:

* Niños que se muestran inquietos, hablan destiempo..., a los que es necesario llamar frecuentemente la atención para que se recomporten.

Influye muchísimo, la conducta de estos niños que hay que estar, "callate, no te muevas... ", que en general siempre son los mismos es negativa para el resto del grupo ya que despista al resto de los compañeros y corta mucho el ritmo de la clase . 180-183 / 023

Y, que incluso, algunos llegan mostrar conductas abiertamente irruptivas.

¡El ambiente de clase!,...hay ciertos elementos de clase, es ... que hacen siempre el numerito de turno, y... no se puede desarrollar una clase normalmente, siempre con interrupciones. Así no se puede, es que ni los que

atienden pueden seguir una clase, es que veces es una clase "trozos"31-35/
053

Consideran que la conducta de estos niños es negativa no solo por las interferencias que origina en el desarrollo de las clases sino también porque su mala conducta tiende ser imitada por los compañeros.

Ha habido bastantes interrupciones debido comentarios que no venían cuento por parte de algunos en clase, comenzaba uno y los demás le seguían la corriente... 61-63 / 053

No sé porqué pero he observado que la mala conducta les influye más que la buena ellos, aunque también el buen comportamiento del resto les influye, vamos que les da "corte" romper la clase . 138-141 / 043

* Niños que se aíslan, que no participan en el proceso de aprendizaje, pero que no muestran conductas irruptivas ni de incumplimiento de normas.

El problema suelen ser tres o cuatro niños, que uno mira al infinito, otro se entretiene, otro no atiende para nada, cuando todos están haciendo los ejercicios vas donde él y ves que ha puesto la fecha y ha copiado los ejercicios y se acabó, no sabe hacer nada más porque no ha atendido. Claro son los que tienen los niveles más bajos de rendimiento y más lentos trabajando y es en todas las asignaturas y con todos los profesores... 142-148 / 032

Esta conducta de aislamiento, es considerada por nuestros alumnos, incluso, como más negativa que la de los alumnos que por su conducta hacen notar frecuentemente su presencia en clase ya que para el profesor pendiente de sus tareas de enseñanza, estos alumnos

le pueden pasar desapercibidos.

... es peor, ya que al final, no me doy cuenta de ni que están, y claro sin querer paso de ellos, creo que prefiero que me molesten, así por lo menos me llaman la atención y ya les pongo yo trabajar, pero así... 216-219 / 052

Interpretan estos dos tipos de comportamientos como una reacción de los niños, ante la propia incapacidad para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, ya que observan, que cuando son capaces de seguir normalmente un proceso de aprendizaje están atentos sus tareas y participan en la clase como sus compañeros.

no pueden y claro o pasan y están en su rollo o ¡a revolver la clase!, es que creo yo, que se refugian es estos comportamientos ante su propia impotencia de engancharse la marcha de las clases. /138-140 / 053

Por lo cual intentan que estos niños participen activamente en el proceso de aprendizaje, no solo para que mejoren su propio rendimiento, sino también para que no sean elementos que distorsionen el ambiente de la clase ya sea de forma directa con sus intervenciones o indirectamente con las que provocan en el profesor que se ve en la necesidad de llamarles la atención el profesor .

Pero entienden que dado el bajo nivel académico de estos niños es necesario que para lograr que participen activamente en las tareas de aprendizaje y estén atentos su trabajo, es necesario adaptarles la enseñanza su ritmo de aprendizaje y su nivel de conocimientos.

Al inicio de las prácticas, adecuan el ritmo de enseñanza al ritmo de aprendizaje de estos niños que en general tienen un ritmo más lento y requieren de más explicaciones, pero observan que con esta decisión bajan el nivel de aprendizaje de grupo y crean un problema durante la gestión de la clase ya que al seguir el ritmo de estos niños el resto del grupo se

aburre y se distrae .

Esta buena disposición al trabajo, hace que los niños, en general, tengan un alto nivel académico, salvo los repetidores, que tienen un muy bajo rendimiento y que además retrasan el progreso de la clase ya que hay que estar encima de ellos. 6-10 / 033

No se puede estar toda la clase haciendo problemas orales porque algunos se aburren y dejan de prestar atención. Los más listos y los menos, ya que los más listos les aburre y los menos listos les complica mucho... 420-423 / 031

A la vista de este resultado, modifican su conducta y prestan una ayuda especial durante las tareas individuales de forma que estos niños reciben la atención necesaria y no se altera el ritmo general del grupo evitando así, que este pierda el interés y la atención necesaria .

tengo en cuenta el nivel general de los niños, el nivel de la mayoría, no puedo esperar los que no tienen nivel. Como las tareas son individuales, y como siempre paseo y miro lo que hacen, con los que tienen un nivel más bajo estoy luego más tiempo en su mesa, y... bueno, les machaco la idea se lo repito, me lo repiten, me lo explican e insisto.. . 14-18 / 032

Observan también, que estos niños no pueden seguir adecuadamente algunas clases debido a que no tienen asimilados los conocimientos previos necesarios para seguir un aprendizaje al mismo nivel que sus compañeros. Por lo cual les adaptan el proceso de enseñanza de determinados contenidos su nivel de conocimientos, logrando así despertar su interés y mantenerles atentos en su trabajo durante el desarrollo de la clase .

Y, no es problema de capacidad... por qué cuando he visto donde fallaban de

base, y les he empezado desde atrás y han seguido muy bien, muy bien y con interés, si con interés, cuando en clase comprenden de verdad trabajan eso gusto y bien, ... 143-146 / 053

Además de adaptarles la enseñanza su nivel y darles una mayor atención individual, todos nuestros alumnos manifiestan que durante el desarrollo de la clase están especialmente atentos ellos y en el caso que se haga necesario recurren la intervención directa para que participen activamente en las tareas de clase.

Pero te fijas mucho siempre en los que tienen más problemas, son en los que más fijas, "consumen" mucha atención del profesor. 111-113 / 07

Al que no me mira le pregunto y como cae de las nubes le digo "¿ves?, ahora vamos despacio por ti" y todos empiezan "¡pues atiende!, ¿eh?, ... y que participen todos, es muy difícil, pero que participen todos. 152-155 / 012

b-2) El propio proceso instructivo

Observan como hay sesiones de clase en las que se ha dado un clima general de atención, interés y participación en las tareas escolares y como este ambiente se ha dado coincidiendo con determinadas circunstancias que han concurrido en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Identifican como circunstancias más significativas el interés que despierta el proceso instructivo y el ritmo de trabajo de los alumnos.

Observan que ha habido un buen ambiente de trabajo cuando el propio proceso de aprendizaje ha despertado el interés de los niños, bien sea por la forma como se ha planteado u orientado este proceso, por la manera como se ha presentado el contenido o por las tareas que se han desarrollado en clase.

Han estado muy tranquilos, han atendido y han estado en silencio, han

participado. Es que les gustan las tareas relacionar las cosas con los dibujos y decir las frases aunque no sepan la respuesta, y que se les corrija los ejercicios rápido y se fijan en las faltas... Les gusta corregir ellos. 50-54 / 021

Esta observación les hace valorar la importancia que tiene centrar el interés de los niños en sus tareas como medio para lograr un buen ambiente de clase.

Es importante como hacer la práctica, para tener un buen ambiente de trabajo para que no se cansen, que sea amena, sino se aburren y se despistan 14-16/ 021

Lo que les lleva planificar y gestionar el proceso instructivo adaptándose al tipo de tareas que han observado que les despierta más interés, con el fin de centrarles la atención y tener un buen clima de trabajo.

hacer las explicaciones utilizando cosas vistosas (cartulinas, libros...), si no, se "van" enseguida, 165-166 / 022

Al comenzar el repaso, los niños estaban hablando por lo cual les he dicho que los que estuvieran hablando no iban poder salir la pizarra porque no se iban enterar de lo que debían hacer, como todos les gusta salir, han estado en silencio. Es cuando ya saben algo, cuando ya he hecho varias veces algo en la pizarra, los niños van perdiendo el interés, pero cuando salen la pizarra les hace prestar mayor atención. 263-269 / 021

Así mismo, observan que los niños tienen su propio ritmo de trabajo, aunque estén trabajando gusto, se cansan, con lo cual pierden el interés y se distraen; al cambiarles de actividad o dejarles un pequeño espacio de tiempo libre, vuelven estar atentos en su trabajo.

Lo que he visto que estos niños aunque les gustan las tareas que hacemos les

cuesta mantener la atención, se distraen pronto, se cansan, hay que cambiarles de actividad y dejarles espacios de juegos. 172-174 / 071

Lo que les hace considerar la necesidad de respetar este ritmo en un proceso de aprendizaje. Durante el desarrollo de la clase, manifiestan que cuando observan muestras de cansancio en los niños, cambian de actividad con el fin de que no pierdan el interés y sigan su trabajo.

Lo que suelo hacer es cuando han trabajado una estructura les cambio otra que ya han trabajado pero al cambiar se les rompen los esquemas, contestan con la nueva, y es que no se fijan, así repasamos, y rompen un poco la rutina, parece que se relajan y les mantengo la atención, aunque han cogido la "trampa" y están un poco más atentos, aunque siguen todavía picando, pero bueno... 70-79 / 012

b-3) Hábitos de conducta de los niños

Constatan que veces el desorden que se produce en clase se debe que los niños no están habituados mantener unas normas de participación adecuadas, lo cual no solo altera el discurrir normal de la clase sino que también dificulta el control del aprendizaje durante el desarrollo de la clase.

Entienden, que este problema se debe, en parte, al comportamiento del profesorado, tanto nivel general, como individual, ya que consideran que para crear hábitos de conducta es necesario un acuerdo entre todo el profesorado en el establecimiento de ciertas normas y su implantación en clase por cada uno de los profesores. Así mismo, entienden que la acción aislada del profesor no resulta operativa para desarrollar hábitos de conducta.

Lo que es una lata, y no solo es en mi clase, es en general, la manía que tienen de cuando se pregunta uno responde otro y claro, interesa que responda al que

se ha preguntado y como ya le han chivado, pues no puedes controlar bien lo que entiende o no, y en esto aun tengo dificultad. Es que creo que para solucionar este problema tendrían que ponerse todos los profesores de acuerdo, es que... uno solo. 179-185 / 042

que no interrumpen... y en esto influyen las normas que el profesor establece con los alumnos. 54-55 / 033

Así mismo, consideran que el profesorado tiene la responsabilidad moral de mantener un adecuado clima de clase que favorezca el aprendizaje e inhibir conductas individuales que lo alteren, tanto por que se perjudica al bien común, que es el derecho aprender de todos los alumnos y al bien individual ya que todos los alumnos han de adquirir en la escuela buenos hábitos de conducta social .

En un ambiente de trabajo, educado, con respeto las normas, permite dar bien las clases y esto influye en un buen rendimiento general del curso.133-135 / 043

El otro día se la montaron, pero bien... al tutor, les decía que atendieran y no atendían, ¡tal alboroto!, que no pudo impartir clase. Les dio para hacer hojas de repaso, y... ¡se acabó!. mi la verdad... yo no creo que es adecuada esta conducta, creo que un profesor debe mantener un ambiente de trabajo adecuado, por todo... por los que hacen el gamberro que luego no van saber comportarse, y la larga para ellos peor y por el resto de los alumnos que creo que merecen que se les respete en su derecho de aprender. . 35-43 / 053

Uno de nuestros alumnos que manifiesta que tiene dificultad para que sus alumnos respeten el turno de palabra cuando les pregunta, es consciente que es él mismo, de forma involuntaria, pero debido la costumbre que tiene de formular las preguntas en plural es el quién induce sus alumnos que respondan todos la vez y se alteren las normas de

participación.

Y, ... me cuesta mantener el orden la hora de que me respondan las preguntas, pero es que fallo yo muchas veces. Me doy cuenta que muchas veces pregunto "¿sabéis?" y entonces todos ¡bloom! y tengo que decir "fulanito, ¿sabes... ?" para que me conteste uno, pero yo muchas veces con la formulación de mis preguntas hago que me contesten todos. 209-214 / 052

c) Influencia del periodo de Prácticas en la formación de su conducta

Superada la primera parte de sus prácticas, manifiestan que controlan mejor el desarrollo de la clase y que se sienten más seguros.

Consideran que conocer qué tipo de tareas despiertan el interés de sus alumnos y respetar su ritmo de trabajo, son dos aspectos que les ha facilitado la gestión de la clase.

... he aprendido mucho controlar la clase, tengo en cuenta más cosas, que actividades les encajan mejor, que duración de estas es más adecuada, por los gestos y me doy cuenta si están cansados si atienden... y esto es importante para adaptarles el aprendizaje y claro ellos aprenden mejor. 130-134 / 013

Así mismo, identifican su propia práctica en la gestión de clase como un elemento que les ha posibilitado adquirir cierta habilidad para captar indicios sobre la atención, interés, cansancio de los niños... e incluso cierta rutinización en la gestión de clase.

Al principio era !terrible! ahora ya controlo más, si estoy mucho más tranquila y me doy cuenta de más cosas, por los gestos, si atienden, si están entendiendo, y bueno esto no hace que me despierte del tema, ya es más, . . no sé, bueno, como más mecánico. 138-142 / 022

Para que estén atentos, cuando les saco en grupo la pizarra les voy

preguntando continuamente... y cuando veo que los de las mesas están despistados les pregunto directamente, pero no veas como miran por el rabillo del ojo, ver donde me fijo, claro cuando les pregunto, caen de las nubes, y... "por qué no atiendes, y si no entiendes por qué no preguntas". 100-105 / 021

Este conocimiento que adquieren a través de la practica sobre los niños, su comportamiento, sus intereses, sus respuestas ante las decisiones que toman, contribuye que se sientan más seguros en sus decisiones ya que actúan manejando unas variables que les son más conocidas que al inicio de sus practicas y actúen más libremente al tomar decisiones durante el desarrollo del proceso instructivo .

Yo he aprendido, hacer cosas sobre la marcha, sobre la reacción de los críos, si lo comprenden, el interés, capto mejor la clase y también como reaccionar, yo. 157-160 / 012

III.-Gestión del proceso de aprendizaje

Las referencias recogidas bajo este epígrafe se han agrupado en torno dos tópicos:

- a) Conductas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
- b) Influencia del periodo de prácticas en la formación de sus conductas relativas a la gestión del proceso de aprendizaje

a) Conductas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se recogen las referencias acerca de ciertas conductas que habitualmente llevan cabo durante el proceso de ense_anza-aprendizaje y que argumentan alegando presupuestos teóricos cerca del aprendizaje y la enseñanza, y conocimientos que han generado desde la practica docente.

Las conductas las que hacen referencia se han agrupado en dos apartados:

- a) Conductas orientadas guiar el proceso de aprendizaje

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

b) Conductas de adaptación del proceso de aprendizaje a las características individuales de sus alumnos.

a) Conductas para orientar el proceso de aprendizaje.

Razonan estas conductas alegando supuestos teóricos acerca del aprendizaje y la ense_anza.

A continuación se citan, los supuestos sobre los que argumentan su comportamiento

a-1) El aprendizaje ha de estar basado en la comprensión, no en el memorismo.

... y en general ir hacia un aprendizaje menos memorístico dar importancia que los niños razonen, que aprendan estudiar trabajar más la expresión 189-191/ 032

Reconocen que a veces, es un fallo del profesor, que no tienen en cuenta relacionar adecuadamente los conceptos, repasar...

veces fallamos nosotros, que no les relacionamos las cosas y debíamos relacionarles más, y lo ven como cosas separadas y lo olvidan . 158-160 / 052

Por ello, manifiestan que durante el desarrollo de la clase:

* Preguntan sus alumnos para conocer el nivel de comprensión a través de sus respuestas y evitar respuestas memorísticas

para ver si van comprendiendo, si están atendiendo según explico cuando les pregunto, ya que algunos "la, la.. ." todo de carretilla y no entienden lo que dicen . 95-97 / 052

* Piden a los niños que razonen su respuesta, ya sea enunciando la pregunta de forma directa, pero más frecuentemente de forma indirecta .

Siempre les pregunto para que razonen por qué se hacen las cosas, por esto al hacer problemas tienen que resolverlos, decir qué han hecho y qué han hallado
118-120 / 031

veces para ver si han comprendido les hago "trampa" ya lo mejor les digo, "esto está mal" y dicen "pues no", y "tu lo has dicho, y lo pone en el libro"... y les digo "pues se me ha olvidado", y cosas así . Y es que esto lo hago porque doy mucha importancia que los niños sepan razonar porqué, si está bien o mal
. 80-84 / 022

a-2) Desde el aprendizaje se ha de potenciar el desarrollo de la capacidad de razonamiento. Por ello:

* Ante las dudas o respuestas erróneas, procuran no dar una respuesta directa sino mediante preguntas orientar al alumno para que través de la reflexión encuentre la respuesta adecuada, y así se habitúen razonar .

Y para que piensen un poco, cuando me preguntan alguna duda o veo que tienen un error les voy preguntando para que se den cuenta en vez de decirselo yo, . . 99-101 / 052

Observan que muy frecuentemente sus dudas o errores se deben que no ponen la atención debida en la tarea, por lo que les dan alguna orientación para centrales la atención pero no la respuesta .

He observado que dichas dudas son casi siempre porque no se fijan lo suficiente y en cuanto les recuerdas alguna cosa, sin ser exactamente en lo que fallan se dan cuenta ellos mismos, por lo que en vez de solucionarles la duda directamente, intento que la busquen y que ellos mismos se den cuenta del error . 54-58 / 041

* Formulan preguntas para elicitar procesos de razonamiento que les lleven sus alumnos establecer las relaciones lógicas con conocimientos anteriores .

Si está relacionado con otros tema les recuerdo los temas de antes, procuro que ellos piensen, y les digo ¿os acordáis, que hace referencia.. . , mirar ver, .. es que no se acuerdan, ni lo relacionan.. . 245-246 / 051

Aunque procuran que sean los niños quienes establezcan estas relaciones, como normalmente, no logran establecerlas, suelen ser ellos mismos quienes las explicitan haciendo una revisión de los contenidos ya estudiados .

.. . pero bueno me da pie ha hacerles un resumen de repaso 59-63 / 052

a-3) Como medio para el desarrollo de una expresión correcta, exigen de los alumnos respuestas correctamente estructuradas.

Cuando les pregunto les insisto que definan lo que se les pregunta, que lo expresen de una forma coherente,... 233-235 / 052

a-4) Necesidad de que no se produzcan "lagunas" en el aprendizaje.

Por lo que evitan pasar a la enseñanza de otro contenido hasta que los alumnos no han comprendido el que se está estudiando. Repiten la explicación, ponen más ejemplos..., hasta que consideran que los alumnos en general han comprendido el contenido expuesto.

así que si veo que un error lo cometen muchos o que todos tienen la misma duda, me digo "¡para el carro, que no me han entendido!" y hago yo en la pizarra el ejercicio explicando yo otra vez y mando otro y miro si ya van

entendiendo y si veo que entienden pues nada, que vayan siguiendo pero si veo que no, digo "aquí algo falla" y otra vez se lo explico de nuevo . 70-76 / 05

b) Conductas de adaptación del proceso de aprendizaje las características individuales de los alumnos.

Observan como se dan diferencias entre los alumnos en cuanto capacidad intelectual, ritmo de aprendizaje, conocimientos previos.. , tanto nivel individual como de grupo .

También hay diferencia en cuanto su capacidad intelectual, los que hacen y entienden todo perfectamente, otros que no se enteran de nada . 061 / 358-366

El grupo de niños, al final ellos marcan la dinámica, si es un grupo con más o menos nivel, si hay que repetirles más, si les van mejor una u otras tareas.. .

95-97 / 013

Entienden que es necesario considerar estas diferencias durante el desarrollo de las clases ya que de una forma u otra, condicionan este proceso .

Así, durante el desarrollo de la enseñanza, consideran que se ha de tener en cuenta las diferencias que se dan nivel individual en cuanto capacidad para el aprendizaje y dar una atención especial los niños que muestran más dificultad, con el fin de evitar que estos niños no superen los conocimientos básicos por no poder seguir el ritmo de aprendizaje del grupo .

Yo, en mi clase, en Euskera, no preparo distinto, pero en clase estoy "atenta" y según veo que lo hacen pues les pongo más tareas, les pregunto..., de manera que aprendan lo básico de cada clase, ya que si encima cogen lagunas, ! ver como las superan!. 10-18 / 013

Les preguntan con más frecuencia para comprobar si comprenden, para ayudarles fijar los conocimientos, y las preguntas que les hacen son más sencillas, centradas en los conceptos básicos .

Lo que siempre hago es preguntar más aquellos que les cuesta más fijar así repitiendo se les queda mejor . 90-92 / 062

Pregunto más fácil o más difícil según es cada uno ya que unos son capaces de responder cuestiones más complejas y otros no van poder y les pregunto las ideas principales y más sencillo para que también respondan bien . 86-89 / 032

Supervisan más sus tareas y si es necesario, durante el desarrollo de la clase adaptan el nivel de dificultad de estas al nivel que consideran que el alumno es capaz de responder satisfactoriamente .

En principio pongo fichas iguales todos los niños, pero si veo que un niño no va bien o tiene problemas, se lo pongo más fácil . Por ejemplo:F, si no es capaz de seguir los "cuadros de sumas", pues le pongo las sumas más fáciles hasta que aprenda para poder hacer las sumas de cuadros . Tengo en cuenta la respuesta del niño y en medio de ello se las voy modificando . 59-64 / 022

Con relación al grupo, identifican como característica más significativa el ritmo de trabajo, que entienden que influye en la distribución de las tareas de enseñanza .

Lo básico es adaptarse la clase, su nivel de trabajo, adaptar el tiempo que son capaces de atender, el de trabajar .. . 73-75 / 022

b) Influencia del periodo de prácticas en la formación de conductas de gestión del aprendizaje

Manifiestan que durante el periodo de Prácticas:

* Han adquirido seguridad personal en su comportamiento en clase. Al inicio de sus Practicas, se sienten inseguros y confusos al gestionar del proceso de aprendizaje . Dudan de

ellos mismos, de que sea adecuada su forma de expresión, los términos que utilizan, etc.

Luego también preparas la clase y dices "bien, de maravilla" y cuando te pones... dices luego ¡bueno... ! no sabes cómo expresarte cómo estar 218-220 / 023

No son capaces de interpretar si los alumnos comprenden lo que les quieren comunicar, si la planificación del proceso de enseñanza es la adecuada...

no sabes si te han entendido si lo que piensas hacer puedes hacerlo o no, hasta que no lo has hecho... 220-222 / 023

A lo largo de sus prácticas van superando sus primeras dificultades y adquieren seguridad en su gestión. Saben como les entienden los niños, como mantenerlos atentos y trabajando

Ahora ya controlo mejor, como me entienden, como preparar la clase... como mantenerles atentos, trabajando... !al principio lo pasas fatal! . 220-224 / 023

* Han adquirido cierta capacidad de improvisación. Al inicio de las practicas si observan que sus alumnos no han comprendido y que se hace necesaria una segunda explicación, declaran que les cuesta encontrar otra forma alternativa de enseñar, otros ejemplos.. .

Cuando explico y pregunto y veo que no entienden, vuelvo explicar, y lo explico de otra forma, pongo más ejemplos... y también cuando hacen las tareas me fijo en cómo las están haciendo, si veo que preguntan una cosa o que no van bien, pues también hago lo mismo . Al principio me

costaba, ahora ya no tanto . 136-141 / 032

La experiencia docente les hace ver que en clase se hace necesario improvisar, buscar otra forma de explicar, otros ejemplos.. . De su practica docente aprenden ser más imaginativos, encontrar una explicación alternativa, otros ejemplos.. .

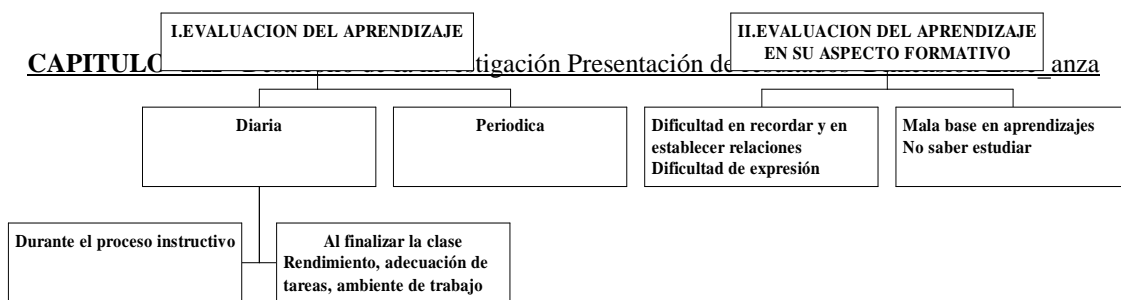
También durante el desarrollo de la clase, he visto que hay que improvisar muchas veces.. . buscar otros ejemplos, decir lo mismo de distinta forma para que comprendan, adaptarse al ritmo que llevan.. . ya he aprendido ser más flexible y más imaginativa . 354-358 / 061

* Han superado ciertas dificultades como formular preguntas que liciten en los alumnos procesos de razonamiento y comunicar los contenidos de manera que los alumnos sean capaces de comprenderles.

Al inicio de sus prácticas, manifiestan que tienen dificultad para formular preguntas que requieren del alumno alguna operación intelectual más compleja que el mero recuerdo, así como de expresión.

.. . pero noto como que me falta "técnica" para saber hacerlo.. . me gustaría preguntar para que ellos discurrieran un poco más de lo explicado de relación con otros temas o materias como Física.. . , no sé algo más.. . 90-93 / 042

... la mayor laguna la he encontrado es en mi expresión, sobre todo al principio, cuando preparaba una clase lo primero que debía hacer es pensar cómo me iba expresar, qué términos emplear . No sabía cómo me iban comprender mejor . 169-172 / 02



EVALUACION

Bajo esta categoría se agrupan las referencias relativas a como evalúan el aprendizaje de sus alumnos.

Dadas las diferencias entre el proceso de evaluación que siguen los alumnos asignados aulas de E. G. B. y los asignados Preescolar, las referencias recogidas se describen separadas

Referencias de los alumnos en aulas de E.G.B.

Referencias de los alumnos en aulas de Infantil

Referencias de los alumnos en aulas de E.G.B.

Se han agrupado bajo dos epígrafes:

I.- Evaluación del aprendizaje

II. Evaluación del aprendizaje en su aspecto formativo

I.- Evaluación del aprendizaje

La idea que sostienen de que el aprendizaje ha de ser un aprendizaje comprensivo fundamentado en la relación lógica del conocimiento, les hace entender el aprendizaje escolar como un continuo cuya ruptura perjudicaría el aprendizaje de posteriores conocimientos y por tanto, admitir como necesaria una evaluación continua del proceso de aprendizaje con el fin de evitar una ruptura de este continuo.

evaluación es continua, es que tiene que ser no se les puede ir dejando que cojan fallos, ... 118-119/012

Esta idea de la necesidad una evaluación continua del aprendizaje les lleva establecer dos tipos de evaluación: una evaluación diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje y una evaluación periódica.

Bueno cada día, corrijo sus tareas y voy siguiendolos en clase, si comprenden, les voy explicando si veo que no lo hacen bien. Cuando voy por las mesas... Y luego se hacen tareas en las que se hacen preguntas, ejercicios, de lo que se ha dado en varias clases referentes un tema, por ejemplo ... 86-90/022

A continuación se describen más detalladamente ambos procesos de evaluación:

a) Evaluación diaria

a-1) Durante el desarrollo de la clase

a-2) Al finalizar de la sesión de clase

Diariamente llevan dos tipos de evaluación, una evaluación durante el desarrollo de la clase mediante la cual van evaluando el desarrollo del proceso de aprendizaje y una evaluación al terminar la sesión de clase.

a-1) Evaluación del aprendizaje durante el desarrollo de la clase

Este proceso evaluativo del aprendizaje discurre paralelo al desarrollo de las tareas de enseñanza, ya que de forma simultanea, la vez que orientan sus alumnos en su proceso de aprendizaje valoran si este proceso se esta desarrollando correctamente.

diario, continuamente. Es que tengo que ver si van entendiendo lo que explico, si no, no puedo seguir. 105-106/052

Manifiestan que durante el desarrollo de las tareas en grupo-clase continuamente observan sus alumnos, sus expresiones y conductas ya que través de ellas perciben si sus alumnos están comprendiendo lo que se esta explicando, si necesitan que se les resuelva

alguna duda, si están atentos...

... para ver si van entendiendo, pero por los gestos de algunos también te das cuenta... es que hay que estar "al quite"... 88-89/042

A la vez que observan sus alumnos, les hacen preguntas para constatar si de hecho están siguiendo un correcto proceso comprensivo de lo que están explicando.

Hay que ir preguntando para ver si van comprendiendo al responder si entienden o no, qué es lo que no ha quedado claro si están trabajando como lo hacen, bueno en todo, todo... 164-167/042

De forma similar, durante el proceso de corrección de tareas, la vez que las resuelven paso a paso para que los niños puedan comprender sus errores o preguntar sus dudas, también evalúan el trabajo personal de sus alumnos preguntándoles directamente, sacándoles la pizarra, mirando sus cuadernos...

... y cuando se corrigen en la pizarra, voy mirando sus cuadernos, para ver como van y si lo están corrigiendo. 109-110/052

Manifiestan que generalmente hacen preguntas todos los alumnos pero que para hacerse una idea de como sus alumnos están comprendiendo la explicación en primer lugar preguntan los alumnos que habitualmente tienen los mejores y los peores rendimientos.

Pregunto en general todos pero pregunto para controlar los contrapuntos, o sea, los que menos entienden y los que más pues si los listos no entienden... . 83-86/032

Si por las respuestas de sus alumnos observan que estos no están llevando un

adecuado proceso comprensivo o si al corregir las tareas constatan que en general, han cometido errores o tienen dudas, vuelven repetir la explicación o desarrollan mas ejemplos de como han de resolverse las tareas hasta que los niños ya siguen correctamente el proceso de aprendizaje.

En la explicación he insistido en los puntos que me propuse, dándome cuenta que el razonamiento no lo cogían por lo que tuve que insistir preguntándoles directamente dicho razonamiento, después de insistir bastante parece que lo entendieron. 12-16/041

Al ver como andaban, ya que había algunos en los que había que aplicar más de una formula, decidí realizar más problemas en la pizarra para que se fueran fijando en el desarrollo y luego ellos continuaron. 331-334/051

En algunas ocasiones se dan cuenta que sus alumnos no comprenden el contenido que se esta explicando o que no son capaces de resolver las tareas porque no recuerdan los conocimientos previos necesarios. Ante esta situación manifiestan que hacen un revisión de estos conocimientos antes de proseguir con las tareas.

Les dije "Vamos ver la Propiedad Conmutativa" y no se acordaban. . bueno, se acordaban del nombre pero no lo relacionaban con su significado. Tuve que volver explicarla, 105-107/032

Durante el desarrollo de las tareas individuales dicen que pasean por la clase y supervisan el trabajo de cada niño, corrigen sus errores y resuelven las dudas.

Los ejercicios son individuales y voy pasando mesa por mesa para ver si han entendido, de verdad, uno por uno... y les voy resolviendo las dudas o les explico lo que veo que no han entendido. 66-69/052

Si observan que en general los niños tienen dificultad en resolver las tareas, suspenden el trabajo individual para volver dar las explicaciones pertinentes

Después de mucho rato explicándoles de mesa en mesa, he conseguido que tres los niños lo hicieran, pero los demás no han sido capaces de hacerlo por lo cual les he dicho que lo íbamos hacer entre todos. 202-205/022

Consideran que es importante llevar un control del proceso de aprendizaje la vez que se desarrollan las tareas de enseñanza con el fin de reconducir el proceso en cuanto observan un fallo en el proceso de aprendizaje con el fin de evitar una ruptura que repercutiría negativamente en posteriores aprendizajes.

El tutor veces me dice no les hagas caso que hubieran atendido, pero es que... , ¡como les voy dejar con dudas entender luego ya se pierden y no serian capaces de seguir contenidos siguientes. 76-79/052

Además de esta corrección de tareas en grupo-clase corrigen las tareas que individualmente y por escrito ha hecho cada uno de sus alumnos. En el caso de Euskera también corrige individualmente las tareas orales.

Corregiré, saliendo hacerlo los niños la pizarra, ejercicio por ejercicio, así comprobaré cómo lo saben y luego, corregiré la ficha cada uno. 153-155/031

Todos los días, cuando pregunto oral, uno por uno, como todos hacen práctica, me doy cuenta si han comprendido, les pregunto les digo que me pongan otras frase, ejemplos... 107-109/012

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Enseñanza

Tras esta corrección dan una explicación cada niño de su trabajo indicándole sus errores para que rehaga la tarea.

Y, también todos los días cuando terminan la tarea en clase, me dan el cuaderno y lo corrijo uno por uno, y cada uno le corrijo lo que ha hecho mal y al entregarle se lo digo para que piense y si veo que no ha entendido se lo vuelvo decir y corrigen, diario, en clase. 109-113/012

En algunos casos, elaboran para cada niño alguna tarea específica en función de los errores cometidos.

Durante el recreo estuve corrigiendo las fichas que habían hecho y fui apuntando los fallos de cada niño para que cuando prepare fichas, cada niño le insista sobre todo en aquellos números en los que tiene más dificultad para realizar. 50-53/021

a-2) Al finalizar de la sesión de clase

Al finalizar una sesión de clase, a partir de los datos que han recogido durante su desarrollo través de la observación, de las respuestas de los niños sus preguntas, de las dudas planteadas y de la corrección y supervisión de las tareas individuales, se forman una idea general del proceso de aprendizaje, que brevemente anotan en sus diarios.

En esta reflexión fundamentalmente hacen referencia los resultados de aprendizaje logrados. Frecuentemente, también se refieren las tareas de enseñanza y al ambiente de clase como elementos que han influido en los resultados.

A continuación se recogen las referencias más representativas:

* Resultados de aprendizaje

En general hacen referencia los resultados logrados por el grupo de alumnos

globalmente considerado, ya que una vez superados los primeros días en prácticas, en pocas ocasiones hacen referencia alumnos concretos aunque manifiestan que con la evaluación que hacen durante el desarrollo de las clases se forman una idea del rendimiento de cada uno de sus alumnos.

Se ve día día, en el desarrollo de la clase y se queda una idea global de "este va bien" y "este va mal". 91-92/032

Normalmente especifican los resultados logrados por los alumnos referentes aspectos concretos. Fundamentalmente hacen referencia los aspectos significativo y operativo del conocimiento, esto es, al nivel de comprensión y de destreza en su aplicación alcanzado por el grupo.

No han tenido ninguno problema en comprender y han hecho bien los ejercicios de la ficha. 296-297/022

Tras leer la lección, les hice preguntas para ver si habían comprendido y creo que, en general, han asimilado bastante bien la parte teórica. 76-78/051

Cuando consideran que los resultados obtenidos no son satisfactorios citan en que aspecto del aprendizaje (comprensión, destreza en la aplicación, etc) es necesario incidir para reconducir el proceso de aprendizaje.

He corregido el trabajo que los niños han hecho hoy, debo reforzar la numeración; sobre todo, la comprensión. El Cálculo está bien realizado. 55-57/031

Finalmente repetimos todas las frases; cada uno repitió una vez la frase, y vi que las han comprendido pero que es necesario repetir para que

cojan más fluidez. 255-257/011

Creo que aunque tienen los conceptos claros, este tema hay que trabajarlo más. 363-364/051

A veces, la dificultad que ha presentado el aprendizaje de un determinado contenido, les lleva a posponer su enseñanza hasta que se estudien otros contenidos que pueden facilitar su comprensión.

... el concepto de mitad no han sido capaces, después de doblar un número, el hacer la operación inversa. Lo dejaré para cuando den la división. 349-351/031

Así mismo, suelen indicar si las tareas previstas para ese día no se han terminado, para continuar con ellas antes de comenzar un nuevo aprendizaje.

pesar de que he intentado dejarles tiempo suficiente para hacer la ficha ha habido varios que no la han terminado así que dejaré que la hagan mañana. 14-16/021

Esta evaluación de los resultados de aprendizaje al finalizar la clase, generalmente afectan a las tareas que se van a desarrollar en la siguiente sesión de clase y son consideradas al planificar las siguientes tareas de enseñanza.

Así, junto a una secuencia de enseñanza lógicamente estructurada se da una secuencia sobre la base del propio proceso de aprendizaje de los alumnos.

A continuación se recoge, como ejemplo, una secuencia en la que se observa como un alumno va adaptando las tareas de enseñanza al rendimiento de sus alumnos.

Lunes, Matemáticas, les explicaré los conceptos de semirecto y de segmento;... . 107-108/031

Los resultados no han sido todo lo buenos que esperaba. Mañana volveremos hablar sobre semirrectos y segmentos un poco, para ver si lo comprenden mejor. 120-122/031

Martes, 4: Repasaré semirrectos y segmentos, empezare por preguntarles lo explicado. 124-125/031

Después de preguntarles sobre las rectas, las semirrectos, y los segmentos, me he dado cuenta que no han entendido nada o casi nada, confundían semirrectos con segmentos, y con esto no se puede avanzar en las operaciones con segmentos. Por lo que he vuelto repetir la explicación de ayer, con más ejercicios, pero creo que este tema hay que repasar. 137-142/031

Miércoles, 5: En Matemáticas, como ya he corregido las fichas que les había mandado, ya sé en lo que fallan, por lo que he preparado ejercicios de repaso de conceptos sobre rectas, semirrectos y segmentos... 149-151/031.

Con esto demuestran que han entendido los conceptos 163/031

En ocasiones esta evaluación la vuelven a considerar al definir tareas de enseñanza en posteriores procesos de aprendizaje, ya que hay veces que entienden que el resultado logrado es aceptable pero como, un primer aprendizaje, que necesitará de posteriores revisiones bien sea mediante repasos intencionados o revisiones indirectas.

... el tema creo que lo han comprendido. Más adelante habrá que repasarlo, ya que hay conceptos y formulas que deben de memorizar. 164-166/051

He ido apuntando como hacía cada uno las tareas orales y las del cuaderno, y de momento lo puedo dar por "bueno", luego lo largo del curso como van saliendo estas frases se van repasando.

* Tareas de enseñanza y ambiente de clase

En sus referencias los consideran como elementos que han influido en los resultados del proceso de aprendizaje

- Tareas de enseñanza

Entienden que un correcto resultado del proceso de aprendizaje esta relacionado con la idoneidad de las tareas de enseñanza que han definido.

El introducir el concepto partir de ejemplos de lo que ya conocen lo he hecho por que el razonamiento lógico que tenían que hacer si parto del enunciado y de su formula era un poco "duro" y que pocos iban ser capaces de seguirlo. Creo que esta forma ha sido buena ya que han entendido el concepto, pero de todas maneras los próximos días como haremos ejercicios del tema irán entendiendo y fijandolo más, ... 128-129/042

- Ambiente de clase

Suelen hacer referencia la atención, interés, participación que han mostrado los alumnos.

Todos han trabajado bien y atentos. 419/021

Participaron preguntando lo que no entendían y corrigiendo 297/011

Así como, al comportamiento de los niños. Un mal comportamiento que conlleva interrupciones en el desarrollo de la clase, casi siempre va unido un bajo rendimiento.

A continuación se recoge la cita de un alumno, en la que describe el resultado de dos sesiones de clase referentes la enseñanza de un mismo contenido, pero en las que

varia el comportamiento de los alumnos:

Lunes 11: He andado muy justa explicando, tenían un día muy revoltoso, muchas interrupciones, ... tengo la idea, por lo que les observé que el tema no ha quedado bien y que es mejor repetir.

Martes 12: Según les explicaba hice preguntas y creo que los conceptos les han quedado claros. ¡Claro!, hoy ya se han portado mejor... 425-427, 430-431/051

b) Evaluación periódica

Según van avanzando en el estudio de las unidades conceptuales, definen tareas para conocer el nivel de aprendizaje logrado por sus alumnos en relación más de una unidad conceptual.

... cuando se ha dado una estructura amplia por ejemplo, de donde, donde, en donde... o dos o tres mas cortas, o tiempos de verbos... se hace un día o dos, depende, un repaso y al otro día les hago evaluación un día escrita y oral al siguiente. 114-117 /012

Con estas tareas tratan de obtener datos objetivos que les permitan conocer el nivel de aprendizaje logrado por cada uno de sus alumnos, con el fin de dar la atención necesaria cada alumno, facilitandoles así una recuperación de los aprendizajes no logrados, con el fin de evitar que los alumnos tengan "lagunas" o errores que les perjudiquen en aprendizajes posteriores.

... hay que tener una evaluación objetiva en cuanto rendimientos para poder seguir objetivamente su progreso y ver el nivel que al alcanzado para que haga un aprendizaje adecuado y no deje lagunas. 99-102/022

Consideran que estas tareas de evaluación periódica, deben de proporcionar datos objetivos del nivel de conocimientos logrado por los alumnos, tanto en su aspecto significativo como operativo, de las unidades conceptuales que se evalúan.

Así mismo, consideran que el tipo de tareas definidas para esta evaluación, en cuanto su contenido, deben de ser representativas de las tareas desarrolladas en clase.

he preparado una prueba escrita, en la que habrá una parte teórica sobre numeración, en la que les preguntaré los conceptos que han aparecido en clase. Otra parte de la prueba, será el Cálculo, sumas y restas con números de cuatro cifras, y la última parte será el razonamiento, con problemas donde hay que utilizar sumas y restas. 2-7/031

Lo que hace necesario que sea el propio profesor que ha impartido la docencia quien defina estas tareas, puesto que es el quién conoce qué aspectos de los contenidos se han desarrollado con más o menos amplitud, qué tipo de problemas o estructuras gramaticales se han desarrollado en clase... y por tanto, es quien puede definir las tareas adecuadas para evaluar objetivamente el rendimiento de aprendizaje de los contenidos que han desarrollado en clase.

un profesor de otro grupo ha puesto el examen mi grupo y era un examen, en sí, muy fácil, demasiado bajo de nivel para mi grupo, los temas los había dado yo, no él y la verdad, no era adecuado y, además, no estaba en relación con lo que yo había dado. Había pues preguntas en relación contenidos que yo no había dado o bien había dado poca importancia y no había preguntas en relación contenidos que yo había dado o les había dado más importancia. Yo creo que es un gran error ponerles un examen de otro profesor del que les ha dado el tema. 124-

133/052

Todos ellos consideran que la prueba tipo "objetiva" no es adecuada, en general, para evaluar el rendimiento de aprendizaje, ya que evaluar los rendimientos de aprendizaje implica también valorar la capacidad de relacionar ideas y explicarlas con claridad.

... con este tipo de exámenes no me extraña que no sepan escribir dos ideas relacionadas, creo que es importante que aprendan desarrollar una pregunta, un tema... relacionar conceptos y ¡expresarse!. 120-123/052

Las pruebas que definen, al ser similares las desarrolladas en clase, suelen solicitar de los alumnos que formen una pequeña descripción aplicando las reglas gramaticales, enuncien conceptos o razonen la respuesta que dan una cuestión, expliquen los pasos de un problema, inventen un enunciado, etc.

... dada una operación, el niño debe inventar la letra o enunciado de un problema. 16-17/031

La prueba consta de cuatro problemas y una pregunta de conceptos. 216-217/051

He corregido cada uno su cuaderno y tenían todos bien, no solo en el dato sino también en indicar lo calculado, ... 395-397/031

Estas tareas de evaluación periódica, suelen ir precedidas de repasos planificados de los contenidos que van ser objeto de evaluación.

Cuando se termina un tema se les manda repasar y se les pone una prueba escrita... 113-114/052

CAPITULO III Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Dimensión Ense_anza

Tras la corrección de estas tareas evaluativas, en las anotaciones que hacen en sus diarios, no solo hacen referencia al rendimiento logrado por sus alumnos globalmente considerados sino también al rendimiento individual.

En estas anotaciones suelen incluir una apreciación personal en relación las expectativas que tenían respecto los resultados que se iban lograr, tanto nivel de grupo como individual.

Los niños han obtenido unos resultados generales que no esperaba, por encima de notable, salvo dos excepciones 20-22/031

He hecho evaluación. Los resultados no han sido muy buenos. Esperaba más, después de todo el tiempo dedicado este tema. 340-343/031

Me ha dado rabia...sobre todo, en dos alumnos... porque el último día me habían estado preguntando cosas que les expliqué y creo que les quedó claro, pero al ver los exámenes creo que no fue así. 259-263/041

Una vez corregidas estas pruebas suelen hacer una revisión en clase de las tareas que se han tenido que resolver en la prueba evaluativa para que los niños puedan ver sus errores o preguntar sus dudas.

Les daré los exámenes corregidos y corregiremos para que se den cuenta de como ha hecho el examen. Con este sistema se dan cuenta de los errores y como la vez que corregimos les voy aclarando dudas y errores. Se pierde un día pero la larga se gana, se evitan lagunas. 399-403/051

Y planifican tareas de recuperación para aquellos niños que no han logrado alcanzar un nivel de aprendizaje adecuado:

Bien sea definiendo tareas de recuperación para cada niño en función de sus errores

He preparado una ficha en la que deben contar el número de objetos que hay en cada cuadro y escribirlo. Lo que intento es saber si conocen y son capaces de escribir los números estudiados... . Les he recogido las hojas

y de cada niño he puesto una anotación sobre el número en el que falla. Cuando haga más fichas, y medida que les voy viendo trabajar en clase iré sabiendo los números en los que cada niño encuentra mayor dificultad e iré haciendo algún ejercicio de refuerzo. 18-28/021

O bien, volviendo enseñar al grupo de niños los contenidos en los que no han logrado alcanzar el nivel de aprendizaje deseado.

Este tipo de recuperación es la que normalmente hacen nuestros alumnos y en horario extraescolar.

Con los suspendidos si que recuperamos les hago hojas de ejercicios especiales para ellos y dos veces la semana estoy con ellos corrigiendo y explicando lo que no entienden. 153-156/042

Si bien los repasos planificados también suponen una evaluación periódica, en cuanto que los alumnos desarrollan tareas referentes amplias unidades de contenido, se han considerado dentro de la evaluación diaria, ya que al evaluar los resultados consideran el rendimiento que en general ha logrado el grupo de alumnos y en su caso, la conveniencia de que los alumnos hagan unas determinadas tareas para lograr un correcto aprendizaje. Pero diferencia de las tareas de evaluación, no suelen hacer referencia al rendimiento individual de los alumnos.

Repaso, he preparado problemas orales de la propiedad conmutativa de

multiplicar y restar y de sólo multiplicar , todos con muchas preguntas...

Primero he hecho de forma oral los problemas, preguntándoles, después han hecho otros tres similares en el cuaderno. Creo que el tema lo tienen ya comprendido y manejan las operaciones con destreza. 445-451/031

II.-Evaluación del aprendizaje en su aspecto formativo

Paralelamente la evaluación que hacen del rendimiento, reflexionan y evalúan la calidad del aprendizaje que sus alumnos, en general, durante los años de escolaridad cursados.

A su juicio, los alumnos muestran serias deficiencias formativas en sus aprendizajes anteriores, que repercuten en sus actuales aprendizajes. Este hecho les lleva una reflexión crítica sobre el tipo de enseñanza que se está impartiendo en los centros escolares.

Consideran que en parte, estas deficiencias son imputables los profesores por la calidad de enseñanza que imparten y en parte la organización de los centros, que por el mal ambiente entre los profesores estos se inhiben de elaborar una planificación general de la enseñanza, que garantice no solo la adquisición de contenidos sino también una adecuada formación intelectual y para el aprendizaje.

Es que no saben leer, y el problema es desde C. Inicial y Medio, pero esto es defecto de Organización de Centro, de no planificar juntos... bueno, ya sabes como es el ambiente... 221-223/052

Ante las deficiencias formativas que observan en sus alumnos tratan de corregirlas en la medida de lo posible través de la enseñanza, pesar de que consideran que con el tiempo que están en prácticas poco pueden lograr en este sentido ya que son deficiencias que los niños han ido acumulando en años de escolaridad.

no puedo en el tiempo que estoy enseñarles estudiar, es que tienen un mal aprendizaje de base, ¡si no saben leer!. 253-255/052

A continuación se recogen las deficiencias más significativas que aluden:

* Mala base de ciclos anteriores

Los alumnos que están en ciclo inicial manifiestan que el nivel de los preescolares es bajo y que lógicamente esto repercute en el primer ciclo. Pero que siguiendo un ritmo de enseñanza lento, con muchas explicaciones y tareas van siguiendo bien las clases. Incluso el alumno que imparte Euskera considera que teniendo en cuenta que fuera de clase los alumnos hablan Castellano, sus alumnos han logrado un nivel alto.

Pues bueno, en general su nivel de trabajo no es alto, los preescolares me parecen un poco flojos, ya sabes como anda el centro de mal, y ¡claro! estos son de 1º y la base se nota. En Matemáticas, en general, con muchas explicaciones y tareas y siguiéndoles paso a paso, día a día, van siguiendo bien las clases. 177-182/022

hablando Castellano fuera de clase, ... , tienen errores, pero en general, un nivel muy alto, y además es modelo B. 174-176/012

Son más críticos los alumnos que están en el Ciclo Superior, aunque uno de ellos reconoce que sus alumnos tienen un alto nivel en Matemáticas, con las deficiencias que muestran sus alumnos en cuanto a su comprensión lectora. Incluso, detectan fallos en la lectura mecánica.

En clase suele hacer con los alumnos una lectura comprensiva de los contenidos que se van a estudiar pues les es difícil comprender lo que leen al no dominar la mecánica de la lectura.

No dominan ni la lectura mecánica, y claro es que no pueden ni centrar la

atención en la comprensión. Por eso antes de una explicación leemos lo que se va explicar, y después les digo que hagan un resumen de lo explicado ese día, para que vuelvan leer y se fijen. 228-232/052

Además, la experiencia de nuestros alumnos en biblioteca les ha demostrado que sus alumnos en general no leen libros. Según dicen, leen los dibujos de los tebeos.

En casa no leen nada, me he dado cuenta cuando hemos estado ayudando en Biblioteca, no piden libros y hablando con ellos, lo más que leen son tebeos y, yo creo que los dibujos por que es lo único que miran de los libros. 255-258/052

* Poca facilidad de expresión, tanto verbal, como escrita

Todos ellos observan que sus alumnos les cuesta mucho expresar las ideas; les falta vocabulario y no son capaces de dar una coherencia lógica a las ideas.

tienen dificultad de expresión, les falta vocabulario, no saben dar coherencia dos conceptos. 232-233/052

Y la expresión escrita, ¡peor!, en los exámenes es que no se entiende lo que quieren expresar, no se entiende... 237-239/052

Problema, que ven agravado por la costumbre que tienen los maestros de poner pruebas objetivas, con lo cual los alumnos no se ven obligados a estructurar una respuesta.

con la manía de las pruebas objetivas, no hacen una pequeña estructura
166-167/032

Consideran que además este problema de expresión, el no utilizar correctamente la terminología propia de cada disciplina, perjudica la comprensión de los contenidos ya que el profesor, al exponer los contenidos, utiliza la terminología correcta.

También que sepan expresar los conceptos, que se vea que lo entienden, y que utilicen términos matemáticos, en mi caso o propios de cada materia, creo que esto es muy importante también para estudios posteriores, el uso también les favorece que comprendan cuando los usa el profesor. 202-206/042

Ante esta dificultad, definen tareas en las que los niños tengan que elaborar una respuesta, verbal o escrita. Pero al finalizar sus prácticas siguen observando dificultad de expresión en los niños.

Ahora que me tienen que desarrollar respuestas !les cuesta un montón!.
242-243/052

También en general, noto que tienen poca facilidad de expresión, por esto mucha practica de que me "expliquen", pero les cuesta mucho verbalizarlo. 182-184/022

* Dificultad para recordar los conocimientos ya estudiados y de establecer relaciones lógicas entre los distintos conceptos

La dificultad que muestran sus alumnos para establecer relaciones lógicas y recordar los conocimientos aprendidos, consideran que se ve agravada por cierta actitud de los alumnos no recordar lo ya estudiado.

Les cuesta recordar lo dado anteriormente, piensan que lo dado se aprendió en su tiempo y ya no se utiliza más, y al recordarles el tema con sus fórmulas, que son expresiones matemáticas, ... es que no se

acuerdan, ni lo relacionan... 242-246/051

Entienden que esta dificultad, en parte, es debida como se les enseñan los niños, pues observan que los profesores no suelen explicar las relaciones interconceptuales entre los distintos contenidos.

Pero si creo que es un problema que no se relacionen los contenidos de Matemáticas con los contenidos de otras materias con las que se relaciona más directamente, como pueden ser la Física. 193-196/042

Manifiestan que ellos procuran que los alumnos comprendan y establezcan relaciones entre los diferentes conceptos, bien sea durante el desarrollo de la clase mediante preguntas o través del enunciado de las tareas.

En el Ciclo Superior, tras realizar tareas en las que para su resolución han de aplicar conocimientos anteriores, dejándoles consultar el libro, han logrado que sus alumnos alcancen en general, un buen rendimiento.

Cuando puse problemas y cuestiones de este tipo relacionadas como siempre, ¡esto es un rollo!. Ahora en estas tareas su trabajo es bueno, en general bueno. Les dejo el libro para que en él vayan buscando porque sin libro no hacen nada, como al menos la picardía esa de mirar al libro la tienen pues van mirando y así van trabajando. 172-177/052

* No saben estudiar

Observan que sus alumnos que no saben diferenciar las ideas importantes de las secundarias, ni establecer relaciones entre ellas, y que no saben hacer un resumen ni tomar apuntes.

Otro gran fallo es que no saben estudiar, los resúmenes o copian todo o sino, tipo esquema, pero es que en el esquema lo que hacen es poner las preguntas, no ponen definiciones ni flechas ni llaves de como se relacionan, les digo "explícame el esquema", no saben 243-247/052

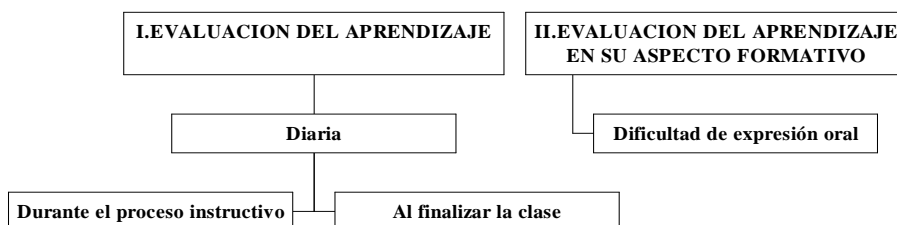
Entienden que este problema se debe que los profesores no enseñan estudiar los niños, su enseñanza es fragmentada y memorística.

Otro problema que veo es que tampoco se les enseña estudiar, no se trabaja ninguna técnica de estudio, por ejemplo en Sociales la profesora pone el resumen en la pizarra pero no lo explica, los niños lo copian y, ¡hale!, estudiar, es lo que tienen que saber, entiendeme memorizar y además como los libros que tienen en 3º ya vienen subrayados esto es lo que "tienen" que aprender y en paz. 167-173/032

Durante su periodo de prácticas tratan de enseñar sus alumnos que identifique las ideas importantes de las secundarias, que se den cuenta de las relaciones inerconceptuales, trabajan la lectura comprensiva y procuran que adquieran ciertos hábitos de estudio.

Les digo que en resumen es coger la idea fundamental, escribirlas y relacionarlas, pero es que tampoco saben subrayar, coger las ideas principales, tienen un lapicero fosforito y lo que hacen es pintar el libro, toda la pregunta. Después que les explico, vuelvo leer con ellos el tema y les hago razonar para que así aprendan subrayar, ... 248-253/052

Les he recalcado que el problema no está bien resuelto si no ponen qué es lo que han calculado. Esto les obliga leer el problema antes y después de resolverlo. 393-395/031



... es que si no se acostumbran hacerlo luego se pierden en la resolución de problemas, es un defecto que no pueden tener. 397-399/031

Los alumnos adscritos al Ciclo Superior consideran que es un error que los profesores no enseñen sus alumnos, que pronto fueran al Instituto, tomar apuntes en clase.

Tampoco saben coger apuntes cuando explica el profesor y se tienen que ir acostumbrando para cuando vayan al Instituto, que tienen que coger lo importante, y ejemplos, datos... de lo que diga el profesor, les he preguntado alguna cosa explicada en clase y que no viene en el libro y solo tres o cuatro lo habían cogido... 258-263/052

Referencias de los alumnos en aulas de Preescolar

Se han agrupado bajo dos epígrafes

I.- Evaluación del aprendizaje

II.- Evaluación del aprendizaje en su aspecto formativo

I.-Evaluación del aprendizaje

Bajo este epígrafe se recogen las referencias relativas a cómo evalúan el aprendizaje de los niños.

Entienden que este ciclo ha de proporcionar la base sobre la que los niños van ha construir su formación escolar. Por primera vez adquieren conocimientos y destrezas, que les van ser necesarias para sus estudios posteriores, la vez que se atiende al desarrollo de sus capacidades intelectuales y afectivas.

Hay que poner las bases para que luego vayan bien en los demás ciclos.

Enseñarles conceptos básicos, observar su desarrollo intelectual, psicomotriz, afectivo... 17-20/063

Al ser la primera vez que los niños están escolarizados, no tienen "lagunas" en sus aprendizajes. Lo importante desde el punto de vista de nuestros alumnos, es precisamente, evitar que en sus primeros aprendizajes se produzcan estas lagunas, por lo que prevén una evaluación continua.

Además como es la primera vez que están escolarizados no tienen lagunas de aprendizajes anteriores lo que es muy positivo... , lo bueno sería que no las crearan. Yo procuro dejar lo importante bien, hago repasos, pregunto cosas dadas... 114-118/062

Manifiestan que diariamente durante el desarrollo de las clases orientan y evalúan el proceso de aprendizaje, la vez que corrigen sus errores o solucionan sus dudas.

Pues sobre todo en mirarlos para ver como responden lo que les digo, como están haciendo las tareas, si trabajan ... ¡en todas partes!. 109-

111/072

Bueno, pues para comprobar si van comprendiendo. Suelo preguntar más los que más fallan y que más les cuesta. En la alfombra, las hago al grupo, aunque se hagan individuales pero en los txokok, que vas uno por uno y controlas ya cada uno mejor. 57-60/062

Uno de nuestros alumnos, durante el desarrollo de la clase, anota como ha resuelto las tareas cada uno los niños para en su caso, al diera siguiente indicarle los errores para que rehaga la tarea. Además, anota conductas relativas al cumplimiento de normas de conducta.

Observando y mirando las tareas de cada niño y para tenerlo más sistematizado vamos apuntando, es que llevamos listas de control se va apuntando las construcciones, el vocabulario, los puzzles, por ejemplo, según van haciendo el puzzle, le apuntas el que ha hecho, en el vocabulario la palabra que ha sabido... Las listas de control son diarias, de cada actividad y de cada niño. Y, por ejemplo, si uno no ha hecho mal el puzzle pues al día siguiente se le vuelve poner... También se evalúa cómo se van relacionando... y, niño por niño, también observando día a día. 62-70/062

Este alumno al finalizar la sesión de clase, evalúa y anota los resultados que nivel general considera que han logrado los niños en las tareas en grupo-clase y a la vista de estos resultados considera si puede seguir con el estudio de otros conceptos, o en su caso, la conveniencia de consolidar el aprendizaje bien sea con tareas en grupo-clase y/o con tareas individuales.

la mayoría de los niños lo han sabido reconocer cuando se lo pedía e incluso un par de ellos han nombrado objetos circulares, como son las

ruedas de los camiones, el Sol, etc., sin que yo les dijese nada. De todas formas hay niños que no estoy segura de que cuando les mandaba coger un círculo de entre otras figuras, lo cogían porque de verdad sabían distinguirlo o porque el niño anterior había cogido un círculo y entonces él lo imitaba. Por ello, y para que los niños les quede más claro, además de hacer más fichas, he preparado para el Lunes otra actividad con murales. 25-34/061

El otro alumno que está asignado a un aula en la que el maestro ha habituado los niños a que una vez hechas las fichas las guarden directamente en su carpeta, sin corrección alguna.

Cuando dan por terminada la ficha, la tutora les tiene acostumbrados que la guarden en la carpeta y jueguen con la plastilina o dibujen lo que quieran en un folio. 52-55/071

Nuestro alumno, no está conforme con esta forma de proceder, por que considera que así no se puede controlar de una forma objetiva y sistemática el trabajo de los alumnos y además, no se les da la oportunidad de recuperar los incorrectos aprendizajes y los niños van acumulando sus errores.

Lo que no lleva la tutora es hojas de evaluación en los que se va apuntando de cada niño, como van superando las tareas que deben de hacer para logran aprender un concepto, dominar una destreza, el cumplimiento de las normas... y mi ese sistema me gustaría. Creo que permite un seguimiento mucho más objetivo, y además una recuperación de cada fallo de cada niño, con este de mi tutora se queda todo como en el aire... 79-86/072

A mi este sistema no me gusta, ya que la guardan pero sin que el

profesor vea como la han hecho y así no se puede controlar bien el trabajo. He mirado por las carpetas, y lo que pensaba, hay cada chapuza guardada ... 55-58/071

Manifiesta que va pasando mesa por mesa y mirando el trabajo de cada alumno, corrige sus errores, les ayuda, y antes de guardar la ficha les dice que se la enseñen y, en su caso, les indica los errores para que la corrijan.

Pues pasando de mesa en mesa mirando como lo hacen, corrigiendo si han entendido mal, les pregunto, les corrijo posturas... ayudándoles uno por uno. Además, cuando terminan lo van enseñando y, si está bien, lo guardas y si no, les mandas que lo repitan, y ya un poco encima de ellos para que lo hagan bien. 75-79/072

II.-Evaluación del aprendizaje en su aspecto formativo

Consideran que, en general, sus alumnos tienen un adecuado nivel de aprendizaje en cuanto adquisición de contenidos, capacidad de comprensión y recuerdo.

veo que aprenden muy bien y rápido, y además si te fijas en que es un modelo B y los niños son de familias castellanoparlantes y ya entre ellos, empiezan utilizar el Euskera pues me parece que van muy bien. En general comprenden bien lo que se les enseña, el como tienen que hacer las tareas, la plastilina, pintar, recortar... van avanzando y recuerdan bastante bien lo aprendido. 108-114/062

Aunque manifiestan que, en general, tienen dificultad de expresión, poco vocabulario, les cuesta pronunciar. En esta dificultad de expresión opinan que influye el ambiente cultural y que, en algunos niños, este problema se agrava por el interés de los

padres, prácticamente en su totalidad castellanohablantes, de que sus hijos cursen la escolaridad en Euskera.

tienen poco vocabulario, pronuncian "regular... ." 128/071

Influye mucho, sobre todo el aspecto sociocultural. Creo que influye en aspectos lingüísticos; no hablan tan bien como la gente que tiene un nivel cultural más alto... 91-93/073

"que no es que no hable, se hace entender, pero lo habla todo mal, parece un bebe. Si yo fuera su madre desde luego que no le meto en un modelo B, ¡si en Castellano no puede!; ¿meterlo en Euskera?!".77-80/062

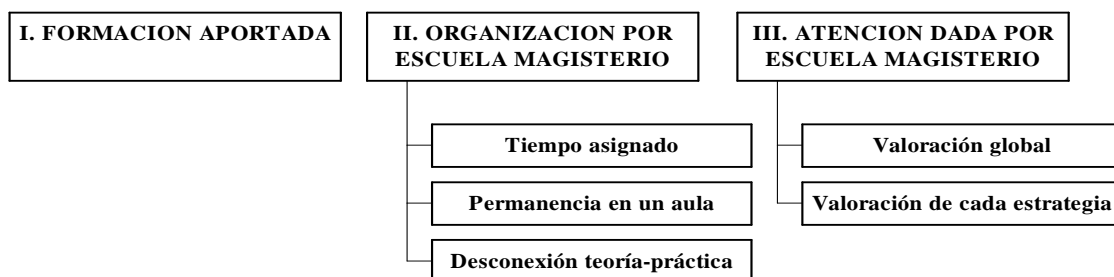
A medida que avanza el curso observan que los niños van mejorando en sus aprendizajes.

se les nota mucho el cambio que han dado después de Navidad, recortan mejor, pintan mejor e incluso con la plastilina han hecho un avión y un hombre muy bien, antes no pasaban de hacer chorizos o bolitas.167-170/061

III-Desarrollo de la investigación

III.2.c) Presentación de resultados

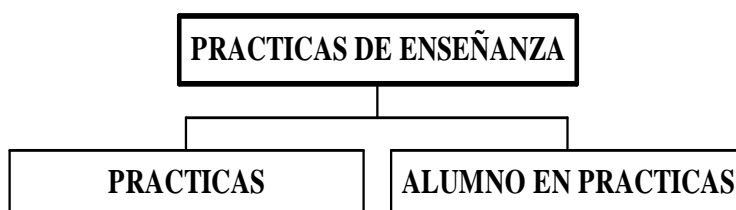
CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación



III. 2. c-3) Dimensión: Prácticas de Enseñanza

Bajo esta dimensión se recogen las referencias relativas de la valoración que hacen del su periodo de Prácticas, su situación en los centros, su relaciones con los tutores, etc.

Incluye las categorías: Prácticas y Alumno en prácticas



PRACTICAS

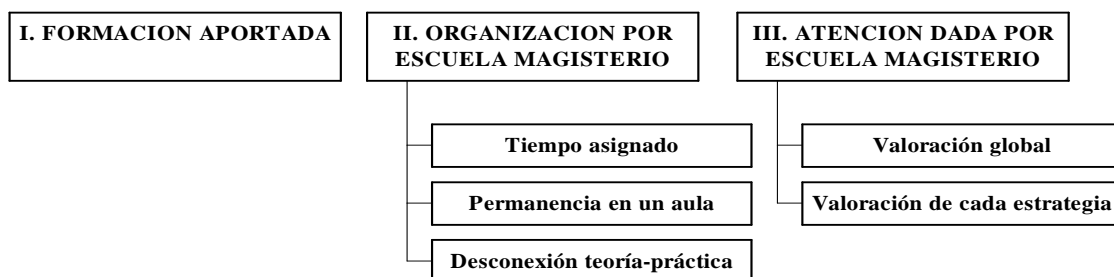
Bajo esta categoría se recoge la valoración que hacen los alumnos del periodo de prácticas.

En su valoración se centran en tres aspectos:

- I. Formación que les ha aportado el periodo de Prácticas**
- II. Organización de las Prácticas por parte de la Escuela de Magisterio**
- III. Atención prestada por esta institución durante sus Prácticas**

I. Formación que les ha aportado el periodo de Prácticas

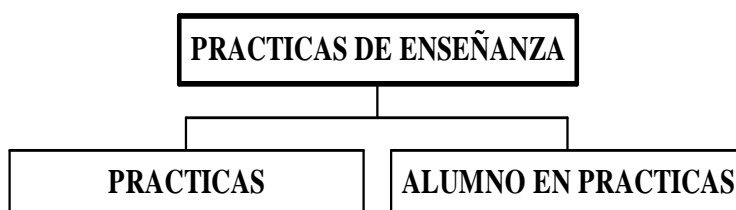
CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación



III. 2. c-3) Dimensión: Prácticas de Enseñanza

Bajo esta dimensión se recogen las referencias relativas de la valoración que hacen del su periodo de Prácticas, su situación en los centros, su relaciones con los tutores, etc.

Incluye las categorías: Prácticas y Alumno en prácticas



PRACTICAS

Bajo esta categoría se recoge la valoración que hacen los alumnos del periodo de prácticas.

En su valoración se centran en tres aspectos:

- I. Formación que les ha aportado el periodo de Prácticas**
- II. Organización de las Prácticas por parte de la Escuela de Magisterio**
- III. Atención prestada por esta institución durante sus Prácticas**

I. Formación que les ha aportado el periodo de Prácticas

Opinan que durante las Practicas, al estar integrados en el mundo escolar como profesores, adquieren un conocimiento de esta realidad que no se puede aprender en los libros, es un conocimiento que se construye a partir de la propia experiencia y desde la complejidad de la escuela.

aprendes en la práctica y día a día cosas que no se aprenden en los libros
320-323/011

Lo que está claro es que hasta que no vas a la Escuela, no se ve la realidad y es que por mucho que te digan, ¡es una realidad tan compleja!. 507-509/021

Este conocimiento supone que al finalizar el periodo de Prácticas consideran que adquirido un conocimiento más amplio y complejo del ámbito educativo y de la enseñanza.

El contacto directo con el mundo escolar les ha llevado a cuestionarse y a reflexionar sobre distintos aspectos de esta realidad educativa.

Como ejemplo de este proceso, recogemos en primer lugar la descripción hecha por uno de nuestros alumnos en la que se cuestiona su capacidad como educador para dar una respuesta válida, no solo afectiva, que contrarreste las consecuencias negativas que en la formación moral de unos alumnos esta ejerciendo el contexto familiar, así como, su responsabilidad moral. como miembro de la sociedad, ante esta circunstancia.

Y es que luego esto te hace pensar, ¿eh?. Y, la repercusión que tiene la familia me ha hecho pensar... sin querer me he volcado hacia los que tienen problemas... son los que más me respetan y yo les hablo y razono con ellos, pero... Esta situación... ¡me pone...!, porque la sociedad la hago yo y todo el mundo y por qué no se cambian los conceptos. Hay que cambiar todo... me siento impotente y a la vez responsable... a nivel personal, ¡jo!. Y yo les quiero cambiar y enseñar que también existe el afecto, la amistad, que engañando no van a lograr nada... pero quizás lo unido que les pueda cambiar es la vida... 346-356/013

A partir de los interrogantes que, en su relación con el contexto escolar se les abren, reflexionan buscando una respuesta. En este proceso se cuestionan sus conocimientos y teorías, generen nuevas teorías y perspectivas, reestructurando sus esquemas de conocimiento e interpretativos.

En este segundo ejemplo se recoge la idea que se ha formado uno de nuestros alumnos a cerca de la necesidad de que el profesorado se recicle, tras cuestionarse y reflexionar sobre la situación laboral de los profesores dentro de la institución escolar.

Otra cosa que he aprendido es que el profesor ha de reciclarse y no atascarse en métodos convencionales o siempre repitiendo lo que dice un libro; el profesor tiene también que aprender como enseñar mejor, hay nuevas teorías, nuevos métodos... 376-380/011

El hecho de tener que asumir la responsabilidad de la docencia de una materia, les obliga a tomar decisiones relativas a la enseñanza, tanto en su planteamiento como en su desarrollo en el aula. Cuestionarse qué decisión tomar, observar y valorar el resultado de sus decisiones, y en su caso, reconsiderarlas, les introduce en un proceso reflexivo, que consideran que les lleva a adquirir un conocimiento de "como enseñar", que no se aprende en los libros pues "a la vez que enseñan, aprenden a enseñar".

Y así, pasando por distintas situaciones, vas teniendo capacidad para reaccionar, es encontrándote con situaciones nuevas, con problemas a resolver, con niños problemáticos, enfrentandote a una clases y con un programa por desarrollar... es como se aprende. 537-541/04

Consideran que a partir del trato directo con sus alumnos es como han aprendido a relacionarse con ellos. Insisten reiteradamente que los conocimientos teóricos sin la práctica no enseñan a tratar con los niños.

Los conocimientos teóricos, por mucho que te digan que "un niño es un ser con potencialidad propia" hasta que has tenido oportunidad de llegar al Centro y ves lo que es un niño no sabes realmente cómo estar con ellos, cómo se comportan. 214-217 /023

Al finalizar sus practicas declaran que aunque aún dudan de cómo responder ante situaciones inesperadas o comportamientos de determinados alumnos, están más seguros de su forma de reaccionar ante los niños. Consideran que les falta experiencia, pero experiencia práctica no de contenidos teóricos.

Las Prácticas nos van muy bien, bueno en asignaturas no tengo problemas, pero sí en cómo saber reaccionar ante los niños en casos que no espero, siempre pienso que lo que voy a hacer, cómo va a reaccionar el niño y no sé lo que tengo que hacer si el niño no responde con espero. En esto he aprendido mucho pero aún me falta, me falta práctica es que esto no se aprende en un libro de texto, cada niño es cada niño, pero tengo menos lagunas. 328-334/ 013

II. Organización de las Prácticas por parte de la Escuela de Magisterio

Se describe brevemente como la Escuela de Magisterio planifica la Prácticas pues a esta organización, en concreto, a la que dirigen sus críticas y propuestas.

Los alumnos efectúan las Prácticas durante el primer cuatrimestre del tercer curso de carrera en jornada de mañana y tarde. Cada alumno, respetándole su especialidad, es adscrito a un ciclo y a una asignatura de la que han de asumir su docencia. Una vez que les ha sido asignado un puesto permanecen en él durante todo el periodo de Prácticas.

A cada alumno le son asignados dos tutores: uno le es asignado por el Colegio -tutor- que es el profesor que imparte la asignatura al que ha sido adscrito, y el otro que es asignado por la Escuela de Magisterio, -supervisor-, que es el responsable de orientar al alumno durante sus Prácticas y de evaluarlo.

Si bien, todos nuestros alumnos valoran las Prácticas como una experiencia muy positiva en su formación como profesores, no dejan por ello de hacer una crítica y elaborar propuestas con relación a la organización de las Prácticas por parte de la Escuela de Magisterio.

he aprendido mucho en las Prácticas y, por lo tanto, pienso que son fundamentales. Estoy muy contenta, con las Practicas que he hecho 172-173 /073

Mi única crítica es concerniente a la organización general de Prácticas 513-515 /031

Centran sus críticas y sus propuestas en tres aspectos:

- a- El tiempo asignado a las Prácticas en cuanto a su duración y fecha.
- b- El hecho de tener que permanecer durante los cuatros meses que duran sus Prácticas en un mismo curso y con un mismo tutor
- c- Desconexión entre la formación teórica y la formación práctica.

a- El tiempo asignado a las Prácticas en cuanto a su duración y fecha.

Consideran que el tiempo que duran las Prácticas es escaso pues ha tenido que pasar cierto tiempo para llegar a conocer a los niños, y que los niños les conozcan a ellos, para adaptarse a la clase, etc. Cuando ya tienen cierta seguridad en su comportamiento como profesores y conocen a sus alumnos terminan las Prácticas.

Es bastante corto el período de Prácticas, porque hay que tener en cuenta que tanto para que el de Prácticas coja soltura con los críos y los críos con él, es necesario un tiempo. En este tiempo debes adaptarte a la clase y debes adaptarte a cada niño Cuando consigues ya situarte y te sientes a gusto porque ves que vas cogiendo soltura, ves que ya no te resultan las cosas tan difíciles; lo tienes que dejar. 491-497/021

Así mismo, consideran inadecuada la fecha de mediados de octubre como fecha de inicio de las Prácticas porque cuando se incorporan a las aulas el curso ya está bastante avanzado. Proponen una duración del periodo de Prácticas de un curso entero y comenzando en setiembre con lo que podrían participar con el tutor del colegio en la planificación de la enseñanza de la materia que han de impartir.

Yo creo que deberían durar un curso entero, desde setiembre, incluso antes de comenzar los niños, cuando empieza el tutor para ir preparando con él curso. 186-189/043

b- El hecho de tener que permanecer durante todo el periodo de Prácticas en un mismo curso y con un mismo tutor.

Encuentran a este hecho ciertas ventajas como es, llegar a conocer a los niños, seguir su proceso de aprendizaje, llegar a elaborar su propia forma de enseñanza, etc. Pero también

consideran, que tiene inconvenientes como el tener un solo modelo de profesor, desconocer otros ciclos, otras formas de enseñanza, el comportamiento de los niños de otras edades...

Yo creo que lo que... como estamos con un profesor nos supeditamos a ese profesor, a un método... es que quién es el profesor influye mucho en la clase, aunque tiene la ventaja que aprendes a conocer a los alumnos, a seguir su aprendizaje, al hacerte cargo de clases pues vas aprendiendo tu propio método, a llevar la clase... 357-362/013

Para subsanar este problema consideran que sería conveniente poder asistir a otras clases y poder observar otra forma de actuar los profesores, como se comportan los niños de otra edad, etc.

Pero si pasáramos por otros aunque fuera una semana con otra del mismo nivel, vas viendo también otros profesores otros métodos... creo que habría que hacer un modelo y compensar estos dos aspectos. La Comisión de Practicas de Magisterio ofrecer una organización que compense estos dos aspectos. 362-367/013

c- Desconexión entre la formación teórica y la formación práctica.

Consideran que esta desconexión entre formación teórica y práctica se da en dos sentidos:

1) Entre los contenidos teóricos que se imparten en la materias del campo de la Psicología y la Pedagogía, los que califican de bajo nivel académico y excesivo teoricismo, y los problemas reales a los que tienen que enfrentarse cuando van a las Prácticas.

Los conocimientos son bajos en Psicología sobre como tratar a los niños, conocer el porqué de sus conductas sus capacidades ... También en Pedagogía, me faltan recursos educativos, métodos, desconozco la actitud para enseñar a los alumnos. 174-178/033

Hasta ahora es lo tienes en apuntes, lo que es un niño y cuando llegas allí ves que es super diferente. La Psicología, la Pedagogía que dais aquí no te sirve para nada, lo tienes todo como en teoría. Te sirve un poco para aplicar allí, pero de lo que es de verdad no hay nada. Es un ideal lo de los apuntes y luego vas allí y te encuentras con otra cosa. 257-263/053

2) Entre el tiempo en el que reciben la formación teórica y la formación práctica, ya que es una vez cursada la formación teórica es cuando se incorporan a las Prácticas.

Consideran que ambos aspectos formativos deberían discurrir paralelos pues la experiencia práctica les ayudaría a comprender la teoría así como les posibilitaría hacer una

valoración de los contenidos teóricos en cuanto a su validez operativa en el ámbito escolar.

Además, opinan que los conocimientos teóricos acerca de los niños sin un contacto directo con ellos carecen de sentido.

Por otra parte, he visto que no hay mucha conexión entre la teoría y la práctica, es decir, en una época te dan la teoría, una teoría que en ocasiones te es difícil de comprender, y luego haces las Prácticas intentando llevar esa teoría tan general que te han dado y es entonces cuando comprendes muchas cosas y cuando te das cuenta de que otras muchas son simplemente teoría que no puedes aplicar en la situación en la que tú te encuentras. Me parece muy interesante decir "esto me sirve y esto, no", pero me parece que es mucho más interesante si esto lo pudieras decir a medida que vas estudiando la teoría. Por esto creo que se debería cambiar la organización de practicas, hacerlas durante la carrera de forma que se pueda relacionar la teoría de clase con la práctica. 497-511 /021

La teoría te da ideas y te instruye acerca de cómo es un niño, y qué se debe hacer en cada caso pero, sin la Práctica, no tiene fundamento. 169-171/073

III. Atención prestada por la Escuela de Magisterio durante sus Prácticas

Reconocen la importancia que tiene el supervisor como apoyo y ayuda en su periodo de Prácticas.

Las Practicas bien hechas, con atención y orientaciones me parecen fundamentales 178-179/033

La Escuela de Magisterio nos ha ayudado mucho, la profesora asignada, cosa que vale mucho, ya que estando en la escuela te surgen problemas y necesitas ayuda. 455-458/051

Manifiestan que la profesora que les ha sido asignado por la Escuela de Magisterio les ha prestado todo el apoyo y la ayuda que han necesitado durante sus Prácticas . Conducta que contrasta con la falta de interés que muestran otros profesores

Mientras el grupo al que yo pertenecía hemos tenido un gran seguimiento, orientación y apoyo por parte de nuestra profesora de Prácticas, otros grupos apenas han recibido apoyo y orientación. Se nota una falta de interés por parte de algunos profesores 515-519 /031

Durante sus Prácticas elaboran un diario en el que libremente anotan aquellos aspectos que consideran oportunos, graban varias clases en vídeo que posteriormente analizan y al menos una vez por semana se entrevistan con la supervisora.

La valoración que hacen con relación a cómo este profesor ha planificado y orientado sus Prácticas se agrupan en torno a:

a-Valoración global del método seguido por el supervisor

b-Valoración de cada una de las estrategias: entrevistas, observación y diarios

a-Valoración global del método seguido por el supervisor

A continuación se recogen las opiniones más significativas que manifiestan al respecto:

* Les ha enseñado a pensar y a observar, incluso sobre aspectos que dicen que a ellos no se les hubiera ocurrido.

... me ha ayudado mucho a observar, a pensar a la hora de planterame la enseñanza, de tratar con los niños... 472-473/071

... , además he aprendido a pensar y a observar cosas que a mi no se me hubieran ocurrido. 382-383/061

* Les ha hecho interesarse por muy diversos aspectos e implicarse intensamente en

su trabajo como profesores.

Pero por este método me he interesado en todo, en los problemas, en los comportamientos y yo creo que si me meten en objetivos operativos doy la clase y punto... 339-341/013

... me han hecho meterme intensamente en el trabajo. 551-552/041

* Les ha permitido opinar, comparar, hacer un análisis crítico

... porque te permite hablar, comparar, hacer un análisis crítico ... 336-337/013

b-Valoración de cada una de las estrategias

1-Entrevistas

* Les han servido de orientación y apoyo, tanto en cuanto a sus funciones de profesor como a nivel personal

La entrevistas me ha orientado mucho, me han dado mucho apoyo en todo, para la enseñanza, comprender relaciones con los niños y mucho a nivel personal, han sido duras, para mi. 385-387/011

* Les han hecho cuestionarse distintos aspectos de la realidad educativa no solo durante el desarrollo de las entrevistas sino que también les orientaba en sus reflexiones posteriores.

Y además estas preguntas, de entrevistas vídeos, que hacemos nos hacen pensar en muchas cosas, en muchas cosas, y me da "pistas" aunque a veces me haces preguntas que de momento me dejan cortada, pero piensas. . y luego vuelvo a pensar.Es como si te abrieran el camino y ya sabes por dónde ir. 170-174/041

2-Observación

Todos ellos manifiestan que han tenido que superar cierto recelo respecto a la utilidad que el supervisor iba a hacer sobre las grabaciones de las clases. En un principio creyeron que las iba a utilizar con una finalidad exclusivamente calificadora.

El análisis crítico que hacían con el supervisor de sus grabaciones les ha hecho superar este recelo y valorar las grabaciones como una técnica que facilita el aprendizaje del comportamiento docente.

A los compañeros y a mí nos ha gustado mucho y vemos cantidad de aplicaciones al vídeo. Al principio estaba supernerviosa, en esta clase tan mala, ¡un vídeo, todos los fallos que van a ver ... !, pero ahora estoy muy contenta. Ahora ya sabemos que los vídeos son para aprender, pero al principio ¡un miedo! porque nos decían ¡como te vean un fallo no sé qué y no sé cuantos ...! Ahora ya vemos que es un material para estudiar sobre él, pero no para calificar. 528-535/021

Así mismo, manifiestan que han tenido que superar el nerviosismo que las primeras tomas les producía.

Sobre todo al principio, pone muy cortada y nerviosa. Parece que no, pero impone. Había pequeños momentos en que se me ha olvidado que estaba pero en cuanto me movía ya lo veía al fondo de la clase y me daba un escalofrío. Pienso que soy más natural, siempre haces algún comentario, preguntas a los alumnos alguna cosa inesperada, pero por miedo, nervios... Al final, ya a la cuarta o quinta vez, ya menos. 557-563/041

Una vez superados estos aspectos, valoran muy positivamente el grabar el desarrollo de sus clases en vídeo. Como aspectos más significativos destacan:

* El poder observar su propia conducta y reflexionar sobre la misma.

he podido ver mis clases desde otro ángulo, he podido descubrir mis aciertos mis fallos, ver lo que no se puede ver dando clase. Y sobre todo, me ha dado la oportunidad de reflexionar de ver mi trabajo como docente.

595-598/031

Además, permiten una reflexión junto con otros compañeros y con los tutores y el supervisor.

creo que es un muy buen método, así uno puede volver a verlo y reflexionar sobre la clase, comentandolo con la profesora de Magisterio y con los compañeros he aprendido mucho, cosas que sin él no lo hubiera hecho. 563-

566/041

* Ver ciertos aspectos que durante la clase se pasan desapercibidos como expresiones de los niños, posturas, etc.

... y ver cosas que en clase no verías ya que estás a ella y se te pasan muchas cosas, como posturas de los niños, expresiones ... 475-477/071

3-Diarios

Al inicio de las Prácticas se les indico que elaboran un diario y que tenían total libertad para su elaboración y que podían disponer de él en todo momento.

Al finalizar el periodo de Prácticas al analizar estos diarios se observa, que son de tipo descriptivo. En ellos describen la planificación de la enseñanza y una valoración de cómo se ha desarrollado en clase el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta valoración preferentemente hacen referencia a los resultados del aprendizaje y

frecuentemente, al ambiente de trabajo y a la adecuación de las tareas al proceso de aprendizaje.

En el diario se describe lo que se va a dar durante una semana, o el tema y el tiempo que te va a durar, la metodología y material usar, problemas que has encontrado al realizar lo programado, como lo has resuelto, cosas que te han salido y no esperabas, ... 462-466/051

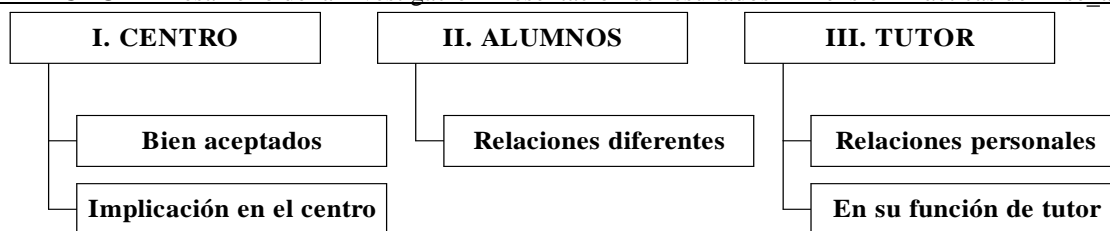
El hecho de escribir en sus diarios la planificación y una valoración de cómo se ha desarrollado la clase, manifiestan que les ha hecho reflexionar tanto al preparar la enseñanza como sobre el trabajo desarrollado en clase por ellos mismos y por los niños y reconsiderar distintos aspectos que durante el desarrollo de las clases a veces pasan desapercibidos, pero que tienen importancia. Aspectos como: las preguntas que han formulado, a quienes se ha preguntado, como responden los alumnos ante las distintas tareas, etc.

... porque te hace pensar en como preparar la clase y luego pensar en ella, lo que has hecho, si te ha ido bien, el trabajo de los niños, cosas que cuando das clase no te das cuenta si preguntas, qué preguntas, cuando... , al escribir y leer el Diario te das cuenta de estos pequeños detalles que pueden tener importancia. 544-549/021

y ahora en un principio conocer para conocer los alumnos... ver las reacciones que tienen ante las explicaciones de contenidos, mediante unos u otros métodos, viendo resultados... 474-476/051

Consideran que la reflexión que implica el escribir estos diarios es válida para hacer un seguimiento de las clases, preparar la enseñanza adaptada a la realidad concreta de su aula, y sirve de guía para el desarrollo de las clases.

ya que hace que sepas donde estás, de donde debes de partir y a donde debes



llegar, de todo lo que necesitas, aunque siempre algo tienes que improvisar, pero de esta manera no te encuentras perdida. 467-470/051

Si bien, consideran que es positivo escribir los diarios, a medida que avanzan las Prácticas son más concretos y esquemáticos en sus descripciones, se limitan describir la planificación de la enseñanza y referencias acerca de los resultados de aprendizaje y, en su caso, hacen alguna referencia al ambiente de clase o a la adecuación de las tareas.

Lo que he observado en el Diario es que no pones todo, pones lo que te ayuda, es que hay cosas que me parecían cosas ya tan monótonas que me resultaba muy pesado contar. 535-538/021

Omiten descripciones referentes a como van a desarrollar las tareas en clase pues, según dicen, se habitúan a desarrollarlas según un mismo proceso.

... sobre todo, al final, suprimía la explicación de cómo iba a hacer, por ejemplo el repaso o explicar la ficha y es que generalmente un mismo profesor sigue siempre un mismo proceso; es decir, yo puedo usar el come-cocos, regletas, cuentos ... y materiales distintos pero el método que sigo es siempre el mismo. 538-543/021

O referencias a alumnos concretos, a la necesidad de insistir en algún aprendizaje, aunque son aspectos que recuerdan y van a ser considerados.

Luego cuando se lleva mucho tiempo ya se conoce a los alumnos y la mayoría de las cosas se pasan por alto y no las escribes, se tendrán en

cuenta, pero no las escribes. 476-479/051

decía "mañana hay que insistir sobre esto porque no ha quedado claro"

"mañana, cuando saque a dos niños. Todo esto son cosas que tienes en la cabeza, que sabes que debes o no debes hacer, pero que no lo reflejas en el diario. 552-557/021

ALUMNO EN PRACTICAS

Bajo esta categoría se recogen las referencias hechas por nuestros alumnos referentes a cómo perciben su situación de "alumnos en prácticas".

En sus declaraciones hacen referencias fundamentalmente a:

I. El Centro

II. Los alumnos

III. El tutor

I. El Centro

En sus referencias al Centro destacan dos aspectos:

a) El haber percibido desde el primer momento que eran bien recibidos en los colegios

b) Algunos se han visto implicados en los enfrentamientos que hay entre los profesores

a) El haber percibido desde el primer momento que eran bien recibidos en los colegios.

Esta percepción la explican haciendo referencia a tres aspectos:

1) El hecho de que al llegar a los centros estos ya estaban debidamente organizados

para recibir a los alumnos de practicas. La llegar al colegio les recibió la Dirección que les indico la clase que se les había asignado y les presento al profesor que iba a ser su tutor.

Con este comportamiento, dicen que se evitaron pasar por la difícil situación por la que han tenido que pasa otros compañeros de magisterio que al llegar a los centros la dirección ha ido preguntado a los profesores, "¿quién quiere alumnos de prácticas?". Conducta esta que juzgan muy poco respetuosa hacia ellos.

Desde que llegué ya tenían organizado el asunto de las Prácticas y me llevaron directamente a la clase; no como a otros compañeros que les han llevado de clase en clase preguntando si alguien quería gente para hacer Prácticas, tratándoles como a sacos de patatas que no valen para nada. 337-345/ 061

2) La actitud de ayuda y apoyo que todos los profesores y en especial sus tutores les han mostrado desde el inicio de sus Prácticas, así como, el trato de "compañeros" que han recibido por parte de todo el profesorado.

el Colegio que desde el primer momento nos ha dado ayuda y apoyo, en especial mi tutor. Nos han considerado un compañero más, ... 497-499/ 051

3) Permitirles asumir durante todo el periodo de Prácticas responsabilidades propias de cualquier profesor y como a tales les han respetado en sus decisiones, incluso en lo que respecta a la calificación de sus alumnos.

... nos han permitido dar clases, hacernos cargo de impartir materias responsabilizándonos de ellas, han respetado nuestras decisiones e incluso nuestras evaluaciones, y no solo dar clase cuando llega "el de practicas de Magisterio", para pasar, un día y que toda vaya bien, montar el teatro, no la realidad. 499-503/ 051

b) Algunos se han visto implicados en los enfrentamientos que hay entre los profesores ya que ha habido profesores que han intentado incluirlos en sus enfrentamientos.

Hay dos bandos, el bando de la Dirección y el otro bando. Es que yo ni en uno ni en otro, ...Pero me intentan inculcar esta división. 63-64, 69-70/ 053

Los alumnos que han vivido esta situación, manifiestan que ha sido una situación muy violenta para ellos.

Yo estoy ahora con una profesora que no está en ningún bando y bien, sin problemas, pero antes he estado con un profesor y ha sido horrible ya que he estado con un profesor que estaba con la directora y aquello era horrible.33-37/ 023

Y que han respondido inhibiéndose de tomar partido por cualquier sector del profesorado, tanto por su situación de alumnos en Prácticas como por que juzgan que este comportamiento es incorrecto para unos profesores y entienden tomar partido sería colaborar con un comportamiento incorrecto.

Me hago la "orejas" y que cada uno haga lo que quiera. Yo, al fin y al cabo soy una alumna de Prácticas, que creo que como tal, no debo tomar partido, y además creo que la división del profesorado en bandos, no está bien... o sea que yo no voy a contribuir con más chismes. . yo, hablo a cualquier profesor esté en el bando que esté. 75-80/ 053

Entienden, que es esta situación de enfrentamiento entre el profesorado explica el porqué, en algunos casos, no dejan asistir a los claustros a los alumnos de Prácticas.

Debido al "bibandismo" que hay en el centro, y para que no veamos los insultos que se echan entre "compañeros" no nos dejan ir a los claustros 17-19/ 051

II. Los alumnos

Han observado que los niños muestran hacia ellos una actitud diferente a la que muestran hacia sus profesores.

A continuación se recogen aquellos aspectos de la conducta de los niños que citan como más representativos de esta actitud diferente que han observado en los niños hacia los alumnos de Prácticas.

* Les perciben más cercanos a ellos y les muestran más confianza.

Y a los niños, no sé cómo, como alumna de practicas... pues ellos me ven como más cerca, con más confianza, no se... se acercan a mi en otro plan... es que no sé como explicarte. 51-52/ 023

* En sus relaciones son más abiertos, incluso les hablan de cosas personales

Me hace gracia, me hablan de sus novias, de sus chismes es que son graciosos... 128-129/ 013

* En su comportamiento en clase al principio de las Prácticas son más traviesos, pero luego se comportan incluso mejor con ellos que con sus profesores.

al principio en clase eran más traviesos, pero ahora se portan quizá hasta mejor... 280-281/ 052

* Tienen más confianza para preguntarles, para que les ayuden en sus tareas...

Aunque a veces se sienten utilizados y les tienen que corregir esta conducta.

si la profesora no les explica algo, vienen hacia mí y yo, por pena o no sé, cedo y ellos se dan cuenta hasta que dices "¡Basta! ¡Me están utilizando!" 396-398/ 011

* Esta actitud abierta y de confianza por parte de sus alumnos, dicen que crea una situación muy adecuada para poder mantener unas relaciones con los niños abiertas y cercanas que les permiten conocerlos mejor.

Además los de Prácticas tenemos una situación muy buena para entrar en ellos. 46-47/ 013

III. El Tutor

Valoran en sus tutores su experiencia profesional. Les perciben seguros de sí mismos y con cantidad de recursos profesionales de los que pueden aprender muchas cosas que la Escuela de Magisterio no les puede enseñar.

Es que yo creo que es la experiencia la que da esta seguridad, mi tutor por ejemplo tenía una seguridad...,yo he aprendido mucho de él. 180-182 /043
También noto que la maestra con la que yo estoy tiene "mogollón" de recursos para utilizar. Cuando la veo utilizar cualquiera de ellos me quedo asombrada porque a mí, posiblemente, no se me hubiera ocurrido usar esa estrategia para explicar cualquier cosa y esto no se aprende en la Escuela de Magisterio, esto creo yo, solo se puede aprender en Prácticas. 147-153 /063

Todos ellos reconocen que es importante la figura del tutor. Al principio de sus Prácticas tienen muchas dudas, se sienten inseguros y tienden a imitar su conducta, por lo

que consideran que es importante que el tutor sea un buen profesor por que les servir de modelo.

Creo que es fundamental tener un tutor que sea un buen profesor, ya que sobre todo al principio, tienes muchas dudas, muchas veces no sabía que hacer y tenía que observar a ver que hacía ella y luego, ¡claro!, haces tu igual y por eso influye mucho... 137-140 /072

En sus referencias al tutor aluden a la relaciones personales que han mantenido con ellos, que todos califican de muy agradables, y al comportamiento de estos profesores en su función de tutores.

Con relación al comportamiento de estos profesores como tutores, a excepción de un alumno de preescolar al que al final del párrafo haremos referencia, destacan como conductas más significativas:

a) El haberles permitido asumir la responsabilidad docente de una materia concreta durante sus Prácticas, a diferencia de otros compañeros de Magisterio a los que sus tutores solo les permiten impartir clases de forma esporádica.

... , me dijo "tú, si quieres, te haces cargo de la clase de Matemáticas, aquí tienes el material que hay... tú sabrás...

Ya se que hay compañeros que semienten "como alumnos de Prácticas", que les dejan dar clase cuando ellos quieren, a mi esto no me pasa. 190-191, 193-195/ 022

b) Les han explicado como ellos orientan la enseñanza y les han permitido observar como desarrollan sus clases.

Me explico la metodología que llevaba, dejándome incluso las

programaciones ... 347-349/ 061

le pedía opinión sobre como la tenía preparada y la observaba cómo daba sus clases, procurando aprender lo más posible sobre los recursos que utilizaba, ... 584-585/ 031

Este comportamiento les ha posibilitado hacer un análisis crítico de un proceder profesional, a partir del cual han asumido ciertas conductas que han observado en sus tutores que juzgan adecuadas y han modificado aquellas que juzgan como no idóneas.

Bueno, pues igual modifíco en algo, doy mas importancia a la teoría, a que comprendan y fijen los conceptos, a que sepan expresarlos...que creo que esto favorece la resolución de problemas por que los manejan con más facilidad,

pero la estructura general, el modelo, me parece que está muy bien. Si yo mañana tuviera trabajo empezaría con este sistema, luego ya iría modificando como te he dicho. 227-233 /042

Todos los alumnos, en algún momento de sus Prácticas, hacen referencias acerca de la aceptación o rechazo de alguna conducta o perspectiva de su tutor. Por ejemplo:

Un alumno manifiesta que ha aprendido de su tutor la importancia que tiene hacer repasos de una forma sistemática y planificada. Mientras que otro alumno, dice que ha modificado totalmente el sistema de enseñanza del tutor porque considera que es una enseñanza memorística, que no se fundamenta en la comprensión.

he aprendido y he visto cosas buenas de mi tutor, por ejemplo el repaso sistemático y planificado, tiene muy buen resultado, yo enseguida lo empecé a hacer. 269-270/ 052

Es que el sistema que seguía la tutora no me gusto, se centraba en la mecánica y no en la comprensión. 38-38/ 022

Otro alumno, con relación a la gestión de clase, manifiesta que ha cambiado su conducta con relación a la gestión del aprendizaje por indicaciones del tutor, con las que dice estar ahora de acuerdo. Pero manifiesta su desacuerdo por la conducta del tutor ante conductas de los niños poco respetuosas.

También al principio cuando iba por las mesas y me preguntaban, se lo daba yo todo y me dijo, dejales y que piensen y busque ellos, que tienen que trabajar... y es verdad, creo que es mejor orientarles y que ellos piensen, que lo busquen, que hagan el esfuerzo. 271-275/ 052

últimamente el problema más general es el abuso de motes e insultos que en un principio no tiene importancia, pero cada vez esta tomando mayor envergadura. Y creo que ya el tutor tenía que haber tomado medidas para cortar este asunto 45-46/ 053

Al conocer opinión que tiene el tutor frente al problema de un niño, uno de nuestros alumnos comprende que hay otra perspectiva de enfocar el problema.

yo le digo: "pero déjale, pobre, ¿no ves que la madre... ?, la culpa la tiene la madre, por eso llega siempre tarde, viene sucio, vive en casa com un alquilado y me dice, "si llega tarde, hay que machacarle a él para que se acostumbre a llegar pronto, porque si le dices algo a la madre, llegará pronto un día o dos, pero volverá a llegar tarde... " 134-139/ 033

Y, todos ellos, manifiestan que de sus tutores han aprendido a considerar ciertos aspectos que a ellos no les hubiera ocurrido pero que tienen su importancia.

la limpieza, el orden, cómo se sientan, todo... a mí esto me parece importante, pero yo no me había dado cuenta hasta que lo ha hecho ella... 187-189/ 012

c) Que les han dado libertad para que orienten la enseñanza de la asignatura de la que eran responsables así como para gestionar el desarrollo de las clases.

Aunque nuestros alumnos entienden que esta libertad es relativa ya que los niños están acostumbrados al modelo de enseñanza que sigue su profesor y un cambio podría confundirlos.

Esta libertad me parece una libertad relativa, ya que hay que adaptarse al modelo que se sigue, cosa que entiendo perfectamente porque posiblemente los alumnos, al estar acostumbrados a seguir un orden en las explicaciones-paso a paso-el cambiarles este sistema puede romper todos sus esquemas y confundirlos. 512-516/ 041

Consideran que este periodo de Prácticas no es un momento adecuado para poner en práctica cambios innovadores, sino más bien que es un momento para aprender a llevar una clase y lo que esto implica.

Más que introducir posibles cambios se aprende un sistema de llevar la clase y lo que esto conlleva (recuperaciones, ...)519-521/ 041

Dentro de este ámbito de libertad, introducen algunos cambios que en su mayoría afectan a las tareas de enseñanza: a la forma de presentar los contenidos, a las tareas que definen, al tipo de exámenes, etc.

Pero ya también muchas veces digo, "¿cómo lo haría yo?" y lo hago a mi manera...84-85/ 052

Con relación a preparar la clase, en insistir en lo que considero básico, en cómo presentar el contenido, los ejercicios... pues puedo hacerlo como quiero, 175-177/ 032

En general, modifican aquellos aspectos en los que sus concepciones personales discrepan con los criterios de su tutor. Así por ejemplo un alumno modifica el tipo de preguntas que hace a los alumnos, otro modifica la forma de presentar los contenidos con el fin de potenciar procesos de razonamiento en los alumnos.

No me gusta la manera de hacerlos, que tiene el tutor, se dicen las preguntas y ellos contestaban con una palabra, la respuesta es una palabra...115-117/ 052

En la parte teórica, es donde más cambio, es lo que menos me gusta del tutor, según vea el tema, si que hago que con ejemplos que voy poniendo ellos deduzcan el concepto y luego una vez que lo han comprendido les doy la definición, me parece importante que razonen. 80-84/ 042

Este grado de libertad del que han dispuesto les ha permitido aprender desde su experiencia lo adecuado o no de sus propias decisiones.

pero también hacía mis pinitos y modificaba cosas, e iba observando si iban mejor o peor, ya que todas no salían bien. 486-489/ 051

d) La actitud abierta que han mantenido sus tutores hacia sus decisiones.

Tanto en su trabajo como en sus iniciativas, dicen que sus tutores no solo les han ayudado y orientado sino que incluso les han animado.

a

t

u

t

o
r
a
,

m
e

d
a

l
i
b
e
r
t
a
d

p
a
r
a

o
r
i

e

n

t

a

r

l

a

e

n

s

e

ñ

a

n

z

a

e

n

m

i

s

c

l

a

s
e
s
,

n
o

t
e
n
g
o

n
i
n
g
ú
n

p
r
o
b
l
e
m

a

.

E

s

t

o

y

m

u

y

a

g

u

s

t

o

,

l

a

t

u

t

o
r
a

m
e

h
a

a
y
u
d
a
d
o
,

i
c
l
a
r
o

q
u

e

s

í

!

P

e

r

o

m

e

i

b

a

o

r

i

e

n

t

a

n

d

o

y

s

í

,

m

e

h

a

d

a

d

o

i

d

e

a

s

,

c

o

m

o

R

e

g

l

e

t

a

s

.

.

.

m

e

h

a

a

y

u

d

a

d

o

m

u

c

h

o

.

1

8

8

-

1

9

0

,

1

9

2

-

1

9

3

/

0

2

2

nunca me ha puesto ningún impedimento. Le he dicho por ejemplo: "Pues luego voy a hacer que los niños representen el cuento" ¡ah, pues muy bien!", siempre me apoya. 120-122/ 062

En ningún caso se han sentido coaccionados por sus tutores, pues siempre que les daban alguna orientación concreta les razonaban el porqué, e incluso les permitían tomar decisiones que los tutores no compartían.

no ha sido ninguna coacción porque él me razonaba lo que hacía y por qué lo hacía, y ya partiendo de esta base pues... va bien, por ejemplo, yo les deje trabajar más en grupo, pero me dí cuenta de que trabaja uno y los demás copian y entonces... tenía razón el tutor. 212-216/ 042

La alumna de preescolar al que con anterioridad hemos hecho referencia ha mantenido una relación profesional con su tutor diferente a la de sus compañeros debido a la notable discrepancia que hay entre ambos en cuanto a su concepción personal de la enseñanza y a la actitud que esta profesora ha mostrado.

Así por ejemplo, nuestra alumna manifiesta que esta en desacuerdo con relación a:

* El proceder de su tutora que limita las tareas de enseñanza a una colección de fichas elaboradas que tiene y que distribuye cada día entre los niños como trabajo de clase.

tiene ese sistema de preparación, según el tema va sacando unas fichas ya elaboradas 271-272/ 072

Opina, que las tareas pierden así su sentido ya que al no obedecer a una planificación global del curso estas pasan a ser unas actividades aisladas que además por repetitivas acaban aburriendo a los niños a quienes les gusta cambiar, hacer cosas nuevas. .

Falta una visión global del curso y así las tareas de los niños, pues no tienen como mucho sentido, es que no sé como decirlo... como si la tutora hubiera aprendido una colección de tareas para mandar a los alumnos... y cada día saca una, y además muy repetidas, ¡tienen que estar de la canción de los dieras, del esquema corporal ... !, es que se saturan, a los niños les gusta cambiar, aprender cosas nuevas y con tareas diferentes ... 151-158/072

* La falta de una organización del material didáctico que hace que este no se utilice como un elemento que pueden ayudar al desarrollo de ciertas capacidades sino que se utilice como un juguete

Yo lo hubiera ordenado en función de las capacidades que más específicamente desarrolla y luego usar en función del contenido pero la tutora no lo usa así. El material que usan los niños a diario está clasificado en colores, según el equipo, cada equipo tiene su material y cada niño coge lo que quiere para jugar. Lo usan cómo juguetes, ... 14-20/ 072

* La poca atención que presta al aprendizaje de los niños cuando estos están trabajando en clase

...pregunta por encima y pasa de tema, tampoco cuando están haciendo las fichas está atenta a como las hacen... 85-86/ 071

* La pérdida de tiempo y la desorganización del desarrollo de la clase que supone los amplios periodos de tiempo que deja para que los niños coman galletas, leche... que además no comen

...tanta leche con galletas, que casi nadie la quiere, ... me parece una pérdida de tiempo... y que se desorganiza mucho la marcha de la clase. 467-470/ 071

Además de esta notable discrepancia en la forma de entender la enseñanza, nuestra alumna observa una actitud negativa por parte de la tutora cuando ella actúa en función de sus propios criterios. Esta actitud que muestra, no solo es hacia ella, sino que incluso la mantiene ante los niños cuando estos actúan de una forma diferente con nuestra alumna que con ella.

Esta actitud hace que la alumna que se sienta violenta y se inhiba de tomar decisiones personales.

y tampoco veo que le preguntan mucho, a mi me preguntan más pero no les mira con buena cara. 86-88/ 071

Como he visto que les costaba he ido por las mesas ayudandoles ... Esto no lo suele hacer la tutora, pero yo creo que es bueno ir por las mesas para ver y orientar el trabajo, pero como no lo hace me da apuro hacerlo yo.375-378/ 071

Al constatar las circunstancias en que esta estudiante estaba haciendo las Prácticas la supervisora le ofreció cambiarle de centro, pero no se procedió a este cambio ya que la tutora se ausentó del Colegio, con lo cual, la alumna continuó sus Prácticas manteniendo una relación profesional con el nuevo profesor similar al de sus compañeros y con el mismo grado de libertad para actuar en función de sus propios criterios.

Como ahora no está la tutora tengo más libertad para organizar la clase. También tengo más libertad para preguntar más a los niños y ver como va respondiendo cada uno y repetirles hasta que veo que todos comprenden 79-84/ 071

IV-Limitación y conclusiones de la investigación

IV. 1) Limitaciones

Consideramos que pueden destacarse:

- El propio proceso de categorización de los datos, ya que, a partir de los datos

proporcionados por cada uno de los estudiantes, con el propósito de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos y contextos específicos, se ha procedido a hacer una primera codificación de los datos obtenidos de los participantes como caso único, y sobre la base de estos datos se han identificado unidades de significado representativas de los conocimientos, teorías, conductas, reflexiones, etc., para su agrupamiento en categorías y posterior análisis.

Este proceder, si bien, nos ha llevado a nuestro propósito, ha hecho que se pierdan ciertos aspectos de lo particular que la experiencia de Prácticas ha supuesto para cada uno de los participantes.

- La excesiva información aportada por los alumnos en las entrevistas, en las que se hacía difícil limitarlos por su espontáneo diálogo y en los diarios, con relación a las tareas descritas (problemas, fichas, etc.), supuso detenidas lecturas para proceder a la exclusión de la información reiterativa, lo que complicó en exceso el análisis de datos.

- El diálogo que espontáneamente se ha generado entre los estudiantes que han participado durante el desarrollo del estudio, ha podido influir en las perspectivas individuales sobre distintos aspectos de su experiencia. Aunque, este diálogo se ha mostrado como un ámbito de reflexión y razonamiento crítico, que bajo otro diseño de investigación, podría considerarse como un espacio adecuado al estudio de la reflexión.

- La relación que se ha establecido entre los estudiantes y el investigador, por las propias características del estudio, crea la duda de la influencia que el investigador ha podido ejercer en los alumnos, en sus percepciones, reflexiones, modificación de teorías...

IV. 2) Conclusiones

En primer lugar, hacemos referencia a las conclusiones parciales a las que hemos llegado en cada una de las dimensiones en torno a las cuales, hemos agrupado la información obtenida (Contexto Escolar, Enseñanza y Prácticas de Enseñanza) y por último, recogemos las conclusiones generales de nuestro estudio.

IV.2-a) Conclusiones parciales

IV.2-a-1) Dimensión Contexto Escolar

Podemos concluir que su participación en la vida escolar durante las Prácticas, lleva a los alumnos en formación a cuestionarse y a reflexionar sobre diversos aspectos del contexto escolar (escuela, ambiente familiar, etc.) Al finalizar el período de Prácticas han reestructurado sus primeras concepciones y elaborado un concepto más amplio y complejo sobre el contexto de la enseñanza del que tenían al iniciar las Prácticas.

Es con relación a esta categoría donde se da un mayor cambio en cuanto a sus concepciones iniciales, aunque no se ven modificados los criterios personales de orden moral que subyace en sus reflexiones y en los que fundamentan ciertas consideraciones y juicios de valor.

En torno a esta dimensión se aglutinan, de forma muy significativa las reflexiones de tercer nivel en las que implican consideraciones éticas, sociales y políticas. Es, mayoritariamente, en las entrevistas donde explicitan sus reflexiones. En su narrativa describen sus razonamientos y argumentaciones, sus interpretaciones y críticas. Frecuentemente recurren a un hecho, un comportamiento, una conversación, etc. en el que han participado u observado, para apoyar sus reflexiones y argumentos, bien como ejemplo o bien como punto de partida de su razonamiento.

A continuación hacemos una recapitulación de las conclusiones parciales que se pueden deducir de cada una de las categorías incluidas en esta dimensión

Escuela

·Al iniciar las Prácticas se refieren a la institución escolar haciendo

referencia a que ha de cumplir una función docente y educativa. Ha de formar a los escolares intelectual, moral y socialmente.

Durante sus Prácticas frecuentemente se cuestionan y reflexionan sobre la escuela como institución. Sus reflexiones se centran en tres aspectos:

·Cumplimiento por parte de la institución escolar de las funciones que tiene encomendadas. Al final de sus Prácticas los alumnos consideran que la escuela no asume correctamente su función formativa: no forma intelectualmente, se limita a impartir conocimientos, no educa moralmente ni contribuye a integrar socialmente a los niños. Entienden que a la escuela le falta un código ético en el que fundamentar la formación moral, código que no solo ha de ser elaborado, sino también, asumido por los profesores para que sea efectivo. A esta carencia formativa contribuye una mala ense_anza de la Etica y de la Religión.

La idea que al inicio de las Prácticas sostienen con relación a las funciones docentes y educativas que ha de cumplir la escuela, excepto en dos casos, no se ve modificada por su experiencia, ni por la opinión que se han formado de como cumple la escuela con sus funciones. De los dos alumnos que al principio solo reconocían una función docente a la escuela, uno de ellos modifica su criterio priorizando la función educativa frente a la función docente, mientras que el otro, se ratifica en su primera creencia por la incapacidad de la escuela para dar otra formación.

·La interacción entre la escuela y el contexto socio-familiar. Las reflexiones hechas ante diversas experiencias concretas, les ha llevado a asumir la idea de que es muy baja la capacidad de la escuela para formar a los niños, que necesita de la colaboración de la familia. Colaboración que pocas veces encuentra, debido a que se da una contradicción entre los valores que propugna la escuela y los valores del contexto socio-familiar. A pesar de este contexto problemático, sostienen que la escuela ha de buscar la manera de formar intelectualmente y moralmente a los alumnos para que puedan superar el contexto cultural en el que viven, ya que la escuela no puede cambiar el contexto.

·La respuesta que da la escuela a las necesidades individuales de los escolares: Las reflexiones se centran en torno a tres tipos de problemas de los niños:

–Problemas familiares: Llegan a la conclusión que para estos niños la escuela, como institución, no tiene respuesta. La respuesta que encuentran es individual y afectiva.

–Problemas de aprendizaje: De las distintas soluciones que observan, rechazan las clases de apoyo que por su organización (coincidencia con el desarrollo de las clases, cursos en los que se imparten) y profesorado (inadecuada preparación y selección) no son capaces de dar una respuesta válida e incluso agravan el problema y el “repetir curso” ya que el mero hecho de repetir no se soluciona el problema de deficiencias en aprendizajes básicos que son causa frecuente del bajo rendimiento y además genera una serie de problemas tanto de tipo personal, fomenta actitudes negativas hacia el estudio y la escuela, como en el ambiente de las aulas ya que se crean “bolsas de repetidores” que por su incapacidad para seguir el proceso de aprendizaje en clase, frecuentemente alteran el clima de trabajo.

Opinan, que la institución no solo niega a estos niños una atención adecuada en la escuela, sino que tampoco les oferta otra alternativa más apropiada, como estudios de formación profesional para los más mayores. La escuela como institución, demuestra una falta de interés hacía estos escolares con problemas de aprendizaje, que contrasta con el apoyo que reciben los alumnos con problemas de deficiencias físicas e intelectuales, o carencias sociales.

Con relación a estas soluciones institucionales, juzgan como más operativas otras soluciones que surgen por iniciativa de los profesores como clases en horario extraescolar o grupos flexibles. Aunque valoran como el mejor apoyo para el alumno el interés que tenga el profesor por atenderle.

–Problemas por deficiencias: Sus reflexiones se centran en la integración de los niños con deficiencias en las aulas, ante la que se muestran muy críticos.

Llegan a la conclusión, que la integración en la práctica se vuelve contra los postulados que sostiene, ya que no ofrece una formación intelectual adecuada a sus necesidades ni logra la integración social con otros niños, de los que, por el contrario, frecuentemente sienten su rechazo. Consideran que, salvo en el caso de deficiencias físicas superables, estos niños en centros especiales podrían lograr un mejor desarrollo de sus capacidades y unas mejores relaciones sociales.

Profesor

·Al comenzar las Prácticas, se refieren al profesor haciendo alusión, fundamentalmente, a su función docente. Diferentes experiencias les llevan a cuestionarse y reflexionar sobre el profesor como profesional, al que llegan a entender como un profesional inmerso en un contexto social y laboral que le condiciona en el ejercicio de su profesión y a modificar la imagen que inicialmente tienen del profesor.

·La pérdida del status social que tradicionalmente ha tenido el maestro, de la que juzgan como responsable muy directa a la Administración, bien por acciones puntuales o por la propia normativa, que conlleva una desautorización profesional ante la sociedad y la familia y el complejo contexto laboral en el que trabaja: indefinición de su función profesional, que hace que, indirectamente, se este exigiendo al profesor que cumpla funciones (padre, psicólogo...) para las que no esta capacitado; la falta de un perfeccionamiento laboral, científico y didáctico, que contribuye a que la ense_anza se convierta en una actividad monótona y cansina; el mal ambiente que perciben en los centros y la falta del apoyo por parte de las familias; la excesiva carga laboral que supone, sobre todo para los profesores mayores, la diversidad de asignaturas que han de impartir, la carga horaria y la tensión en las aulas, consideran que son elementos que explican, en parte, el estrés que perciben en los profesores y una actitud generalizada entre el profesorado de inhibición, desinterés y desánimo ante los problemas escolares, que entienden, que tiene consecuencias negativas en la formación de los escolares.

·La nueva imagen que se forman del profesor les hace reflexionar y reconsiderar los criterios que sostenían al inicio de las Prácticas. Ven en el profesor una persona cercana a los niños y que se preocupa por ellos. Reconocen que el profesor junto a una responsabilidad en la formación intelectual, tiene una responsabilidad en su formación moral, incluso consideran que es una obligación ética la que tiene el profesor de comprometerse con la formación moral de sus alumnos. Así mismo, reconocen que el profesor influye en sus alumnos, sus creencias y conductas personales (de orden moral y académico) siempre repercuten en su formación.

Ambiente de centro

Sus reflexiones se centran en dos aspectos: en las relaciones entre los profesores y en las normas y costumbres de los centros.

·Desde el inicio de sus Prácticas perciben en los centros el tipo de relaciones establecidas entre los profesores. En un principio se refieren a ellas como buenas o malas y entienden que el tipo de relaciones establecidas no influyen en los alumnos.

En la medida en que están en los centros identifican, entre los profesores grupos abiertamente enfrentados por razones ideológicas. Distintas experiencias les hacen reconsiderar su primera opinión acerca influencia que tienen las relaciones del profesorado en los alumnos y entender que trascienden al alumnado y que un mal ambiente influye negativamente en distintos aspectos formativos

–Consideran que trasciende a las relaciones alumno-profesor, ya que observan que se dan unas relaciones muy tensas entre el profesorado y los alumnos adolescentes en los centros en los que hay grupos de profesores enfrentados, e incluso, trasciende a las relaciones entre los propios alumnos que llegan a identificarse con uno u otro grupo y a enfrentarse entre ellos, en parte, con un consentimiento tácito de esta conducta por parte de los profesores. Este

tipo de comportamiento es calificado por nuestros alumnos de amoral, más aún por parte de los profesores de quienes se supone que han de educar.

–Repercute negativamente en la formación intelectual y en hábitos de conducta en los alumnos. El enfrentamiento que mantienen los profesores, les inhibe de hacer una planificación conjunta de la enseñanza, lo que explica ciertos problemas de aprendizaje que han observado en los alumnos (lagunas en los aprendizajes, conceptos no relacionados, no trabajar determinadas destrezas desde diferentes materias...), e impide la coordinación necesaria entre el profesorado del centro para elaborar un código de conductas en los alumnos y el compromiso personal en su cumplimiento, con lo cual, los niños no adquieren los necesarios hábitos de conducta que es causa, en parte, de la no formación de los alumnos en un código ético y del mal ambiente de trabajo que hay en las aulas. Por el contrario, observan que los centros en los que no se da un enfrentamiento entre los profesores, hay una mayor coordinación en cuanto a las normas de conducta que los escolares han de mantener y un mayor compromiso en su cumplimiento por parte del profesorado.

–Además, en los profesores que generan conductas individualistas y actitudes inhibitorias ante los problemas escolares (problemas de aprendizaje, buscar una salida a los niños mayores de 14 años, falta de material didáctico...), que repercuten negativamente

·Independientemente del tipo de relaciones, consideran que ciertas normas o costumbres organizativas afectan negativamente a la calidad de la enseñanza, como son: el aislamiento organizativo que mantienen los cursos de preescolar (crea un desajuste entre este ciclo y el primer curso de primaria); la costumbre de que los profesores mayores asuman la docencia de los primeros cursos de primaria (bajo nivel de aprendizaje, conductas infantiles); la normativa administrativa que obliga a los centros públicos a aceptar a cualquier alumno, incluso expulsado de otros centros (contribuye a un mal clima de clase)

Relaciones

Sus reflexiones se centran en torno a las relaciones alumno-profesor y relaciones entre alumnos.

·Referente a las relaciones alumno-profesor, manifiestan que en general son distantes, en algunos casos las califican de despectivas. Hecho que califican de éticamente reprochable.

·Observan que en los casos en que los profesores establecen relaciones abiertas, de interés y respeto con los niños, estos muestran un comportamiento más respetuoso y mantienen en sus clases un mejor ambiente de trabajo, por lo que mejora su rendimiento. Su experiencia, dicen que les ha hecho comprender que se da una relación entre la conducta del profesor y el comportamiento de los niños y que estas relaciones han de basarse en el razonamiento y el respeto mutuo, evitando cualquier tipo de agresividad, o de relaciones sustentadas en el miedo. Esta reflexión manifiestan que les ha llevado a modificar su conducta pues reconocen que al inicio de las Prácticas, ellos mismos utilizaron el castigo y el levantar la voz, pero que modificaron su comportamiento buscando otras soluciones, con lo que lograron mejores resultados y han mantenido unas relaciones abiertas con los niños, basadas en el razonamiento y el respeto mutuo. Este tipo de relaciones que establecieron con los niños les ha permitido conocerles mejor, tener un buen ambiente de trabajo en clase, ganarse su confianza y respeto. Así mismo, manifiestan que han comprendido que hay que tratar a los niños según sus peculiaridades, pero dentro de la imparcialidad, aunque reconocen que a veces ellos mismos no han sido imparciales. Los alumnos que hacen prácticas en preescolar entienden que el papel del profesor no es el de "madre", pero que a veces ellos han tenido esa actitud.

·Las relaciones entre los niños las consideran normales para su edad, pero observan que en general muestran en sus comportamientos agresividad, poco respeto, que entienden que se debe a que tienen asumidos ciertos valores sociales. Ante este tipo de conductas consideran que la escuela debe educar a los

niños en el respeto y la cooperación. Desde pequeños se les ha de habituar a mantener ciertas normas de conducta. Es una tarea que ha de llevar la escuela de forma sistemática, planificando y evaluando las normas que sus alumnos han de asumir.

Declaran que personalmente están en contra de cualquier tipo de conducta agresiva y que esta idea la piensan inculcar en sus alumnos y que por tanto, han actuado ante esta agresividad de los niños, incluso les han dicho y alentado a no plegarse ante comportamientos agresivos de otros compañeros.

Ambiente familiar

A partir del trato directo con los niños van adquiriendo un mayor conocimiento de cada uno de ellos, de sus conductas, de su rendimiento, de su ambiente familiar, que en parte, les es dada a conocer por los profesores. Esta experiencia con sus alumnos les hace cuestionarse y reflexionar sobre el contexto familiar y su incidencia en la formación de los niños. Todos ellos declaran que se han sorprendido de la influencia que han constatado que tiene el contexto familiar en la formación de los escolares.

·Identifican dos aspectos de este contexto como elementos más influyentes:

–La cultura familiar, a la que le dan un valor determinante en la formación del comportamiento y personalidad de los niños. A la escuela le reconocen capacidad de influir en la formación intelectual, pero incluso, el rendimiento que los niños obtienen en la escuela, depende, en gran medida, de la familia. Ante esta influencia de la familia, llegan a la conclusión que escuela y el profesor pueden hacer muy poco y que necesitan de la colaboración de la familia para lograr sus fines formativos.

–La actitud de los padres ante la formación de sus hijos. Por lo que han observado, consideran que en general, los padres desconocen quienes son sus hijos, valoran más las calificaciones académicas que su comportamiento y muestran poco interés respecto al cumplimiento de las obligaciones escolares. En

los casos que los padres muestran interés, animan a sus hijos y colaboran con los profesores, los niños suelen tener un mejor comportamiento y rendimiento académico, así como capacidad para superar con más facilidad los problemas. Así mismo, observan que la actitud de los padres también influye en los profesores, ya que si estos cuentan con la ayuda y apoyo de los padres actúan con más seguridad, con buenas expectativas de éxito, sin su colaboración se sienten desalentados, pues saben que son pocas las posibilidades de éxito.

-Ante esta problemática, se cuestionan reiteradamente, sin encontrar una respuesta, ¿qué puede hacer la escuela frente a un ambiente familiar cuando éste es de desinterés hacia la formación de sus hijos?. Este ambiente general de desinterés por parte de la familia y la incapacidad de la escuela para contrarrestarlo, consideran que explica una actitud de apatía, de falta de sentido crítico, etc. que observan en sus alumnos adolescentes.

-Al iniciar las Prácticas, dicen que eran incapaces de comprender que detrás de la conducta de los niños podía haber un mal contexto familiar, ha sido a través del trato con los niños como han entendido esa relación. Han llegado a identificar algunas relaciones entre ambientes familiares de tensión, violencia, sobreprotección, con determinadas conductas de los niños, como llamar la atención, apatía, agresividad, introversión. Este tipo de conductas que asumen los niños con esta problemática familiar, entienden que repercute negativamente no sólo en su formación, sino también en su rendimiento y en sus relaciones con compañeros y profesores. La poca capacidad que reconocen a la escuela y al profesor para contrarrestar la influencia negativa del contexto familiar, les hace cuestionarse y reflexionar sobre distintas alternativas, para llegar a admitir que los niños están "atrapados en su contexto".

-Todos ellos manifiestan que sí sabían que había familias con problemas, pero que no habían llegado nunca a constatar estas situaciones. El tener una relación directa con esta situación y el constatar su impotencia ante esta realidad, ha sido personalmente la experiencia "más dura" de las Prácticas.

IV.2-a-2) Dimensión enseñanza

Se puede concluir que los alumnos al iniciar las Prácticas poseen ciertas concepciones, que declaran con carácter proposicional, relativas al conocimiento, al aprendizaje y a la enseñanza, en general, que no modifican durante el período de Prácticas. En ellas, fundamentan su acción docente, interpretan y toman decisiones sobre la enseñanza.

Estas concepciones hacen referencia, básicamente, a:

- La estructura lógica de las disciplinas. Entienden, que esta estructura, determina la organización de los contenidos para la enseñanza y que la comprensión la interrelación conceptual, es determinante para la comprensión de las asignaturas, por lo que, cualquier "ruptura" de esta secuencia comprensiva, originará fallos en la comprensión de posteriores aprendizajes.

- Los contenidos, en los que identifican dos aspectos: significativo, referente a la comprensión, y operativo, relativo a la capacidad de utilizar los conocimientos aprendidos. Ambos aspectos deben incluirse en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

- El aprendizaje de los contenidos. Consideran que puede y debe potenciar el desarrollo de capacidades intelectuales, a partir de los procesos de pensamiento que se eliciten en los alumnos mediante las tareas que se definan.

Durante las Prácticas, al asumir responsabilidad docente, han tenido que tomar decisiones tanto en lo que respecta a la planificación como a la gestión de la enseñanza, lo que les ha introducido en un proceso reflexivo en, sobre, y para la enseñanza, en el que se cuestionan, reflexionan y reconsideran sus decisiones, opiniones y conductas.

Este proceso les lleva a adquirir desde la práctica nuevos conocimientos acerca del proceso de ense_anza y aprendizaje. Recogemos como más significativos los relativos a:

- La forma de cómo representar los contenidos para hacerlos

comprensibles a los alumnos, (descripciones, ejemplos, materiales...), definir tareas, hacer preguntas, etc.

-La necesidad de adaptar las tareas de enseñanza a las características de los alumnos, considerados como grupo e individualmente, tanto en lo que respecta al nivel de aprendizaje (ritmo de trabajo, nivel de conocimientos de base y rendimiento logrados, problemas concretos de olvido, expresión, etc.), así como el interés que despiertan determinados tipos de tareas frente a otras. Interés que repercute positivamente en la atención y el rendimiento.

- La necesidad de mantener durante el desarrollo de la clase un buen ambiente de trabajo, a través de un control más indirecto que directo. Además, llegan a entender, que es una obligación moral del profesor el mantener un adecuado ambiente de trabajo.

y a adquirir cierto nivel de desarrollo de esquemas prácticos que les capacitan para una gestión más ágil de las tareas de enseñanza y del ambiente de trabajo.

En el transcurso de las prácticas llevan a cabo un proceso de reconceptualización de la enseñanza en el que integran y relacionan sus concepciones iniciales con conocimientos que adquieren desde la práctica docente, generando nuevas teorías relativas al planteamiento y a la gestión de la enseñanza en las que van a fundamentar, interpretar y decidir la acción docente; a la vez que adquieren una mayor capacidad y destreza en la gestión y un conocimiento didáctico del contenido.

En torno a esta categoría se agrupan significativamente las reflexiones de segundo nivel. En su mayoría, las expresan en el proceso de observación. Son más escasas las reflexiones del tercer nivel, en ellas se refieren a aspectos relativos a la gestión de clase y al contexto institucional. Las reflexiones correspondientes al primer nivel son expresadas, en su mayoría, en los diarios. El estilo de los diarios es descriptivo y en ellos refieren los contenidos, su organización y presentación, las tareas que se van hacer en clase, así como, un comentario a cerca del rendimiento de los alumnos, de la adecuación de las

tareas y del ambiente de trabajo durante la clase. A medida que avanzan las Prácticas, sus descripciones son más esquemáticas, tienden a omitir algunos datos, en general, son menos expresivos, aunque se observan diferencias individuales.

A continuación hacemos una recapitulación de las conclusiones parciales que se pueden deducir de cada una de las categorías incluidas en esta dimensión:

Planificación

·Según describen, al planificar la enseñanza llevan a cabo un proceso reflexivo en el que identifican dos momentos:

Un primer momento de revisión y elaboración del contenido en el que recuerdan y clarifican sus propias ideas, establecen propósitos y seleccionan el contenidos, en base a la importancia conceptual, y lo organizan para su ense_anza fundamentándose en el criterio que la estructura lógica de conocimiento ha de ser el fundamento de la organización para la ense_anza. Se forman una idea general de los conceptos incluidos, de su relación lógica, de la secuencia de ense_anza y de las sesiones de clase que van a ser necesarias para su desarrollo y elaboran un esquema organizativo de los contenidos de la unidad. Examinan los libros de textos de los alumnos, entienden que los libros influyen en el aprendizaje, y analizan como desarrolla el contenido (estructura, amplitud, claridad...) y, en su caso, complementan o sustituyen la información, clarifican términos...

Y un segundo momento de definición de tareas, en el que buscan cómo transformar el contenido que va a desarrollar en clase en tareas para la enseñanza y el aprendizaje. Supone un proceso complejo en el que integran e interrelacionan supuestos teóricos acerca del conocimiento como objeto de aprendizaje (aspectos significativo y operativo del conocimiento, importancia de la estructura lógica de las disciplinas en la comprensión...), propósitos generales del aprendizaje escolar (desarrollo de capacidad de razonamiento, utilidad práctica del

conocimiento académico) y del aprendizaje de cada disciplina (sus concepciones personales de la materia les hacen valorar unos resultados de aprendizaje con relación a otros); con conocimientos generados desde su propia experiencia y que hacen referencia a distintos aspectos: la necesidad de establecer una secuencia de enseñanza teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje, la conveniencia de tener en cuenta los hábitos de trabajo de los alumnos, adecuar las tareas a las características de los alumnos etc.

·Reconocen que el proceso de planificación les ayuda a: clarificar sus propias ideas, a organizar los contenidos para la enseñanza, a definir tareas más diversas, a tener un esquema que guía su acción durante la enseñanza y les da seguridad. Los alumnos que hacen prácticas en preescolar, dicen que les posibilita un enfoque interdisciplinar en la enseñanza de conceptos.

Tareas

Las teorías declaradas acerca de la importancia de la estructura lógica de las disciplinas, la doble perspectiva, significativa y operativa, del conocimiento, el doble propósito del aprendizaje escolar, adquisición y fijación de conocimientos, y desarrollo de capacidades de razonamiento, son ideas sobre las que fundamentan y argumentan la definición y el desarrollo de las tareas.

·Establecen una secuencia de enseñanza "paso a paso" basada en la relación lógica entre los conceptos. Las clases se desarrollan, conforme a un determinado guión de actividades y agrupamiento, en torno a dos tipos de tareas.

a)-Unas primeras tareas (- en grupo clase-) orientadas a facilitar la comprensión de los contenidos, que comienzan por una revisión de conocimientos anteriores que estén relacionados clarificando el tipo de relación, tras lo que exponen los contenidos que son el objeto del proceso de aprendizaje. La idea que sostienen acerca de que el aprendizaje escolar debe conllevar al desarrollo de capacidades intelectuales, les lleva a definir tareas que, paralelamente a facilitar la comprensión, faciliten en los alumnos operaciones intelectuales, que entienden

que potencian el desarrollo de capacidades de razonamiento. El uso de referentes concretos en estas tareas, consideran que facilita la comprensión, pero que es necesario pasar de una primera comprensión, relacionada con el referente, a una comprensión más abstracta. Simultáneamente al desarrollo de estas tareas y una vez finalizadas, preguntan a los alumnos para controlar su nivel de comprensión, y, en su caso, tomar las decisiones oportunas para evitar errores conceptuales o lagunas en el aprendizaje, a la vez que se va fijando el contenido de aprendizaje.

b)-El segundo tipo de tareas tienen como finalidad el aprendizaje del conocimiento en su aspecto operativo. Comienzan estas tareas (-en grupo clase-) con una explicación y ejemplarización, y un control de la comprensión de las tareas que a continuación y de forma individual harán los niños. Mientras los niños trabajan pasean por la clase observando y orientando individualmente el trabajo de los niños, en su caso, intercalan espacios de evaluación. Reconocen que esta actividad de supervisión y orientación de las tareas individuales por parte del profesor es importante para el aprendizaje de los niños.

En cuanto a su contenido, definen tareas que demandan de los alumnos para su solución diferentes operaciones intelectuales. Para su desarrollo ordenan las tareas secuencialmente según un orden de dificultad, comienzan por tareas en las que los alumnos tienen que identificar o buscar algún ejemplo, definir un concepto, aplicar un operador o una norma gramatical, memorizar una definición, etc., hasta llegar a tareas más complejas que para su resolución se requiere relacionar un enunciado con un concepto, conocimientos ya estudiados o hacer una inferencia... En este tipo de tareas, manifiestan que valoran más el proceso de razonamiento seguido por los niños que la respuesta en sí misma.

La idea que manifiestan respecto a la utilidad práctica que ha de tener el conocimiento académico les lleva a describir las tareas en el marco de situaciones reales y cercanas al ambiente de sus alumnos.

-Ante ciertos problemas de aprendizaje que constatan en sus alumnos definen tareas que consideran adecuadas para que superen las dificultades. Así,

ante el olvido de los conocimientos aprendidos, (bien sea por que no son utilizados, por un aprendizaje que no cuida de que los niños comprendan las relaciones entre los distintos conceptos, e incluso por una actitud de los niños a olvidar lo aprendido) definen tareas en las que se revisan los conocimientos dados ya sea de una forma directa, con un planteamiento específico, o más indirecta y ocasional. La mala expresión verbal y escrita que observan en los alumnos les hace introducir tareas en las que los niños tienen que expresar verbalmente los contenidos de aprendizaje o el razonamiento de sus respuestas, y elaborar respuestas escritas que impliquen el desarrollo de una pequeña estructura en la que han de relacionar lógicamente los conceptos y las ideas.

•Con relación al material didáctico, manifiestan los alumnos que están en preescolar que disponen de abundante material, por el contrario los alumnos de primaria dicen que es escaso, no tanto por falta de presupuesto como por la mala gestión debido al mal ambiente de los centros y que frecuentemente ellos mismos elaboran el material para las clases. El alumno que dispone de una sala de ordenadores valora muy positivamente su uso no solo como medio para la ense_anza de las matemáticas, sino por el aprendizaje que supone para los alumnos el hecho de saber manejar ordenadores.

Los alumnos que hacen prácticas en preescolar, comparte concepciones teóricas similares a sus compañeros, y sobre estos presupuestos fundamentan la ense_anza. Las clases se desarrollan conforme a dos tipos de tareas. Unas primeras tareas, en grupo, al inicio de la jornada escolar, orientadas a facilitar la comprensión de los contenidos de Lenguaje y Prelógica y unas segundas tareas, individuales, con la finalidad de desarrollar capacidades específicas y de aplicación de conceptos. Para su desarrollo las secuencian en base su dificultad y las van entregando a los ni_os según el rendimiento de cada uno de ellos.

Gestión

Manifiestan que ha sido mediante su experiencia docente, a través de la

observación y la reflexión en y sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como han adquirido conocimientos y cierta habilidad para gestionar la clase.

·Al inicio de sus Prácticas manifiestan estar inseguros, no saben interpretar la conducta de sus alumnos ni como responder adecuadamente a esta. A lo largo del período de Prácticas, se encuentran ante situaciones a las que han de dar una respuesta. Observando la reacción de los niños ante sus decisiones y reconsiderándolas a la vista de la respuesta, van encontrando respuestas válidas para ir solucionando los problemas de gestión.

Parten de la idea que seguir el discurso lógico que se da durante el desarrollo de la clase y la atención, como mecanismo intelectual, son necesarios para llevar a cabo un proceso de aprendizaje. Manifiestan que constantemente observan a los niños tratando de encontrar indicios que les indiquen que comprenden, que están atentos, así como a su propia conducta como profesores.

Diferencian dos aspectos en la gestión de la clase: mantenimiento de un adecuado ambiente de trabajo y el control y orientación del proceso de aprendizaje.

·Con relación a la gestión del ambiente de trabajo, manifiestan que, al principio, ante conductas que observan de desatención a las tareas o de incumplimiento de normas de conducta que alteran el desarrollo normal de la clase, reaccionan llamando la atención de los niños, elevando la voz o mandando un castigo. El resultado que obtienen de esta actuación es negativo, por lo que modifican sus respuestas. Sustituyen este tipo de respuestas por un razonamiento del porqué han de estar atentos, del porqué de las normas, y cambian el levantar la voz por el silencio. Observan que estas intervenciones puntuales rompen el discurso lógico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que buscan controlar de forma indirecta el ambiente de trabajo, tratando de controlar los elementos que identifican como influyentes en el ambiente de clase, como son:

–Ciertas conductas individuales de algunos niños, que en general, son

escolares que tienen problemas de bajo rendimiento. Conductas que nuestros alumnos interpretan como una reacción ante la propia incapacidad, por lo que intentan controlar la conducta de estos niños prestandoles una atención especial para que estén atentos a su trabajo y participen en las actividades de clase: les hacen preguntas que son capaces de responder, les adaptan las tareas individuales...

–El interés que despiertan en los niños cierto tipo de tareas y el ritmo de trabajo. Al planificar la enseñanza definen tareas del tipo que han observado que despiertan a los niños interés en el trabajo, y durante el desarrollo de la clase alternan actividades para que la monotonía de las tareas no les haga perder la atención.

–Hábitos de conducta de los niños. Constatan que el desorden que se produce en clase es debido a que los niños no están habituados a mantener normas de conducta. Culpan, en parte, al profesorado de esta situación ya que entienden que las malas relaciones que mantienen entre ellos hace que no se pongan de acuerdo en definir una normas de conducta con las que todo el profesorado se comprometa en hacerlas respetar. Consideran que el profesorado tiene la responsabilidad moral de mantener un ambiente de trabajo adecuado de forma que se garantice el legítimo derecho de los alumnos a seguir un correcto proceso de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

·Con relación a la gestión del proceso de aprendizaje, hacen referencia a dos tipos de conductas: conductas de orientación del proceso de aprendizaje y conductas de atención individual. Argumentan las conductas de orientación del proceso de aprendizaje en teorías personales sobre el aprendizaje como: que el aprendizaje ha de ser comprensivo (“paso a paso”), que se han de desarrollar capacidades de razonamiento y de expresión (preguntas indirectas, solicitan razonamiento a las respuestas, correcta terminología...) y en su experiencia, que dicen, que les ha hecho comprender que es necesario adaptar la enseñanza al

proceso de aprendizaje de los alumnos y, en especial, a ciertos niños que tienen problemas. Durante el desarrollo de la clase a estos niños les prestan más atención, les preguntan más frecuentemente, les exigen conocimientos básicos y, solo si es necesario, les ponen tareas diferentes.

·Manifiestan que durante el período de Prácticas han adquirido seguridad personal en su comportamiento en clase, han desarrollado cierta capacidad para captar indicios e improvisar y han superado, en parte, ciertos problemas que tenían al inicio de las Prácticas como comunicar los contenidos de una forma comprensible para sus alumnos, formular preguntas que exijan procesos de razonamiento, etc.

Evaluación

La idea que la estructura lógica de las disciplinas supone que el aprendizaje de nuevos conocimientos se fundamenta en aprendizajes anteriores, les lleva a considerar que la evaluación ha de ser necesariamente continua de manera que se evite la ruptura del continuo que es, el aprendizaje escolar.

Establecen dos tipos de evaluación: una evaluación diaria durante el desarrollo del proceso de aprendizaje y al finalizar este proceso, y una evaluación periódica.

– La evaluación diaria comprende: a)-La evaluación durante el proceso de enseñanza discurre paralela al desarrollo de las tareas. Dicen, que constantemente están observando a los niños y que frecuentemente les hacen preguntas para controlar cómo están siguiendo el proceso de aprendizaje, con el fin de, en caso necesario, reconducir el proceso de enseñanza (poner más ejemplos, volver a dar una explicación, etc.).

b)-A partir de los datos que han recogido durante el desarrollo de la clase se forman una idea general del nivel de aprendizaje logrado por el grupo, que brevemente, suelen anotar en sus diarios haciendo una referencia expresa a aspectos concretos, como el nivel de comprensión, la destreza lograda en un

determinado tipo de tareas, etc. Al planificar la siguiente sesión de clase, tienen en cuenta estos resultados del rendimiento general del grupo, estableciendo así una secuencia de enseñanza, en la que quedan relacionadas la estructura lógica de las disciplinas y el rendimiento de los alumnos. Durante la clase también, se forman una idea sobre el rendimiento individual de los alumnos que tienen en cuenta para darles una especial atención mediante tareas, preguntas...

Así mismo, en sus anotaciones suelen hacer referencia a las tareas de enseñanza y al ambiente de trabajo que ha habido durante el desarrollo de la clase como elementos, que han entendido desde la práctica, que influyen en los resultados del aprendizaje y que por tanto también se han de considerar al planificar la enseñanza

–Con las evaluaciones periódicas pretenden obtener datos más objetivos del nivel de aprendizaje logrado por cada uno de los alumnos para, en su caso, prestarles la atención necesaria, de forma que superen errores o carencias que podrían perjudicarlos en posteriores aprendizajes. Entienden que estas tareas de evaluación deben de proporcionar datos representativos del nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, tanto en su aspecto significativo como operativo, y por tanto, consideran que el tipo de tareas que se definan para una evaluación deben ser similares a las que se han desarrollado durante el proceso de aprendizaje, por lo que ha de ser el propio profesor que ha enseñado quién defina y evalúe estas tareas. Muestran un rechazo unánime hacia las pruebas objetivas como tareas adecuadas para la evaluación por que no exigen del alumno una respuesta estructurada en la que tengan que establecer relaciones entre ideas, conceptos, etc. Incluso consideran que este tipo de pruebas está influyendo en la dificultad de expresión que observan en sus alumnos. Las tareas de evaluación suelen ir precedidas de un repaso de los conocimientos que van a ser evaluados y una vez corregidas, son explicadas en clase para que los alumnos comprendan cual debía ser la respuesta correcta y definen tareas de recuperación para aquellos alumnos cuyo rendimiento no consideran satisfactorio.

·En sus consideraciones se cuestionan y reflexionan sobre el aprendizaje de sus alumnos en su aspecto formativo. A su juicio, sus alumnos muestran una serie de deficiencias formativas que repercuten negativamente en sus actuales aprendizajes. Entre estas deficiencias destacan: mala base que tienen de cursos anteriores, dificultad de expresión tanto verbal como escrita (en parte debida al ambiente sociocultural de sus alumnos), la dificultad en recordar conocimientos estudiados anteriormente y establecer relaciones lógicas entre conceptos, no saber estudiar, etc.

Consideran que estas deficiencias son imputables en parte a la calidad de enseñanza que imparten los profesores, que, en su opinión, es una enseñanza memorística, y en parte, al mal ambiente que hay entre el profesorado que impide una planificación conjunta de la enseñanza.

Durante sus Prácticas, tienen en cuenta estas carencias y procuran ayudar a los alumnos para que las superen, aunque son conscientes que en los cuatro meses que están no pueden superar tales deficiencias acumuladas en años de escolaridad.

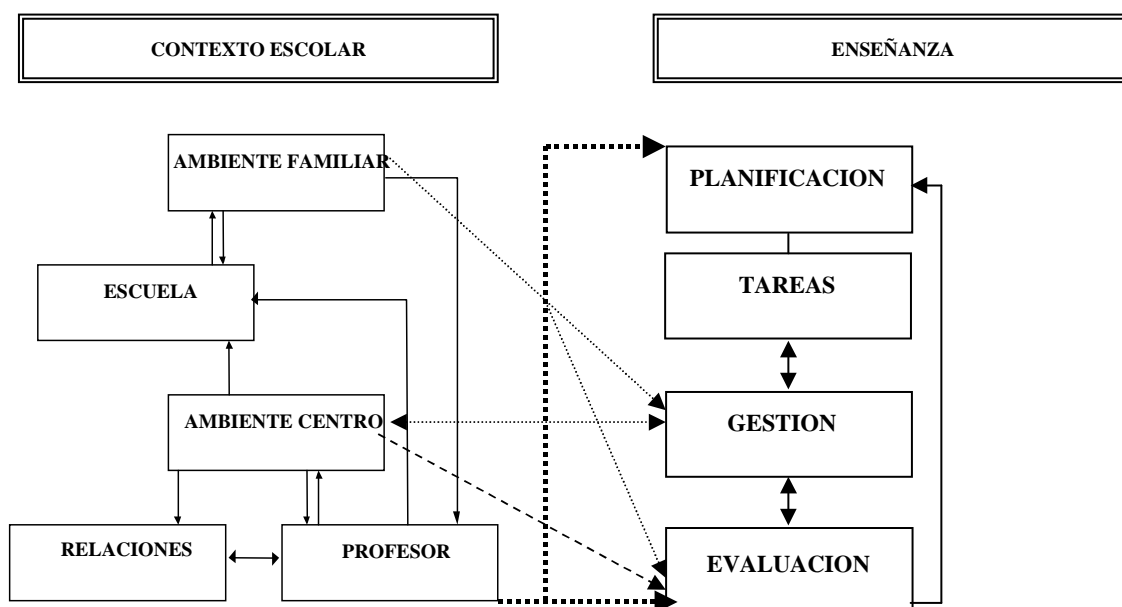
Los alumnos que hacen prácticas en preescolar, comparten presupuestos teóricos similares a sus compañeros. La evaluación es diaria e individual, de forma que cada niño recibe las orientaciones necesarias para hacer adecuadamente sus tareas y de manera similar a sus compañeros, consideran el rendimiento general del grupo, el tipo de tareas y el ambiente de trabajo, como elementos a considerar en las siguientes sesiones de clase. Reconocen que la etapa infantil es fundamental para sentar las bases de futuros aprendizajes y para el desarrollo de capacidades intelectuales y socio-afectivas, a las que dan una importancia especial. En sus planificaciones y evaluaciones hacen referencia expresa a conductas de los niños relativas a la asunción de unas determinadas normas de conducta, de respeto y colaboración con los compañeros.

Destacan la dificultad de expresión oral que, en general, tienen los niños, debido al nivel sociocultural. Entienden que en algunos casos este problema se

ve agudizado al estar los niños escolarizados en modelos de Euskera, por criterio de los padres, siendo el Castellano su lengua materna.

Relaciones entre las dimensiones Contexto Escolar y Ense_anza

En sus reflexiones han estableciendo relaciones de influencia entre diferentes aspectos incluidos en las diferentes categorías. A continuación se presentan, de forma esquemática, las relaciones más significativas que establecen entre categorías incluidas en una misma dimensión y entre categorías incluidas en la otra dimensión.



IV.2-a-3) Dimensión Prácticas de Enseñanza

Se puede concluir, que los alumnos al finalizar sus prácticas son conscientes que el integrarse en la vida escolar les ha abierto interrogantes que les ha llevado a cuestionarse y reflexionar sobre distintos aspectos de la ense_anza y su contexto, a modificar concepciones iniciales y han adquirir un conocimiento más amplio y complejo. Conocimiento que, según manifiestan, solo se adquiere mediante la práctica y desde la complejidad de la escuela y de las

CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación

aulas; observando y reflexionando sobre esta realidad.

Consideran que las prácticas, para ser formativas requieren que los estudiantes asuman la responsabilidad de la enseñanza de alguna materia y con el grado de libertad necesario para poder tomar sus propias decisiones y así, aprender reflexionando sobre su propia experiencia. Entienden que este proceso de aprendizaje requiere tiempo y por ello, las prácticas deberían tener más duración. Además, para ellos, es difícil y complejo, por lo que consideran que es necesaria una adecuada orientación por parte de los supervisores y tutores.

Reconocen que la metodología utilizada: diarios, entrevistas y observación, les ha incitado a ser observadores, a pensar, a hacer análisis críticos, etc. En conjunto, valoran esta metodología como muy adecuada para atender a la necesidad de ayuda y apoyo que tienen en sus prácticas.

Las reflexiones agrupadas en esta categoría, en su mayoría, quedan incluidas en un segundo nivel de reflexión, en cuanto que suponen una reflexión de su experiencia en la que destacan el carácter didáctico. Son expresadas, en su mayoría, en las entrevistas y en el proceso de observación. Las reflexiones de tercer nivel, hacen referencia al contexto escolar, en concreto, al ambiente familiar.

A continuación se hace una recapitulación de las conclusiones parciales de cada categoría.

Prácticas

·Al reflexionar sobre sus prácticas, manifiestan que han adquirido un conocimiento que "no se aprende en los libros". Es un conocimiento que se adquiere a través de la propia experiencia y desde la complejidad de la realidad de la escuela.

CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación

Su participación en la vida escolar como profesores les ha permitido observar, cuestionarse, reflexionar y tomar decisiones, sobre muy diversos aspectos relativos a la ense_anza y su contexto. Manifiestan que es así, como han adquirido este conocimiento, que es a partir de la interacción, como únicamente se puede llegar a este tipo de aprendizaje. Insisten en la idea que para conocer y saber tratar a los ni_os, es necesario tratar con ellos y que “a ense_ar se aprende ense_ando”.

·Valoran las Prácticas como imprescindibles para su formación profesional, pero en condiciones adecuadas. Junto a una crítica a la organización de las prácticas aportan propuestas de cómo superar algunas de deficiencias:

–En cuanto al tiempo y fecha asignados a las prácticas que consideran inadecuado, proponen que estas tengan la duración del curso académico escolar, integrándose a las escuelas con los maestros de manera que puedan participar con los tutores en la planificación del curso en el que van a hacer sus prácticas.

–Consideran que el hecho de permanecer todas las prácticas en mismo aula y tutor, si bien, tiene ciertas ventajas, también tiene inconvenientes. Proponen que se le facilite asistir a otras clases para poder conocer otros ni_os y observar y tratar con otros profesores.

–Encuentran que hay una desconexión entre la formación teórica y la formación práctica en dos aspectos. Uno con referencia a los contenidos teóricos, por su bajo nivel académico y su excesivo teoricismo y el otro, debido a la desconexión temporal, pues una vez cursada la formación teórica comienza la formación práctica. Consideran que ambas formaciones deberían discurrir de forma paralela: la experiencia les ayudaría a comprender la teoría y les posibilitaría hacer de esta una valoración de su capacidad operativa, a la vez que la teoría les pudría explicar y orientar la práctica.

·Valoran como necesaria la ayuda y la orientación que puede dar el

CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación

supervisor y consideran positiva el apoyo que les a dado la profesora de la Escuela de Magisterio, tanto por el método seguido como por su actitud.

–Consideran que el método seguido, en general, les ha hecho: pensar y observar, interesarse en todo e implicarse intensamente en su trabajo, y que les ha permitido opinar, comparar, y hacer un análisis crítico.

–En cuanto a las estrategias, consideran que las entrevistas les han proporcionando orientación y apoyo a la vez que les han hecho cuestionarse diversos aspectos de la realidad educativa. A pesar de las dudas que en un principio tenían, valoran positivamente el uso del vídeo en cuanto que les posibilitado observar y reflexionar sobre su propia conducta y constatar aspectos que en clase pasan desapercibidos (expresiones, conductas...), que les ha facilitado el aprendizaje de su comportamiento en clase

El hecho de escribir los diarios, dicen, que les ha hecho reflexionar sobre la ense_anza al preparar las clases y definir tareas y les ha facilitado adaptar la ense_anza a la características del aula prestando atención expresa a aspectos como: rendimiento, adecuación de las tareas, preguntas, comportamientos, etc. al anotárlos al finalizar las clases.

Alumno en Prácticas

·Con relación a los centros, manifiestan que desde que llegaron se sintieron que era bien acogidos. Valoran positivamente que: los centros estaban debidamente organizados recibir alumnos en prácticas; los profesores mostraran con ellos una actitud de ayuda y apoyo que la han mantenido durante todo el tiempo que han estado en los colegios; les han permitido asumir docencia como a cualquier profesor, respetándolos en sus decisiones.

·Opinan que al principio los niños con ellos eran con más revoltosos, pero que fueron cambiando de comportamiento, llegando, incluso, a portarse mejor y

mostraban una actitud más abierta y cercana. Consideran que esta actitud de sus alumnos les ha permitido llegar a un mejor conocimiento de los niños.

·Todos ellos consideran que es muy importante el papel del maestro como tutor ya que de ellos aprenden muchas cosas que la Escuela de Magisterio no les puede enseñar. Valoran de los tutores su experiencia profesional y consideran que un tutor debe de ser un buen profesor ya que les sirve de modelo (todos ellos, de forma crítica, a lo largo de las prácticas asumen y rechazan alguna conducta o perspectiva del tutor). Reconocen, que sobre todo al principio, que se sienten muy inseguros y tienen dudas, tienden a imitarlo.

Con relación al maestro en su función de tutor, valoran como conductas muy positivas: que les hayan explicado como plantean la enseñanza y permitido observar su actuación en clase, lo que les ha posibilitado hacer un análisis crítico de su actuación profesional, asumir algunas de sus conductas y rechazar otras, con relación a la enseñanza, a la gestión de clase, a los escolares, etc.; que les hayan permitido asumir plenamente responsabilidades docentes con el grado de libertad suficiente para aprender, de su propia experiencia, lo adecuado o no de sus decisiones; que les hayan orientado en algunas de sus decisiones y que nunca les hayan coaccionado mostrando una actitud abierta y de respeto. Incluso, que les han animado a que llevar a cabo iniciativas personales, aunque entienden que el período de Prácticas no es momento adecuado para llevar a cabo grandes cambios ya que estos podrían confundir a los alumnos.

IV.2- b.2) Conclusiones generales

De todo ello, consideramos que se puede deducir que:

·Las Prácticas de Enseñanza han contribuido a formar el conocimiento práctico, en razón de que se ha comprobado que estas han supuesto para los alumnos un proceso de aprendizaje, que les ha llevado a elaborar, desde su propia experiencia, un conocimiento constituido por una serie de convicciones

CAPITULO IV Limitaciones y conclusiones de la investigación

acerca de la enseñanza y del contexto en el que se desarrolla, sobre el que se fundamentan al interpretar la realidad y tomar decisiones, a la vez, que la práctica docente ha potenciado el desarrollo de esquemas operativos de enseñanza y un conocimiento didáctico del contenido. Así mismo, este aprendizaje ha supuesto una reconceptualización de las propias teorías docentes.

·Elaborar este conocimiento ha supuesto, por parte de los alumnos, una actitud para examinar de una forma crítica su experiencia personal e implicarse en un proceso de comprensión de la enseñanza en el que han cuestionado y reflexionado sobre distintos aspectos de la enseñanza y su contexto, así como, sobre sus propias teorías y creencias.

La actitud crítica y el pensamiento reflexivo implícitos en este proceso se han visto potenciados por las estrategias de investigación que se han utilizado. El diario, de tipo descriptivo, ha favorecido la implicación en un proceso reflexivo, sobre el proceso de planificación y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a un primer nivel de reflexión. El proceso de observación han potenciado reflexiones de segundo nivel, en su mayoría, referentes a la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de clase. En torno a las entrevistas en profundidad se agrupan significativamente las reflexiones de tercer nivel que, básicamente, hacen referencia al contexto de la enseñanza. Las reflexiones de tercer nivel que aparecen, raramente, en los diarios y en la observación y hacen, también, referencia al contexto.

·Así mismo, se ha comprobado que, si bien, el hecho de asumir durante todo el período de prácticas la docencia de una asignatura ha vehiculado, en gran medida, procesos reflexivos de distinto orden, tanto referentes a la enseñanza como a su contexto, también ha contribuido a que el conocimiento que elaboran a partir de esta experiencia esté significativamente relacionado con el contexto particular en el que realizan sus prácticas y a las situaciones concretas

que han experimentado tanto en el aula como en la institución.

·La actitud abierta y de respeto hacia los alumnos en formación mostrada por los tutores y profesores de los centros, consideramos que ha influido en que no se produzca en los alumnos una socialización negativa, aunque si crítica.

IV. 3) Otras aportaciones

A continuación hacemos referencia a algunas ideas que este estudio nos ha sugerido en relación a la formación de los estudiantes.

–La conveniencia que los alumnos durante las Prácticas de Enseñanza asuman responsabilidades docentes, similares a las de un profesional y con el grado de libertad suficiente que les permita tomar sus propias decisiones, como condición necesaria para la construcción del conocimiento práctico, y que tutores y supervisores procuren que ese conocimiento se fundamente en la reflexión y en una actitud crítica.

–Que su inserción en los centros no quede limitada al aula y a una relación con el tutor. La asistencia de los estudiantes a claustros, reuniones de profesores e incluso, su permanencia en la sala de profesores, como espacios en los que se abordan problemas escolares, se intercambian experiencias y opiniones, se han mostrado como un importante ámbito de reflexión sobre el contexto escolar. La permanencia en una aula y con un tutor ha limitado, en parte, su experiencia. Sería conveniente abrir alternativas que asuman las ventajas de la adscripción a un aula y tutor pero superando esta limitación.

–La necesidad de superar la desconexión entre la formación teórica y práctica, nos hace reparar en la conveniencia de que se establezca un dialogo entre la institución universitaria y la institución escolar. Una planificación conjunta tutor-supervisor de las Prácticas de los estudiantes que van a estar bajo su tutela, entendemos, que puede ser la base sobre la que ambas instituciones establezcan

este diálogo.

Esta propuesta, requiere que tutores y supervisores tengan una formación apropiada de los distintos estudios y perspectivas de la formación inicial y de las estrategias adecuadas para orientar a los estudiantes, así como, capacidad para mantener un dialogo abierto. La libertad de decisión y una actitud crítica son elementos necesarios para una formación reflexiva, que además consideramos que contribuye a que no se produzca una socialización negativa.

–Necesidad de revisar la formación teórica con relación a los contenidos; a su actualización científica y adecuación profesional, y a la metodología de enseñanza para que contribuya a facilitar la comprensión de la relación teoría-práctica, el desarrollo de la capacidad reflexiva y al estudio de estructuras independientes de tareas de enseñanza, a las que aluden como una carencia formativa.

Entendemos que a través del diálogo entre ambas instituciones, la institución escolar puede proporcionar un conocimiento de las circunstancias concretas, institucionales y de aula, en las que se desarrolla la enseñanza, sobre el que hacer esta revisión y del que la institución universitaria carece y que es, quizá, una de las causas la disociación teoría-práctica.

BIBLIOGRAFIA

- Aksamit, D.L., Hall, S.P. y Ryan, L. (1990). Naturalistic inquirt applied to the evaluation of a teacher education program. *Teaching and Teacher education*, 6 (3)
- Angulo Rasco (1999) De la investigación sobre la ense_anza al conocimiento docente. *Desarrollo profesional del docente.Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid
- Anning, A. (1988) Teachers' theories about children's learning. *Teachers' Professional Learning* (Calderhead, J. Ed) The Falmer Press, London
- Applegate J. (1987) Early field experience. Three view points. *Advances in Teacher Education* 3 (Huberman, M. y Backus, J.)
- Baena M.D. (1992) Las teorías implícitas, tareas académicas y enseñanza de las ciencias. *Pensamiento de los Profesores y desarrollo Profesional (I)*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ball L.L. y MacDiarmid G.W. (1990) The subject matter preparation of teachers. *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York
- Ben-Peretz M. y Rumney S. (1991) Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7.
- Benejan P. (1986) *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Laia, Barcelona.
- Benejan P. (1987) Métodos de prácticas en la formación de los profesores. *Actas I Symposiun sobre Prácticas Escolares* (Poio, Pontevedra)
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational revelance of the study of expertise. *Interchange*, 17.
- Berliner D.C. (1986) The expert teacher. *Educational Leadership*, 44
- Berliner D.C. (1988) Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado. *La formación de los profesores* (Vicente de, P., et al.). Publicaciones de la Universidad de Granada
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms. *Exploring teachers' thinking* (J. Calderhead,Ed). Cassell, London.
- Berliner, D. y Carter, K. (1986) Differences in Processing Cassroom Information by Expert and Novice Teachers. *Documento presentado en Internacional Study Association on Teacher Thinking*, Leuven.
- Beyer, L. (1984) Field experience, idiology and the development of critical reflexivity. *Journal of Teacher Education* 35 (3)

- Beyerbach B. (1988) Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4
- Blazquez, F. (1989) Los procesos reflexivos, mecanimo de integración práctica-teoría en Formación de Profesores. *II Symposium sobre Formación Práctica de los Profesores* (Poio, Pontevedra)
- Bolivar A. (1993) Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L.Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16
- Bolivar, A. (1992) Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 50.
- Borko y Mayfield V. (1993) The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach. *Documento presentado en el Congreso Anual del American Educational Research Association (A.E.R.A)*
- Bramald, R., Hardman, F. y Leat, D. (1994). The importance of “bad” lessons. *Teacher Education Reform* (I. Reid, H. Constable y R. Griffiths. Eds.) Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Brizman D. P. (1991) *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. SUNY Press, New York
- Bronfrenbrenner U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona
- Buchmann M. (1984) The priority of knowledge and understanding in teaching. *Advances in Teacher Education*, 1
- Bullough R. (1993) Case record as personal teaching texts for study in Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 9
- Bullough, R. V. (1989) Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education* 40, (2).
- Bullough, R. V. y Stokes, D.K. (1994) Analyzing Personal Teaching metaphors in Preservice Teacher Education as a means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31
- Butt R., Raymond D. et al. (1990) Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories. *Documento presentado en la Conferencia Anual de la A.E.R.A*
- Calderhead, J. (1987) *Exploring Teachers' Thinking*. Cassell, London
- Calderhead, J. (1988) *Teachers Professional Learning*. Cassell, London.
- Calderhead, J. (1990) Conceptualising and evaluating Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education* 3, (13)
- Calderhead J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7.

- Calderhead J. (1992) Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. *Pensamiento de los Profesores y desarrollo Profesional (II)* (Marcelo C. y Mingorance P., coors.) Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Calle, M.J. y Gonzalez, H. (1995) El Practicum como instrumento innovador en los Centros de Formación de Profesorado. *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (Montero L., Cebreiro C., Zabalza, M.) Torculo, Santiago de Compostela
- Calonge A., Criado J., Lago, J. (1995) El plan de Prácticas de Enseñanza de la Escuela de Formación del profesorado de E.G.B. de Guadalajara. *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (Montero L., Cebreiro C., Zabalza, M.) Torculo, Santiago de Compostela
- Carlsen W.S. (1987) Why do You ask ? The effects of science teacher subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse. *Documento presentado en la Conferencia Anual de la AERA*
- Carr, W., Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca, Barcelona
- Carrera Gonzalo, M. J (1993) *La práctica de la enseñanza en la LOGSE, el centro escolar y la Investigación-Acción colaborativa* La Vall D'Uixó -Servicios Municipales-
- Carrera Gonzalo, M. J (1996) *La arquitectura de un modelo de Formación Permanente* European Conference on Educational Research, EDER'96 -Sevilla-
- Carter K. y Doyle W. (1987) Teachers' Knowledge Structures and Comprehension Processes. *Exploring Teachers' professional Thinking* (Calderhead, J). Cassell, London
- Carter K. (1990) Teachers' Knowledge and Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, R. Ed.). MacMillan, New York.
- Carter K. (1992) Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. *Learning to Teach* (Munby H. y Russell, T, Ed.)
- Chastko, A. (1993): Field experience in Secondary Teacher. Qualitative differences and curriculum change. *Teaching and Teacher Education*. 9, (2)
- Clandinin (1986) *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. The Falmer Press, London
- Clark C.M. (1986) Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. *Advances of Research on Teacher Thinking* (Ben-Peretz, M., Bromme R. Halkes, R. Ed)
- Clark, C.M. y Yinger R. J. (1979) *Three Studies on Teacher Planning*. East Lansing, Michigan State University (Institute for Research on Teaching. Research Series,55)

- Clark, Jensen, y Bergem (1992). *Citados por Marcelo, 1995. El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torculo, Santiago de Compostela
- Clark, C.M. y Peterson, J.L. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes. *La Investigación en la Enseñanza (III)* (1989, Wittrock, M.) Paidós-MEC Madrid
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education, 11*.
- Cochran-Smith M. (1991) Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education, 42* (2)
- Cochran-Smith, M y Lytle, S. (1993) *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*. Teacher College Press, Chicago
- Cohen, L. y Manion, L. (1980) *Métodos de investigación educativa*. La Muralla, Madrid (1990)
- Cohen, L., Arends, R., y Murphy, J. (1987): Establishing a Cadre of Clinical Classrooms To Improve Teacher Education Through Research. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*
- Cole A.L. y Knowles J.G. (1993) Shattered Images: Understanding Expectations and Realities of Field Experiences. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*
- Combs A. et al. (1979) *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Emesa, Madrid
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press, New York
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry, *Educational Researcher, 19* (5)
- Contreras, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación, 282*.
- Cooper J. (1983) Basic Elements in Teacher Education Program Evaluation. Implications for Future Research and Development. *The Education of Teachers* (K. Howey et.al) Longman, New York.
- Copeland W. et. al. (1993) The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education, 9* (4)
- Corbett H. (1989) Three paths to implementing change: A research note. *Curriculum Inquiry, 19*
- Dadds, M. (1993). Thinking and being in teacher action research. *Reconstructing teacher education* (J. Elliot, Ed.)

The Falmer Press. London

Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching* (Wittrock M.) MacMillan, New York.

Dunn T. y Taylor C.(1993) Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education*, 9.

Edmunson, P. (1990) *A normative look at the curriculum in teacher education*. Phi Delta Kappan, Seattle.

Edwards A. y Brunton D. (1993) Supporting reflection in teachers' learning. *Conceptualizing reflection in teacher development* (Calderhead, J.) The Falmer Press, London

Eisner, E. (1988) The Primacy of Experience and the Politics of Methods. *Educational Researcher*, 17 (5)

Elbaz F. (1983) *Teacher Thinking: A Study of the Practical Knowledge*. Croom Helm, London

Elliot, J. (1985) Facilitating Action Research in Schools; some dilemmas. *Field Methods in the study of education* (Burgess, R. G). The Falmer Press, London

Elliott, J. (1990) *Actuación profesional y formación del profesorado*. Morata, Madrid

Elliott, J. (1993). Are performance indicators educational quality indicators?. *Reconstructing teacher education*. (J. Elliott, Ed.) The Falmer Press, London

Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity – theoretical study of an innovative teacher team. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. (I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage, Eds.) The Falmer Press, London

Escudero J.M. (1992) La naturaleza del cambio planificado en educación; cambio como formación y formación como y para el cambio. *Los desafíos de las reformas escolares* Arquetipo, Sevilla.

Escudero J.M. (1983) Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*

Estebarez, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular*. Publicaciones de Univ. de Sevilla.

Estebarez A., Mingorance (1995) Estudio cualitativo de las expectativas sobre las Prácticas de Enseñanza. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torculo, Santiago de Compostela

Everston C. (1989) *Classroom Organization and Management. Knowledge Base for Beginning Teachers*. Pergamon Press, Oxford

- Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. *Handbook of teaching and policy* (L. Shulman y G.Sykes, Eds) Longman, New York
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann M. (1986) Knowing, thinking and doing in learning to teach: a research framework and some initial results. *Proceedings of the III Conference of ISATT*, Leuven
- Feiman-Nemser y Buchmann (1988) Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores* (Villar L.M., coord) Marfil, Alicante
- Feiman- Nemser, S. (1990) Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, R., Ed) MacMillan, New York.
- Feiman-Nemser y Melmick (1992) *Introducing Teaching. Exploring Teaching*. Teachers (Feiman-Nemser et. al., Eds) College Press, New York
- Feldman A. (1992) Practical Theories, Practical Paradigms and Teacher Education. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*
- Fenstermacher G. y Richardson V. (1994) The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25.
- Ferguson P. (1989) A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40.
- Ferry, G. (1991) *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidos, Barcelona.
- Fontan M.T.(1997) El practicum en los títulos de maestro. El sistema de alternancia como asociación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30
- Franke, M.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. y Ansell, E. (1992). The process of teacher change in cognitively guided instruction. *Documento presentado en la Conferencia Anual de la A.E.R.A.*
- Fuller, F. (1975) Becoming a Teacher. *Teacher Education* (Ryan Ed.), NSSE, Chicago
- Ginsburg M. y Clift R. (1990) The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education. *Handbook of Reseach on Teacher Education* (Houston, R Ed) MacMillan, New York
- Ginsburg M. et.al (1988) El concepto del profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, 285.
- Glickman C. y Bey T. (1990) Supervision. *Handbook of Research on Teacher Education*. (Houston R. Ed.) MacMillan, New York.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid

- Gonzalez Sammamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. Análisis de los procesos del aula: *Investigación en la Escuela*, 25.
- Goodland J.I. (1990) *Studying the education of Educators: From Conception to Findings*. Phi Delta Kappan, Seattle
- Goodman, J. (1984) Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15 (3).
- Grant G.E. (1991) The sources of structural metaphors in teacher knowledge: Three cases. *Documento presentado en la Conferencia de International Study Association on Teacher Thinking* (University Surrey Guilford, U.K)
- Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2.
- Griffin, G.A. (1986) Issues in student teaching: a review. *Advances in Teacher Education*, 2
- Grimmett, P. et al. (1990) Reflective practice in education. *Encouraging reflective practice in education* (Clift, R. T. et al.) Teacher College Press, Chicago.
- Grossman P.L., Wilson S.M. y Shulman L.S. (1989) Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. *Knowledge Base for the Beginning teacher* (Reynolds M.C.) Pergamon Press, Oxford
- Grossman P. (1990) *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Teacher College Press, Chicago
- Gudmundsdottir, S. (1990) Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Guyton E. et.al (1990) Student teaching and school experiences. *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, R Ed.) Macmillan, New York.
- Hamilton S.F. (1983) The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools. *The Elementary School Journal*, 83.
- Hamilton, R. (1988). Scientific theory as schema: A Psychological perspective. *Documento presentado en la Conferencia Anual de la A.E.R.A.*
- Handal G. y Lauvas P. (1987) *Promoting Reflective Teaching*. SRHE, London
- Harrington H.L. y Hodson L, (1993) Cases and teacher development. *Documento presentado en la Conferencia Anual de AERA*
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11.

- Hayon, L.K. (1990) Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. *Insights into Teachers' Thinking and Practice* (Day, Ch., Pope, M. et al) The Falmer Press
- Hewson, P. W. y Thorkey, N.R. (1989) The conditions of conceptual change in the classroom. *International Journal of Science Education*, 11
- Higgins L, Flover L. y Petraglia J. (1990) *Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration*. Universidad de California (Berkeley)
- Hollingsworth S. (1989) Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26.
- Hoover, I.A. (1994) Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1)
- Hoste, R. (1982) Sources of influence on teaching practice in the evaluation of courses in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 8 (3)
- Houston, W.R. y Clift, R.T. (1990): The Potencial for Research Contributions to Refelctive Practice. *Encouraging Reflexive Practice in Education*. (Clif, R., Houston, W. Pugat, M. Ed.) Teacher College Press, Chicago
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A.E. (1990) Socialization of Student Teachers. *American Education Research Journal*, 27 (2).
- Hubert, G, y Marcelo, C. (1990) Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias. La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 8
- Hubert, G, (1991) *Análisis de datos cualitativos con ordenadores: principios y manual del paquete de programas A.Q.U.A.D. 3.0*. (Universidad de Sevilla)
- Husen,T. y Postlethwaite, T.N. (1994) *International Encyclopedia of Education*, 10. Pergamon Press, London
- Irwin, J. (1987) *What is a reflective/analitic teacher?*. Documento impreso, School of Education,University Connecticut
- Järvinen, A. (1989) Development of reflection during teacher education. *Documento presentado en la Tercera Conferencia Europea para la Investigación sobre el Aprendizaje y la Instrucción*.
- Joyce B. y Clift R. (1984) The Phoenix agenda: essential reform in teacher education. *Educational Reseach* 13 (4)
- Kagan D. (1993) Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*, 30.

- Kagan D. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62.
- Keiny S. (1994) Constructivism and teachers' profesional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (2)
- Kelchtermans G. (1993) Getting the story, understanding the lives from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. *New directions in action research*. (O. Zuber-Skerritt, Ed.) The Falmer Press, London
- Kemmis, S. , MacTaggart (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona
- Kennedy M. (1990) *A survey of recent literature on teachers' subject matter knowledge*. East Lansing NCRTE (documento)
- Kilgore, K., Ross, D. y Zbikowski, J. (1990) Understanding the teaching perspectives of first year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (1)
- Killion J.P. y Todnem G.R. (1991) A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6).
- Knowles J.G. (1993) Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. *Conceptualizing reflection in teacher development* (Calderhead J. et.al) The Falmer Press, London.
- Korthagen, F. (1985) Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands *Journal of Teacher Education*, 36 (5)
- Korthagen, F.A. (1993) Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3)
- Kremer-Hayon L. (1991) The stories of expert and novice student teachers' supervisors: Perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 7.
- Kroath F. (1989) How do teachers change their practical theories. *Cambridge Journal of Education*, 19.
- Kroll L. y Black A. (1993) Developmental Theory and Teaching Methods: A Pilot Study of a Teacher Education Program. *The Elementary School Journal* , 93
- Lamper, M. (1985) Teachers Strategies for Understanding and Managing Classroom Dilemmas. *Documento de la reunión anual de ISATT*, Tilburg.
- Lawrence C. (1992) Preservice Teachers' Development of Pedagogical Understandings and Epistemological Frameworks. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*

- Leinhardt G. (1992) What research on Learning Tells Us About Teaching. *Educational Leadership*, 49
- Leinhardt G. (1989) Math Lessons: A Contrast of Novice and Expert Competence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20
- León, M.J. (1995) El Mapa Cognitivo como instrumento de Evaluación de la Estructura y el Conocimiento sobre integración escolar adquirido en las Prácticas de Enseñanza. *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (Montero, L. , Cebreiro, C., Zabalza, M.) Torculo, Santiago de Compostela.
- Libby D.S. y Koziol, S.M. et al. (1993) Encouraging reflective thinking through case-integrated instruction. *Documento presentado ee la Conferencia Anual de AERA*.
- Lindsay P. y Norman D. (1983) *Introducción a la Psicología Cognitiva* Tecnos Madrid
- Liston D. y Zeichner K.M. (1991) *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. Routledge, New York
- Liston D.P. y Zeichner K.M. (1990) Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16 (3)
- Lorenzo M (1991) Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. *Las Prácticas de Enseñanza* (Saez Barrios O.) Marfil, Alicante
- Lortie D.C. (1975) *Schoolteacher. A sociological Study*. The University of Chicago Press
- Lowell S. y Ruthellen C. (1989) Determinants of reflectivity in student teachers reflective reports. *Documento presentado en la Conferencia Anual de AERA*.
- Mahoney, M.J., (1974) El procesamiento de información *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza* (1982, Perez Gomez , A. y Almaraz, J.) zero xyz, Madrid
- Marcelo, C. y Zabalza, M. (1993) *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. GID, Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991) El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (Marcelo, C. et al.) Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1982) *Formación Inicial y Permanente en E.G.B. Competencias Docentes y Supervisoras*. (Villar, L.M. coor.) I.C.E. Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1987) El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación. *Actas*

del I Symposium sobre Prácticas Escolares, Poio, Pontevedra

Marcelo, C. (1989) *Introducción a la formación del Profesorado. Teorías y métodos*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1992) *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido*. Ponencia en el *Congreso Internacional de las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela

Marcelo C. (1993) *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. GID, Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1992) *Aprender a Enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. C.I.D.E, Madrid.

Marcelo C. (1994) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. PPU, Barcelona.

Marcelo, C. et. al (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU, Barcelona.

Marcelo, C. (1995) *Investigaciones sobre Prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las Prácticas*. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torculo, Santiago de Compostela

Marcelo, C. (1987) *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla

Mc Caleb, J., Borko, H. y Arends, R. (1992) *Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland*. *Reflective Teacher Education* (L. Valli, Ed.) State University of New York Press

McLaughlin y Talbert (1993). Citado en Marcelo, 1995. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torculo, Santiago de Compostela

Medina, A. (1990) *Didáctica U.N.E.D*, Madrid

Merseth K. (1990) *The case for cases in Teacher Education*. *Documento presentado en la Conferencia sobre "Case Method"*, Charlott

Mingorance P. (1991) *Métrofora y pensamiento profesional*. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.

Montero L. (1987) *Lecturas de Formación del Profesorado*. Torculo, Santiagode Compostela

Montero L. (1987) *Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial: sentido curricular y profesional*. *Actas del I*

Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio, Pontevedra

Montero L. (1989) Modelos de Prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Tórculo, Santiago de Compostela

Moral Santaella, C. (1998) *Formación para la profesión docente*. FORCE, Universidad de Granada

Morine-Dersheimer G. (1993) Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9.

Oja, S.N., Diller, A., Corcoran, E. Y Andrew, M.D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire. *Reflective Teacher Education* (L. Valli, Ed.) State University of New York Press.

Pajares M.F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3)

Paris, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. Teacher's College Press, New York

Parrilla, A. (1992) La entrevista en grupo en el contexto de los estudios de profesores. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I)*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Patton, M. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications, Beverly Hills

Pavon F. (1996). *Tesis Doctoral*

Perez Serrano M. (1988) *La formación práctica del maestro*. Escuela Española, Madrid

Perez Gomez A. (1988) El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (Villa, A. coord.) Narcea, Barcelona.

Perez Gomez A. (1992) La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. *Comprender y transformar la enseñanza* (Gimeno J. y Perez A) Morata, Madrid

Perez Gomez A. (1997) Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las Prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29

Perez Gomez, A. (1999) El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid

Perez Serrano, M. (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid

Perkins, D. N., Simmons, R. Y Tishman, S. (1989). Teaching cognitive and metacognitive strategies. *Documento*

presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.

Peters J. (1987) La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de Educación*, 282.

Pollard A. y Tann S. (1989) Reflective Teaching in the Primary School. *Handbook for the Classroom*. Cassell, London

Popkewitz T.S. (1979) Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission ? *Conferencia Anual de la AERA*

Popkewitz T.S. (1990) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia.

Porras R. et al. (1995) Diseño de un Plan de Prácticas basado en el Pensamiento Práctico, la Teoría Crítica y la Investigación-Acción. *El Prácticum en la formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L., Cebreiro, B., Zabalza, M.) Torcuilo, Santiago de Compostela.

Pugach M.C. y Jhonson L.J. (1990) Developing Reflective Practice Through Structured Dialogue. *Encouraging reflective practice in education: An examination of issue and programs*. Teacher College Press, New York

Pultorak E. (1993) Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 44.

Putnam, J. y Grant, S.G. (1992) Reflective practice in the multiple perspectives program at Michigan State University. *Reflective Teacher Education* (L. Valli, Ed.) State University of New York Press

Raths J. (1987) An alternative view of the evaluation of Teacher Education Programs. *Advances in Teacher Education*, 3 (M. Haberman...Ed.)

Reid, I. (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training?. *Teacher education reform* (I. Reid, H. Constable, R. Griffiths, Eds.) Paul Chapman Publishing Ltd. London

Reynolds A. (1992) What is competent beginning teaching? A review of the literature *Review of Educational Research*, 62

Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. *Teacher education reform*. (R. Clift, W.R. Houston, y M. Pugach, Eds.) Paul Chapman Publishing Ltd. London

Riera et. al. (1995) El estudio de casos como estrategia metodológica en la Tutoría de las Prácticas. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torcuilo, Santiago de Compostela

L., Cebreiro, B., Zabalza, M.. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Montero, L. Cebreiro, B., Zabalza M.) Torcuilo, Santiago de Compostela

- Rodriguez, J.M. (1994) Las Prácticas de Enseñanza en la formación Inicial de los profesores. *Tesis Doctoral*
- Rodriguez Dieguez, J.L. (1980) *Didáctica General*. Cincel-Kapelusz. Madrid
- Rodriguez, J.M. (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ross, D. (1989,a) First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2).
- Ross, D. (1990) Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. *Encouraging reflective practice: An examination of issues and examples* (Clif, R., Houston, W. R., et al.) Teachers College Press, New York.
- Ross, D. (1989,b) The role of the teacher education program in preparing reflective preservice teacher. *Encouraging reflective practice in education* (Clift, R) Teacher College Press, New York
- Rudduck, J. (1992) Practitioner research and Programs of Initial Teacher Education. En *Teachers and Teaching . From classroom to reflection*. (Russell, T. y Munby, H., Ed) The Falmer Press, London
- Saenz O. (1991) *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Marfil, Alicante
- Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC Barcelona.
- Schön, D. (1987) Educating teachers as reflective practitioners. *Reflection in teacher education* (Grimmet P. y Erickson G) Teachers College, New York.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc., Publishers, New York.
- Schulman, S. (1990) Distinguished contribution to educational research 1989: Recipient's address. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A ERA*
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981) La investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1983-Jimeno, J. y Perez Gomez, A.) Akal, Madrid
- Shulman L.S. (1992):Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Conferencia del *Congreso Internacional: Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* Santiago de Compostela.
- Shulman L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1)
- Siens, C.M. y Ebmeier, H. (1996) Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of*

Curriculum and Supervision, 11 (4)

Smith, M.L. (1987): Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2)

Smyth W.J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2)

Sprandley, J. (1979): *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart y Winston, New York

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Morata, Madrid

Stodolsky S.S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de Matemática y CC. Sociales*. Paidós, Barcelona

Surbeck E. et al. (1991) Assessing Reflective Responses in Journals. *Educational Leadership*, 48 (6)

Tann, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. *Conceptualizing reflection in teacher development*. (J. Calderhead y P. Gates , Eds.) The Falmer Press, London

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Paidós Studio, Barcelona

Tickle, L. (1993). The first year of teaching as a learning experience. *Developing teachers professionally* (D. Bridges y T. Kerry , Eds.) Routledge, London

Tippins D. y Kagan D. (1992) How Preservice Teachers Translate Learning Theory into Instruction: A study of Group Problem Solving. *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*

Tom, A. (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. *Currents of reform in preservice teacher education*. (K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez, Eds.) Teachers College Press, New York

Trumbull D. y Slack M. (1991) Learning to ask, listen, and analyze: Using structured interviewing assignments to develop reflection in preservice science teachers. *International Journal of Science Education*, 13.

Tom A.R. (1985) Inquiring into inquiry oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (3)

Tom A.R. (1987) A critique of the rationale for extended teacher preparation. *Crisis in teaching* (L. Weis et al. Eds) SUNY Press, New York

Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. *Conceptualizing reflection in teacher development* (J. Calderhead ,Ed.) SUNY Press, New York

Valli L. y Tom A. (1988) How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education? *Journal of*

Teacher Education,39.

Van Manen (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiring*, 6 (3).

Veenman S. (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (Villa, A. Coord.) Narcea, Barcelona.

Vicente de, P. (1995) *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. En *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (Villar L.M., Coord.). Mensajero, Bilbao

Vicente de, P. (1990). Estrategias de formación del profesorado. En Didáctica-Adaptación. *El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (Medina, A. y Sevillano, M.L., coords.) UNED, Madrid

Vicente de, P. (1993) La colaboración Escuela-Universidad: las Escuelas de Desarrollo Profesional. *Bordón*, 45.

Villar, L.M. (1995). Teoría fundamentada de una enseñanza reflexiva. *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (Villar L.M., Coord.). Mensajero, Bilbao

Villar L.M. (1980) *Enfoque modular de la enseñanza. 1. El autoperfeccionamiento del profesor; 2. Aprender a enseñar*. Cincel-Kapelusz, Madrid

Villar, L.M. (1986) *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Villar L.M. (1988) *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. En *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Villar, L.M., coord.) Marfil, Alicante.

Villar, L.M. (1988,b) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en situaciones interactivas en clase. En *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (Villa, A. coord.) Narcea, Barcelona.

Villar, L.M. (1990) *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada

Villar, L.M. (1992) Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica. En *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II* (Marcelo C. y Mingorance) Universidad de Sevilla.

Villar, L.M. (1994) Estrategias formativas para la promoción de la reflexividad. En *Enseñanza Reflexiva para centros educativos* (Villar, L.M. y Vicente de, P.). PPU, Barcelona

Vonk J.H. (1993) *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. American Educational Research Association

Watts D. (1987) Student Teaching. *Advances in Teacher Education*, 3

- Wedman J. et.al (1990) Effect of orientation, pedagogy and time on selected student teaching outcomes. *Action in Teacher Education*, 13.
- Wedman et al. (1989) Perceptual differences regarding the implementation of an inquiry oriented student teaching curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (4).
- Weis J. y Louden W. (1989) Images of reflection. *Documento presentado en la Conferencia Anual de AERA*
- Wellington, B. (1991) The Promise of Reflexive Practice. *Educational Leadership*, 6 (48).
- Westerman, D.A. (1991) Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42 (4)
- Winitzky, N. (1992) Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and teacher Education*, 8 (1).
- Wubbels, Th. y Korthagen, F. A. (1990) The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching* 16 (1).
- Ying , D. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills.
- Yinger, R. (1991) Working Knowledge in Teaching. *Documento presentado en la Conferencia de ISSAT*.
- Yinger R. (1986) El pensamiento del profesor y la innovación. *Pensamientos de los Profesores y toma de decisiones*. (Villar L.M. coord.). Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M.A., Montero, L. y Alvarez, Q. (1986): Ls diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. *Pensamiento de los profesores y Toma de decisiones* (Villar, L.M. coord.) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M.A. (1991) *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU, Barcelona.
- Zabalza, M. (1995) Aspectos Cualitativos en la Evaluación del Prácticum. *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (Montero, L. , Cebreiro, C., Zabalza, M., coords.) Torculo, Santiago de Compostela
- Zabalza, M.A. (1986) El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: Estudio cualitativo de un caso. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. (Villar, L.M., coord.). Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza M.A. (1990) Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- Zabalza, M. (1996) El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. *Evaluación de experiencias y tendencias en*

la formación del profesorado. Universidad de Deusto, Bilbao

Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1991) *Reflections on reflective teaching. Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. The Falmer Press, London

Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching*. LEA, New Jersey.

Zeichner, K.M. (1980) Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher

Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6)

Zeichner, K.M. (1983) Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Educación*, 34 (3)

Zeichner, K. M. y Liston, D. (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

Zeichner K. y Gore J. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators* (Houston, W.R Ed.)MacMillan, New York.

Zeichner, K. M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. *Currents of reform in preservice teacher education*. (K. Zeichner, S. Melnick, M.L. Gomez, Eds.) Teachers College Press, New York

Zeichner, K. M. (1992) Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms. *Reflective teacher education. Cases and critiques* (Valli, L Ed.) State University of New York Press.

Zeichner, K.M. (1988) Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. tendencias actuales en EE.UU. *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (Villa, A. coord.) Narcea, Barcelona.

Zeichner, K.M. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282

Zeichner, K.M. (1986) Content and contexts:Neglected elements in studies of student teaching as an occasion of learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1)

Zimpher, N.L. (1988) Lessons learned from implementing an induction program for inquiring professionals. *Documento presentado en la Conferencia Anual de AERA*

Zimpher N.L. (1990) Lessons Learned from the Conduct of Case Studies in Teacher Education. *Documento presentado en la Conferencia Anual de AERA*

Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. The Falmer Press, London

