
LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE UN MODELO ALTERNATIVO DE FORMACION DEL PROFESORADO.

García Pérez, Francisco F.
I.C.E. Universidad de Sevilla.

1.- PLANTEAMIENTO INICIAL.

No se suele poner en duda la necesidad y papel relevante de las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los futuros profesores de Enseñanzas Medias (Enseñanza Secundaria en la nueva ordenación del sistema educativo), pero existen diferentes concepciones acerca del contenido educativo de las mismas y, por tanto, sobre cómo se integrarían dichas prácticas en el currículum de la formación inicial del profesor.

Como contextualización del análisis de las diversas concepciones de las prácticas y de la propuesta que haré, parto de tres supuestos básicos, que trataré de desarrollar más ampliamente en la parte final:

- El currículum para la formación del profesor ha de estar íntimamente ligado a las actividades reales, a la práctica, que el futuro profesor desarrollará. Como dice Gimeno (1.988, pág. 329) "o se ligan de alguna forma los diversos componentes del currículum de formación con las actividades reales que los profesores realizan y tendrán que realizar en los contextos escolares, o esa formación puede quedar aislada del ejercicio de la profesionalidad, como mínimo".

Este supuesto se corresponde con una concepción de la profesionalidad docente ligada a la práctica que hunde sus raíces en movimientos renovadores de la educación y que se manifiesta más recientemente en formulaciones que enfatizan el papel del profesor como "investigador en el aula" (por ejemplo, Porlán, 1.987), o la "autonomía profesional" (por ejemplo, Stenhouse, 1.987), o el "carácter crítico" del docente (por ejemplo, Carr, 1.990). Todas estas "metáforas (...)" no son sino reivindicaciones de un estatus profesional que recupere o asuma competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tiene" (Gimeno, 1.989, pág. 5).

- Dicho currículum, en su definición y desarrollo, ha de establecerse en interacción con el currículum del alumno (García y Porlán, 1.990; Grupo Investigación en la Escuela, III, 1.991). En efecto, cuando el profesor planifica y desarrolla tareas de experimentación curricular (constitutivas del currículum del alumno) entra él mismo, como profesor investigador en y sobre la acción, en un proceso de reflexión sobre lo que hace que constituye el eje de su propio currículum de formación, de forma que la experimentación

curricular incide, inevitablemente, en el desarrollo de los procesos formativos que afectan a dicho profesor.

- Existe una correspondencia entre las concepciones epistemológicas del profesor (entendidas en un sentido amplio, incluida la propia concepción sobre la enseñanza), el modelo de enseñanza asumido, explícita o implícitamente, y el modelo de desarrollo profesional que le sirve de referencia (con su correspondiente derivación en la concepción de la didáctica).

Esta correlación ha sido objeto de múltiples estudios (puede verse una síntesis de la temática en Porlán, 1.989) y se puede decir que hoy es ampliamente compartida, siendo observable, en el ámbito que nos ocupa, tanto en el futuro profesor en formación como en el profesor encargado de la tutoría de prácticas. Partiendo de dicha correlación, el problema de la relación entre la práctica educativa y la formación del profesor habría de ser tratado en un marco más amplio del que frecuentemente se utiliza, que contemple el conjunto de elementos que se acaban de citar; y las prácticas de enseñanza tendrían, en este sentido, una relevante función si se pretende evitar que la profesionalidad docente se ejerza y se reproduzca "sin que sus actores intervengan en su modelación y mejora", convirtiéndose así los nuevos profesores en "reproductores de las prácticas en las que ellos se han socializado y que las instituciones les piden realizar" (Gimeno, 1.988, pág. 329).

Teniendo en cuenta estos supuestos de partida y una cierta sistematización de informaciones empíricas acerca del desarrollo de las prácticas de enseñanza, procedentes de diversas fuentes (en especial de los Cursos para la obtención del C.A.P. en el I.C.E. de Sevilla, en los años 1.988 a 1.991), trataré de explicitar las concepciones de las prácticas, y los correspondientes papeles de los profesores tutores, que subyacen en los modelos de formación del profesorado más frecuentes, para definir, finalmente los rasgos de una nueva concepción de las prácticas en el marco de un modelo alternativo de formación.

2.- MODELOS MAS FRECUENTES EN LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA.

El análisis de la realidad de las prácticas de enseñanza (en la formación inicial del profesorado de Secundaria, pero también en la formación inicial del profesorado de Primaria) nos permite distinguir, a grandes rasgos, tres estereotipos o modelos bastante frecuentes, aunque no los encontremos "en estado puro", en los cuales se reflejan tanto los rasgos más caracterizadores de cómo se conciben las prácticas como, específicamente, el papel que se reserva, en cada caso, al profesor tutor y al alumno en formación.

2.1.- Modelo tradicional.

Las prácticas de enseñanza se conciben como impregnación global -escasamente analítica y, de hecho, poco reflexionada- del profesor en formación con respecto a la realidad de la enseñanza a la que coyunturalmente se incorpora. Las pautas que habría de seguir el futuro profesor serían, básicamente las de observación atenta, vivencia de experiencias de la realidad e imitación del modelo global que le ofrece el profesor tutor de prácticas. Suele funcionar, en este sentido, una especie de currículum oculto en la formación del profesor, en cuanto que determinados componentes de dicho currículum (como, por ejemplo, la concepción del conocimiento que hay que transmitir y su relación con los métodos didácticos) no llegan a explicitarse ni son, por tanto, objeto de análisis.

Es lógico que en esta concepción las prácticas estén claramente separadas de los contenidos teóricos de la formación inicial.

El profesor tutor de prácticas ejerce, por tanto, una función básica de transmisor de la experiencia docente acumulada, con determinados rasgos que la dotan de especificidad al plasmarse en la figura concreta de ese tutor. Interesa la globalidad de la experiencia que se transmite más que el análisis de sus diversos componentes.

Es coherente esta función con la concepción del profesor como transmisor de los contenidos legados por la tradición científica, para el cual se halla en un segundo plano la necesidad de una formación profesional propiamente dicha.

En el contexto de este modelo la didáctica suele ser concebida más como la forma de adaptar o adecuar (de manera generalmente superficial) los contenidos derivados de la ciencia que como una reelaboración de los mismos en relación con otros elementos del currículum. No se supera así la concepción de los contenidos como "académicos" y se presta mayor atención a aspectos de la didáctica menos relevantes, como el empleo de determinados recursos, que resultan subsidiarios del objetivo central que preocupa, la transmisión del saber científico.

Este modelo tiene una gran vigencia, se ha consolidado en el desarrollo de la formación inicial durante muchos años y algunos de sus rasgos siguen reapareciendo en algunos estereotipos que analizaremos.

2.2.- Modelo tecnológico.

En general podría decirse que el modelo que se suele definir como tecnológico -y que desde supuestos científistas y eficientistas pretende la superación del modelo tradicional- no es frecuente y no ha llegado a consolidarse en España. Sin embargo, su perfil, inequívoco, es detectable en muchos cursos de formación del profesorado planificados desde ICEs o Departamentos Universitarios con fuerte sesgo de innovación tecnológica y bajo la dirección de expertos en educación.

Las prácticas de enseñanza se conciben aquí, básicamente, como ejecución y aplicación de instrucciones técnicas procedentes de un discurso renovador de tipo científista elaborado de manera exclusiva por expertos. Se prima la programación regulada mediante orientaciones definidas, el ensayo de tareas de enseñanza y, en general, la microenseñanza, de tal forma que se puede llegar a otorgar mayor relevancia a la simulación de enseñanza que a la propia integración en la realidad de los Centros.

El profesor de prácticas sería mero transmisor de las instrucciones que el alumno en formación ha de ejecutar, lo que exige un perfil que difícilmente encuentra plasmación en la realidad de nuestra enseñanza.

Se correspondería dicho perfil con un modelo -igualmente infrecuente entre nosotros- de profesor como técnico ejecutor, que debe poseer las destrezas adecuadas para aplicar en el aula las conclusiones que los científicos (expertos en educación) han obtenido. En este modelo todo se supedita a una serie de fines y objetivos definidos e impuestos desde fuera del ámbito de la actuación profesional del profesor, dando lugar a una "concepción burocratizada de la función profesional de los docentes, en la que éstos

desempeñarían "el papel de nuevos cumplimentadores de las directrices emanadas desde ámbitos de gestión administrativa del sistema educativo o de la producción de medios didácticos" (Gimeno, 1.989, pág. 6) -léase directamente "libros de texto"-.

Curiosamente esta concepción se ajusta, al menos a priori, a las expectativas de muchos profesores en ejercicio y futuros profesores que conciben la supuesta "cientificidad" de su formación profesional como adquisición de una serie de "recetas" pormenorizadas y específicas que les permitan intervenir con seguridad y eficacia en las clases, lo que -piensan- se conseguiría con unos cursos de formación en los que se les diga "cómo se hace lo que hay que hacer" y con "una serie de recursos materiales acordes con lo que se les pide que hagan" (García y Porlán, 1.990, pág. 27); con lo que se vuelve a minusvalorar -ahora desde otra perspectiva- la propia existencia de las prácticas de enseñanza en los Centros.

Este modelo concibe, en consecuencia, la didáctica, desde una perspectiva claramente tecnocrática e instrumentalista, con fuerte acento en el "cómo enseñar" aunque, contradictoriamente, no se sacan las oportunas implicaciones con respecto al "qué enseñar", que sigue estando constituido, habitualmente, por contenidos académicos sensiblemente semejantes a los del modelo tradicional.

2.3.- Modelo espontaneísta.

Mayor presencia y vigencia han tenido las posiciones que se podían calificar genéricamente como espontaneístas y activistas, que tienen su reflejo en los correspondientes modelos de profesor y de formación del profesor. Sin que sean directamente identificables puede verse una relación entre estas concepciones y la perspectiva acerca de la educación que W. Carr (1.990, pág. 8) denomina "práctica-deliberativa", en cuanto que, al menos, es común la importancia que se otorga a todo lo relacionado con el "cómo", la priorización de "lo práctico" y el papel relevante que juega el elemento "ideológico". Podría admitirse que en el contexto propiciado desde estas posiciones se han gestado gran parte de las innovaciones que han caracterizado a toda una etapa correspondiente a las dos o tres últimas décadas.

En este caso las prácticas se conciben como adquisición, directa y no dirigida, de experiencia por parte del futuro profesor, como inmersión global en la realidad de la enseñanza (lo que guarda cierta semejanza con el modelo tradicional), pero atendiendo básicamente a la adquisición -descubrimiento, en último término- de un cierto modelo de cómo enseñar, concediéndose un papel irrelevante al análisis de los contenidos que han de ser objeto de enseñanza. Guarda esta concepción una estrecha relación con el experimentalismo espontaneísta apreciable en determinados contextos educativos y visible, incluso, en la orientación que las propias autoridades educativas imprimieron -o permitieron- a las primeras fases de la experiencia de la Reforma, etapa que podemos considerar espontaneísta "en el sentido de que no existía una adecuada dirección que organizara la diversidad de experiencias concretas, ni un proceso de formación que centrara metodológicamente y teóricamente al profesorado" (García y Porlán, 1.990, págs. 26-27).

El profesor de prácticas no tendría, por ello, tanto la función de transmitir, dirigir o controlar las actuaciones del alumno en prácticas cuanto de proporcionarle un marco adecuado para que conozca empíricamente la realidad de la enseñanza, pueda realizar

algunas experiencias propias y descubra pautas que le puedan resultar útiles en un futuro próximo.

Este tipo de actuación guarda coherencia con un modelo de enseñanza activista o espontaneísta, centrado en el alumno y en la riqueza de variables del aula más que en el profesor o en los contenidos de enseñanza. La convicción de que el aprendizaje se produce básicamente por descubrimiento lleva a este modelo de profesor a centrarse en lo metodológico, desvalorizando el papel de los contenidos, y a adoptar una función casi exclusiva de coordinador del proceso de enseñanza con escasa aportación a la construcción del conocimiento en el aula.

La didáctica también se concibe aquí como instrumentalista, como aprendizaje de métodos, prescindiendo de la reflexión en profundidad sobre la elaboración de contenidos de enseñanza, y, en todo caso, otorgando especial relevancia a los mecanismos para desarrollar destrezas y actitudes determinadas frente al centramiento en el análisis conceptual.

3.- INSUFICIENCIAS DE LOS MODELOS AL USO Y PROBLEMAS MAS FRECUENTES.

Los modelos de formación del profesorado que se han esbozado y que implican una concepción específica, en cada caso, de las prácticas de enseñanza, presentan algunas insuficiencias, que conviene poner de relieve. Destaco las siguientes:

- No abordan en profundidad el problema del "qué enseñar" en la formación de los futuros profesores, bien porque no lo cuestionan (por considerar "intocables" los contenidos que han de ser objeto de enseñanza), bien por no ser centro de su atención, o por resultar irrelevante con respecto a la importancia central que adquiere lo metodológico.

En gran parte, sigue siendo una cuestión pendiente, en la didáctica, el análisis en profundidad de lo que sería la elaboración de "saber escolar", de "conocimiento escolar" (García y García, 1.989, págs. 10-12), en palabras de Gimeno (1.988, pág. 222), "la transformación del contenido del área o disciplina recibido a contenido pedagógico elaborado", así como, paralelamente en el ámbito de la formación del profesorado, también es un interesante problema pendiente cual debe ser "el conocimiento o cultura profesional deseable" (Grupo Investigación en la Escuela, 1.991, III, págs. 9-14).

- Los análisis de tipo metodológico no se suelen hacer en interconexión con los demás elementos curriculares y en el contexto de un modelo global y coherente, cuando no ocurre, incluso, que se establezca una falsa dicotomía que parece obligar a optar entre método y contenido.

La metodología no sería, pues, el único elemento que deba ser tenido en cuenta en las innovaciones ni habría que centrar en ella, por tanto, el currículum de formación del profesor.

- De la misma manera, se suelen admitir interesantes teorizaciones acerca de una nueva concepción de la evaluación en el currículum, pero no se suele correlacionar el elemento evaluación con otros elementos del correspondiente modelo.

- En todos los modelos citados se suele primar, de forma polarizada -y sin analizar suficientemente las interacciones- alguno de los elementos humanos" intervinientes en el proceso de formación, bien sea la administración, los expertos en educación, el profesor como mediador, el alumno como centro exclusivo, etc.

Por otra parte, el análisis de las prácticas de enseñanza, tal como se viene desarrollando en los últimos años (a partir, sobre todo, de las experiencias que conozco más de cerca, como las del I.C.E. de Sevilla), presentan algunos problemas y dificultades que podemos considerar bastante generalizados:

- La carencia de una formación adecuada de los profesores tutores de prácticas para desarrollar las tareas profesionales que se les exigirían; lo que hay que relacionar, inevitablemente, con la falta de definición legal y profesional de la función de "tutor de prácticas".

- Las dificultades para coordinar el desarrollo del módulo de prácticas de enseñanza con el resto de los módulos, de carácter más "teórico", que integran el Curso para la Obtención del C.A.P. Ello se manifiesta frecuentemente en la existencia, de hecho, de dos currícula de formación paralelos: el que el futuro profesor recibe en las clases teóricas y el que recibe en su experiencia en las prácticas.

- La desmotivación del alumnado que acude a la obtención del C.A.P. El análisis de esta variable exigiría un estudio independiente, pero baste con señalar algunos factores que influyen en el mismo:

* El hecho de que la formación profesional para ser profesor de Enseñanzas Medias no se halle integrada en el conjunto de las licenciaturas universitarias regladas, situación que no parece que la LOGSE vaya a cambiar decisivamente.

* La consiguiente concepción de dicha formación como un trámite molesto, aunque necesario, para otro fin: el acceso a las oposiciones o, simplemente, un mérito más para tener mayores oportunidades de empleo en la enseñanza.

* La desconexión de esta formación, vinculada a la obtención del C.A.P., con el proceso de formación en práctica existente, tras aprobar las oposiciones, al incorporarse el profesor a su primer destino como funcionario de la enseñanza.

- El inadecuado marco que la mayoría de los Centros de Enseñanzas Medias suelen ofrecer para la realización de unas prácticas provechosas. Señalo, a este respecto, dos factores elementales:

* La insuficiencia de infraestructura y dotación para esta función.

* La dificultosa integración de las actividades de prácticas en la dinámica de los Seminarios Didácticos y, en general, del Centro.

IV.- PROPUESTAS PARA UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO EN LA CONCEPCION DE LAS PRACTICAS. HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE FORMACION DEL PROFESORADO.

Teniendo como referencia el análisis de modelos realizado, así como las insuficiencias de los mismos y las problemáticas extraídas de la experiencia con respecto a las prácticas, creo que se podrían proponer algunas pautas y medidas concretas, en el marco de una estrategia de cambio que nos permitiera tender hacia una concepción de las prácticas coherente con un modelo alternativo de formación del profesorado. Destaco éstas:

- Ante todo, resulta indispensable, e inaplazable, un nuevo marco legal, una nueva ordenación de la formación inicial del profesorado de Secundaria (inapreciable aún en las disposiciones de la LOGSE), y, más específicamente, una mejor definición del papel de las prácticas de enseñanza en dicha formación, así como del status profesional de los profesores responsables de las mismas.

- La selección del profesorado encargado de las prácticas mediante concurso público hay que valorarla, en general, como positiva, a partir de las experiencias existentes. Habría que primar, en todo caso, aquéllos rasgos del perfil deseable que se relacionen con los siguientes aspectos:

* Tener formación específica en la Didáctica del Area correspondiente.

* Conocer suficientemente la práctica profesional del profesorado de dicha Area, así como su situación y problemática profesional.

* Disponer de una experiencia consolidada como docente y en relación con la innovación curricular.

* Conocer y saber valorar la situación actual y problemática general de los Centros de Enseñanzas Medias (futuros Centros de Secundaria).

* Conocer, con cierta profundidad, los diseños curriculares previstos en la Reforma del sistema educativo y las pautas que pueden seguirse en los desarrollos curriculares correspondientes.

* La valoración de estos rasgos puede hacerse combinando adecuadamente en el correspondiente baremo las valoraciones por méritos anteriores demostrables y la valoración específica -incluida la posibilidad de entrevista con el candidato- de algún tipo de proyecto de trabajo relacionado con la función a la que se opta.

- Una integración más coherente de las prácticas en el diseño marco del curso de formación inicial existente, así como una duración mayor (más extensiva, especialmente) de las mismas. Esta integración resulta indispensable, desde

luego, con la Didáctica Especial del Area correspondiente, pero habría que garantizarla también con respecto al resto de materias consideradas "teóricas", si bien ello depende, en último término, del citado diseño conjunto del curso. Así, por ejemplo, una modalidad experimentada, positivamente por ahora, en el I.C.E. de Sevilla contempla en el programa marco del Curso para la Obtención del C.A.P. el diseño de todos los módulos integrantes del mismo (incluidas las prácticas) en torno a cuatro grandes temáticas o variables de programación: Caracterización de las Enseñanzas Medias; Problemática del "qué enseñar"; Problemática del "cómo enseñar"; Evaluación - Reflexión. Estas grandes problemáticas son trabajadas en cada módulo desde la perspectiva correspondiente. Así se garantizan algunos grandes ejes comunes que guían la programación y potencian la coordinación de las actividades que se desarrollan en los diversos módulos, aunque puede existir el peligro, si no se trabaja en equipo en la maduración del desarrollo de la propuesta, de una coincidencia reiterativa.

- Constitución de equipos docentes, que se vayan consolidando progresivamente como tales, que integren, cuando menos, al profesor de Didáctica Especial y a los cuatro o cinco tutores de prácticas de cada grupo-clase (que no debería superar un número total de alumnos de 25 ó 30), y preferiblemente también al resto de los profesores de módulos "teóricos". Estos equipos deben ser la unidad de funcionamiento docente (diseño del programa, desarrollo del mismo, evaluación, etc., así como de desarrollo de las actividades de perfeccionamiento que puedan existir para dicho profesorado.

- Proceso de formación de los equipos docentes de forma paralela y en interacción con el desarrollo de las actividades del curso de formación inicial. Este proceso de formación -que según la experiencia existente, resulta indispensable, en especial, para los profesores tutores de prácticas- podría plasmarse en alguna modalidad de curso de especialización desarrollado por los ICEs y/o por los Departamentos Universitarios implicados.

- Evaluación del desarrollo del curso de formación inicial en sus diversos aspectos (organizativos, contenidos del curso, participación, etc.) por los distintos sectores implicados (profesores, alumnos, organización), como mecanismo de reflexión sobre lo realizado y de reformulación del propio proyecto.

Las medidas y pautas aquí sugeridas para propiciar una estrategia de cambio en las prácticas de enseñanza responden, a su vez, a un determinado modelo que concibe la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado vinculada a la práctica y fundamentada en una perspectiva de investigación.

Dicho modelo, que podría concebirse como meta deseable y que, por tanto, sería alternativo a los que actualmente son más habituales, se está plasmando ya, en muchos casos, en el nivel de planificación, pero sólo más lentamente se empieza a manifestar en el desarrollo real de lo planificado. Para su definición habría que partir de una reflexión de la educación como "práctica" y del análisis del "pensamiento práctico" del profesor (Pérez Gómez, 1.987). En este modelo alternativo se conciben las prácticas de enseñanza como el mecanismo más adecuado para establecer la necesaria conexión entre la reflexión teórica sobre la enseñanza y sus manifestaciones reales, analizadas, en los Centros, siendo los objetivos básicos:

- Capacitar al futuro profesor para integrarse, globalmente, en un centro de enseñanza y para formar parte de un equipo docente.
- Contribuir a su capacitación para diseñar y poner en práctica tareas de programación en el aula, teniendo como contexto el Centro.
- Formarlo en el seguimiento y evaluación, desde una perspectiva investigativa, tanto de la programación elaborada como de la dinámica del aula en general.

Según esto las tareas básicas de las prácticas giran y se organizan en torno al diseño y ejecución de alguna (o algunas) unidad didáctica, en estrecha correlación con las aportaciones de las materias teóricas del curso, sobre todo según las orientaciones de la Didáctica Especial. En efecto, frente a la supervaloración de la intervención, espontánea, en el aula que se hace en otros modelos, aquí se presta especial atención a la programación reflexionada de lo que se va a hacer, como a un "momento decisivo" en el que el profesor toma decisiones que tienen gran trascendencia y efectos duraderos en el tiempo. En ese sentido el proceso de programación puede considerarse como "uno de los más conscientes de la enseñanza (...), por el poder de transformador reflexivo que el profesor tiene en ese momento de la planificación de la enseñanza" (Gimeno, 1.988, pág. 224).

La función básica del profesor de prácticas sería, en ese caso, proporcionar al profesor en formación las condiciones adecuadas para que pueda desarrollar un proceso de reflexión sobre la realidad de la enseñanza y contribuir a que vaya construyendo su propio modelo didáctico; y esto ha de hacerlo el profesor tutor desde una perspectiva de contribución activa a dicho proceso, no como simple "coordinador a distancia". En ese sentido resulta de una gran importancia que desde la Didáctica Especial del Area y desde las prácticas de enseñanza se contribuya a hacer conscientes a los futuros profesores de sus concepciones epistemológicas, pues éstas van a tener un papel fundamental, sobre todo, en la definición y elaboración del conocimiento escolar que dicho profesor propondrá posteriormente a sus alumnos.

Los rasgos citados guardan coherencia con un modelo de profesor investigador, que es consciente de la complejidad del sistema educativo, tanto en un nivel general, como de Centro y de aula, y actúa en consecuencia, como observador de la dinámica del aula, como facilitador del aprendizaje de los alumnos, como reformulador del proyecto de trabajo que se esté desarrollando. Sería ese modelo de "profesional amplio" definido por E. Hoyle (citado por Stenhouse, 1.987, pág. 136) como profesional capaz de investigar en el aula y con gran capacidad para un desarrollo profesional autónomo.

En este modelo la investigación es un principio básico que se manifiesta tanto en el proceso de aprendizaje de los alumnos, como en la función investigadora del profesor, como en el enfoque investigativo del currículum (Grupo Investigación en la Escuela, 1.991, II, págs. 14-16). Concebida desde la perspectiva del profesor como investigador en el aula (Porlán, 1.987) la investigación propicia la reflexión crítica sobre su actividad teórico-práctica, permitiendo no sólo "comprender y explicar la realidad de la práctica" sino también transformar dicha práctica, de forma que "se investiga en la acción y sobre la acción, y siempre para obtener cambios en la práctica", en este sentido la investigación tendría "un carácter social y profesionalmente emancipatorio" (Martínez Bonafé, 1.988, págs. 16-17).

Los supuestos citados remiten a un modelo de formación del profesorado, de desarrollo profesional, en definitiva, guiado por una serie de principios básicos orientadores (García y Porlán, 1.990, págs. 30 y s.): el principio de respeto a la diversidad en la formación de los profesores, el principio de autonomía y de autoorganización profesional y el principio constructivista acerca de cómo se genera y desarrolla el conocimiento profesional significativo. En cualquier caso, si se quiere contribuir a este modelo de profesor las prácticas de la formación inicial, con el enfoque propuesto, jugarían un papel decisivo, en cuanto que en ellas podría iniciarse el futuro profesor en los planteamientos básicos de la investigación en y sobre la acción.

Por fin, habría que hacer notar que en este modelo se concibe el conocimiento didáctico como una nueva elaboración "intermedia" entre el conocimiento científico o fuentes y el ámbito concreto de las decisiones curriculares, contemplando tanto reflexiones teóricas como prescripciones para la intervención. En coherencia con esta concepción no tiene sentido desconectar la preparación propiamente "científica" (en su Área) del profesor y la específicamente didáctica, pues cuando el profesor planifica e interviene, lo que hace es, básicamente seleccionar, organizar y secuenciar conocimientos procedentes de determinadas áreas científicas según orientaciones y criterios didácticos, para una intervención guiada por una serie de pautas metodológicas. Por lo tanto cualquier modificación en uno de estos dos grandes componentes de su sistema de formación interacciona de inmediato con el otro, afectando al conjunto del sistema, por lo que sería más coherente trabajar sobre ambos a la vez, o mejor aún, sobre problemáticas de perfeccionamiento en las que ambos componentes estén implicados.

Así, pues, y como conclusión, se puede establecer que para este modelo alternativo de formación del profesorado (de desarrollo profesional) los procesos formativos se hallan íntimamente vinculados al diseño y desarrollo curricular (a la experimentación curricular) y ambos aspectos, a su vez, se relacionan con (proporción campos de estudio y son orientados por) la investigación educativa, entendida como investigación sobre la práctica, a la que se considera "fuente" de problemas educativos. Esta investigación, concebida a la vez como "científica" y como "educativa" (vinculada a las interpretaciones de los prácticos) sólo puede desarrollarse en la medida en que se dé un "rechazo efectivo de todas esas divisiones y distinciones que en la actualidad separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa" (Carr, 1.989, pág. 46). Un mecanismo deseable es, sin duda, la constitución de equipos de investigación educativa en los que se integren teóricos (expertos) y prácticos. Y ¿qué mejor práctico reflexivo, en potencia, que el profesor tutor de prácticas de enseñanza?.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- CARR, W. (1.989): ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- CARR, W. (1.990): Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, 11, 3-11.
- GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. (1.989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Diada. Sevilla.

- GARCIA, J.E. y PORLAN, R. (1.990): Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 11, 25-37.
- GIMENO, J. (1.988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. (1.989): Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1.991): *Proyecto Curricular. Investigación y Renovación Escolar*. (IRES). (Versión provisional). Tres cuadernos. Diada. Sevilla.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1.988): Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18.
- PEREZ GOMEZ, A. (1.987): El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado. *Congreso Mundial Vasco*.
- PORLAN, R. (1.987): El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*.
- PORLAN, R. (1.990): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- STENHOUSE, L. (1.987): *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Morata. Madrid.