

**CONCEPCIONES, REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS
SOCIALES DE PROFESORES EN FORMACION
DURANTE SUS PRACTICAS DE ENSEÑANZA**

217

*Carlos Marcelo García
Departamento Didáctica y
Organización Escolar
Universidad de Sevilla*

Las prácticas de enseñanza representan un elemento importante de todo programa de formación del profesorado, que puede analizarse desde diferentes perspectivas: personal, didáctico, institucional, social, etc. (Jordell (1987). Gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo sobre las prácticas de enseñanza se ha encaminado a estudiar el efecto real que esta experiencia tiene en las creencias, perspectivas, conductas, etc., de los profesores en formación. En general se ha asumido como válido el mito de las prácticas de enseñanza como período necesariamente positivo para los profesores en formación, entendiendo que cualquier tipo de práctica es mejor que ninguna, y que cuanto más se practique mejor será para el profesor en formación (Zeichner, 1980).

La mayoría de los estudios que se han centrado en investigar el efecto de las prácticas de enseñanza en los profesores en formación han seguido un enfoque cuantitativo, aplicando mediciones (instrumentos, escalas, tests) antes y después de la realización de las prácticas de enseñanza. Un resumen de los resultados de dichas investigaciones nos lo ofrecen Zeichner y Tabachnick (1985), quienes destacan que las prácticas de enseñanza producen: 1) Cambio hacia actitudes más autoritarias (medidas por el M.T.A.I.) respecto a los alumno. 2) Cambio en las actitudes hacia mayor autonomía del profesor. 3) Mayor preocupación por el control de los alumnos. 4) Percepción de poseer menos conocimientos sobre la enseñanza. 5) Cambio en las perspectivas hacia la enseñanza, desde progresivas a más convencionales.

En otros estudios se ha analizado el efecto socializador que juegan los profesores tutores, y los alumnos respecto de los profesores en prácticas. Así, Friebus (1977) o Karmos y Jacko (1977) coinciden en destacar la influencia socializadora que ejercen los profesores tutores. Esta influencia se ve destacada en la revisión que recientemente ha realizado Zimpher (1987) en la que se afirma que "el profesor tutor anima a los alumnos en prácticas a aceptar lo que funciona (Iannacone, 1963), a ejercer orden y autoridad en la clase (Hoy y Rees, 1977), a adoptar la ideología del profesor tutor (Salzillo y Van Fleet, 1977), a exhibir mayor hostilidad y autoridad como indicadores de éxito (Chabassol, 1968), a ser más dogmáticos (Johnson, 1969), más rígidos y menos liberales (Jacos, 1968), menos centrado en los alumnos (Walberg, 1968), más directivos (Horowitz, 1968), y más burocráticos (Pruitt y Lee, 1978)" (Zimpher, 1987, p. 124).

Por otra parte, el ambiente de la clase influye en los profesores en prácticas de forma que es más probable que persistan aquellas conductas que son congruentes con la ecología de la clase (Zeichner y Grant, 1985).

El mito del valor de las prácticas ha derivado en la creencia, apoyada por algunos resultados de investigación cuantitativa antes apuntados, de que durante el período de prácticas de enseñanza se producen cambios importantes en la conducta y pensamiento de los profesores en formación. Como establecen Zeichner y Tabachnick, "de una parte se concibe a los profesores en prácticas como prisioneros del pasado (tanto por la socialización anticipada como por la formación en la universidad), y de otra parte se les concibe como prisioneros del presente (presiones institucionales que proceden del lugar donde realizan sus prácticas de enseñanza). De forma significativa, en ningún caso se concibe a los profesores en prácticas realizando ningún tipo de contribución sustantiva a la calidad o no calidad de su propia inducción en la enseñanza" (1985, p. 34).

La concepción dialéctica del efecto de las prácticas de enseñanza en los profesores en formación ha sido empleado en algunas investigaciones como las de Ralston (1980), Crow (1986). En el contexto español, Marcelo lleva a cabo una investigación para estudiar el efecto que las prácticas de enseñanza tienen en seis alumnos en prácticas (Marcelo, 1987). Los avances de esta investigación muestran un escaso efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación.

Son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo en nuestro país en torno a las prácticas de enseñanza. Gimeno y Fernández analizaron en base a un cuestionario las opiniones de alumnos de

Han colaborado en esta investigación: Pilar Cano, Carlos Hervas y Purificación Toledo.

Escuela Universitaria de Magisterio y de profesores de E.G.B. acerca del curriculum formativo de dichas escuelas (Gimeno y Fernández, 1980). Una primera conclusión a la que llegan los autores, es que las prácticas de enseñanza "pueden suprimirse sin temor a perder algo importante y necesario" (p. 33), en la formación de los profesores. La causa de que esto ocurra es, en opinión de los autores, la desvinculación que existe entre el curriculum formativo de los alumnos y las propias prácticas de enseñanza, de forma que "las prácticas parecen un subsistema del currículo de las E.U.M. que tiene un funcionamiento independiente" (p. 37).

Recientemente se han presentado en nuestro país los resultados de una investigación en la que se intenta evaluar algunas variables implicadas en las prácticas de enseñanza de los alumnos de Escuela Universitaria de Magisterio (Pérez Serrano, 1987). La muestra se compone de 2166 alumnos de E.U.M. y 764 profesores tutores, y el instrumento empleado fue el cuestionario. Los resultados de esta investigación muestran, en primer lugar que en opinión de los encuestados se debería de ampliar el período de duración de las prácticas de enseñanza, lo que demuestra la importancia otorgada a dicho período. Este dato coincide con el hallazgo de Albuérne y otros (1986) en el sentido que casi la totalidad de los sujetos por ellos encuestados solicitaron más tiempo para las prácticas de enseñanza (Albuérne y otros, 1986, p. 162).

El período de prácticas de enseñanza representa, desde una perspectiva social, una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que desarrolla su actividad docente (Lucas Martín, 1986).

Hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole. Lacey ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza -si ésta existiere-. Estas estrategias son:

a) *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir "sintonía" entre el profesor y los valores y normas institucionales.

b) *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las definiciones de la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.

c) *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común, y según Lacey significa "conseguir el cambio causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación" (Lacey, 1977, p. 72-73).

En esta investigación hemos realizado un estudio cualitativo de seis profesores en formación durante su período de prácticas de enseñanza, para intentar describir de qué forma las concepciones previas de los profesores determina el tipo de estrategia social asumida durante el período de prácticas de enseñanza.

SUJETOS.

Los sujetos de esta investigación han sido seis alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. "Cardenal Spínola de Sevilla. Estos sujetos son dos varones y cuatro hembras, y cursaban segundo curso cuando se realizó la recopilación de datos. La especialidad académica de estos alumnos era: Ciencias Humanas (4) y Filología (2). Hay que señalar también que la duración de las prácticas de enseñanza en esta E.U.M. es de cinco semanas. Estos sujetos realizaron sus prácticas de enseñanza en dos colegios de EGB de la provincia de Sevilla: tres en un colegio público de Sevilla capital y los otros tres en un colegio cooperativa subvencionado situado en un pueblo cercano a Sevilla.

MÉTODOS.

En esta investigación hemos realizado entrevistas antes y durante las prácticas de enseñanza a los sujetos para conocer sus concepciones acerca de la enseñanza, el profesor, los alumnos. Estas han sido entrevistas semi-estructuradas de forma que en general se siguió el mismo orden y secuencia en todas ellas, centrándose en cuestiones dirigidas a conocer las concepciones que sobre la enseñanza, el aprendizaje, el profesor tenían los sujetos investigados. Hemos llevado a cabo un análisis de contenido para destacar -como presentaremos a continuación- las concepciones que los profesores en formación tienen acerca de la enseñanza y el profesor.

En segundo lugar hemos utilizado la técnica del diario como recurso para recopilar las reflexiones de los sujetos de la investigación durante su experiencia de prácticas de enseñanza. Esta técnica ya ha sido descrita y aplicada tanto con profesores en formación como en ejercicio (Zabalza, 1986; Zabalza y Montero, 1986). El diario se ha mostrado una técnica útil para propiciar la reflexión de los profesores en formación, como recientemente han mostrado Charvoz, Crow y Knowles, (1988). En nuestro caso, pedimos a los sujetos de la investigación que redactaran diariamente sus reflexiones, pensamientos, preocupaciones a lo largo del período de prácticas.

El análisis que hemos realizado del diario de clase ha seguido un proceso inductivo para la identificación y categorización de la información. De esta forma, hemos realizado en primer lugar diversas lecturas de los diarios. Posteriormente hemos identificado aquellas frases que el equipo de investigación consideraba reflexiones, preocupaciones, diferenciándolas de las simples descripciones de sucesos, acontecimientos diarios etc. Hemos entendido que una reflexión ha ocurrido cuando el alumno en práctica escribe un pensamiento a través del cual demuestra su capacidad de abstraerse de la realidad y encontrar elementos problemáticos en la misma. Estas reflexiones se han agrupado en subcategorías y posteriormente en categorías que a continuación describiremos.

RESULTADOS.

ANÁLISIS DEL CONCEPTO "ENSEÑANZA".

Como hemos señalado, mantuvimos entrevistas con cada uno de los seis alumnos en prácticas para conocer cual era la concepción que tenían acerca de la enseñanza antes de comenzar las prácticas de enseñanza.

Si algo destaca de las concepciones de dichos sujetos es la coincidencia por presentar a la enseñanza como un proceso que aunque básicamente intenta transmitir conocimientos, su importancia radica en la formación de la persona que es el alumno. Así, los conceptos de enseñanza y formación se confunden e identifican para los sujetos que hemos investigado. Esta concepción de la enseñanza que podríamos denominar como "trascendente" es la que caracteriza al sujeto A de nuestro estudio cuando afirma:

"...hay que transmitir unas enseñanzas mínimas... unos conceptos base para desarrollar otros, pero no se puede quedar ahí sólo, sino transmitir valores para su autorrealización, para su desarrollo social..." (Profesor A Ent.II).

"el niño no sólo va a adquirir unas destrezas... unos aprendizajes sino que... se va a proyectar en la vida... se está formando" (Profesor A, Ent.I)

"La enseñanza es programarme al niño para que se sepa desenvolver en todas las facetas de la vida, ayudar, cooperar... y no sólo en las académicas..." (Profesor C, Ent. I)

Una segunda concepción que identificamos es aquella que destaca el papel de la enseñanza como el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Esta es la teoría a la que Fox (1983) se refiere como "Dar forma", según la cual los alumnos son personas con potencialidades, materia prima que es

preciso pulir, desarrollar, moldear. Esta concepción se encuentra en alguna de las siguientes declaraciones:

"toda persona tiene dentro de sí la capacidad de razonamiento, por ejemplo, pero se trata de ir la desarrollando... en la otra persona" " la enseñanza es como un banco de datos... que tienes que ir utilizando, porque si no se atrofia" (Profesora B ,Ent.I).

"...formar al niño... potenciar las cosas que él tenga", "...tenemos que potenciar para lo que el niño sirva..." (Profesora E, Ent.I)

Frente a las concepciones anteriores que hacían hincapié en la finalidad, en el producto de la enseñanza, es decir, en el para qué, otros profesores en formación muestran una concepción de la enseñanza más centrada en el proceso mismo. Nos parece destacable la concepción de la profesora D para quien la principal característica de la enseñanza es su carácter lúdico. Como ella afirmaba:

"para mí, enseñar es jugar más que nada... jugar con experiencias distintas y conocer distintos aspectos y distintos puntos de vista" (Profesora D, Ent.I)

Esta concepción de la enseñanza utiliza para su definición términos como motivación, creatividad, comunicación, etc.:

"la creatividad es una de las partes principales de la enseñanza, por no decir la principal" (Profesor C, Ent.II)

"la enseñanza es ante todo comunicación... debe suponer entrar en comunicación con otra persona y darle todo lo que tú sepas" (Profesora B, Ent. I).

En las concepciones que sobre la enseñanza se han venido presentado, la figura del profesor/a no aparece de una forma destacada y por ello insistimos durante las entrevistas en socialitar de los alumnos una caracterización del rol del profesor/a.

ANÁLISIS DEL CONCEPTO "PROFESOR".

Si en las distintas concepciones de enseñanza que hemos analizado se podía percibir una orientación centrada en el alumno, con preocupaciones hacia el desarrollo de sus potencialidades, la creatividad, motivación, la imagen que del profesor/a y de su rol tienen los sujetos investigados va a contribuir a matizar dichas concepciones.

Podemos decir que estos profesores en formación tienen una concepción del profesor/a como de una persona con la responsabilidad de dirigir el aprendizaje del alumno. La autoridad del profesor/a sobre los alumnos no proviene para estos sujetos del uso del poder, sino de intentar ser un amigo de los niños. Podemos comprobar en algunas de sus afirmaciones lo que venimos comentando:

"el profesor/a tiene que dirigir con cierta autoridad, no con autoritarismo" (Profesor A, Ent.I).
"ellos deben saber que el profesor tiene cierta autoridad, no es un déspota, es...el que va abriendo camino" (Ent.III).

"...imponiendo una disciplina desde el primer momento, pero que vean que no eres una autoridad firme y poderosa" (Profesora B, Ent.I).

"que sean como amigos... pero siempre el maestro debe ser el que al final pueda tomar una decisión", "el profesor debe ser abierto siempre...con precaución...debe poner unos límites" (Profesor C, Ent.I).

Comprobamos, al realizar el análisis de las entrevistas la existencia del dilema entre la concepción de la enseñanza como comunicación, juego, etc. y como consecuencia de una visión del profesor/a como guía, amigo, y por otra parte, la idea de la autoridad del profesor/a y la necesidad de mantener orden en la clase. Ese es un dilema que en la mayoría de los sujetos investigados se resuelve hacia el polo de la autoridad del profesor/a :

"...que el profesor se haga respetar en la clase...que sea un amigo pero también sepa que es el profesor" (Profesora F, Ent.II).

REFLEXIONES DE LOS PROFESORES DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Como hemos señalado anteriormente, pedimos a los seis alumnos en prácticas que redactaran un diario durante el período de prácticas de enseñanza incluyendo sus reflexiones y preocupaciones. El análisis que a continuación presentamos se refiere a cinco de los seis sujetos. Tuvimos que dejar de analizar el diario de la profesora B debido a que incluía solamente descripciones de actividades, no reflexiones tal como se le indicó. El análisis de los diarios, tal como anteriormente hemos señalado se realizó seleccionando en primer lugar frases que el equipo de investigación consideró como "reflexiones", para posteriormente agruparlas y clasificarlas. En la Tabla No. I presentamos los datos correspondientes a las frecuencias de cada una de las categorías identificadas en cada uno de los sujetos de la investigación. Como puede observarse, las reflexiones de los cinco sujetos son fundamentalmente autorreflexiones, es decir, reflexión sobre sí mismos, sobre su actuación como profesor, sobre su evolución, su aprendizaje durante las prácticas de enseñanza. Ejemplos de estas autorreflexiones pueden ser las siguientes:

"Han sido unos días maravillosos. Aprendí a ser un poco más paciente con ello (hay veces que te sacan de quicio). Me divertí con ellos y conmigo" (Profesora D).

"Además, en matemáticas creo que voy mejor, ya que expliqué un concepto nuevo y la mayoría de los niños lo captaron" (Profesora E).

"... me he dado cuenta de que he ido evolucionando desde que comencé las prácticas hasta ahora. Ya conozco mucho mejor a los niños y tengo más confianza conmigo misma" (Profesora F).

En segundo lugar, hemos encontrado que las reflexiones de los alumnos en prácticas se refieren a los niños en una frecuencia considerable, como en los siguientes ejemplos:

"...voy conociendo a los niños, sé más o menos cuáles son los más nerviosos, cuáles estudian más, cuáles rinden menos..." (Profesora E).

"tengo que decir que desde que he empezado a dar clases, cada vez me quedo más sorprendido con las preguntas que los niños hacen" (Profesor C).

En otras ocasiones las reflexiones sobre los alumnos se refieren a algunos en concreto sobre el cual los profesores en prácticas reflexionan o informan de su preocupación hacia ellos, como en la siguiente declaración:

"...sobre todo hay dos a los que siempre les pregunto y nunca contestan...quizás teman quedar en ridículo, por eso tampoco insisto demasiado..." (Profesora D)

Como se observa en la Tabla No. I, las reflexiones de los profesores que en tercer lugar han obtenido mayor frecuencia, son las referidas a los problemas de gestión y disciplina de clase. En efecto, los profesores en prácticas destacan en sus reflexiones aspectos referidos al orden, comportamiento de los niños, etc., como por ejemplo:

"...pero desde luego algunas veces hay que demostrarles quién es el que manda, en el buen sentido de la palabra, ya que si no no se podría hacer nada en clase" (Profesora E).

"La primera clase era de lenguaje. Me ha costado mantener la disciplina, es decir, mantener la atención de todos" (Profesor A).

TABLA No.I
ALUMNOS EN PRACTICAS

REFLEXIONES	A	C	D	E	F	TOTAL
1. SOBRE SI-MISMO	13	2	9	18	12	54
2. ALUMNOS	6	8	7	15	1	37
3. DISCIPLINA. GESTION	3	3	6	10	2	22
4. MOTIVACION	6	2	2	4	2	16
5. METODOS ENSEÑANZA	10	2	1	1	6	20
6. AMBIENTE DE CLASE	2	1	-	1	1	5
7. PROFESOR TUTOR	5	2	5	5	3	20
8. LA ESCUELA	10	2	-	-	1	13

Tabla No. I. Frecuencia de las reflexiones de cada uno de los alumnos en prácticas

ESTRATEGIAS SOCIALES DURANTE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA.

Después de analizar el contenido de las reflexiones de los profesores en prácticas, quisiéramos pasar a comentar, aunque sea de forma sucinta el tipo de estrategias sociales que estos sujetos desarrollaron durante sus prácticas de enseñanza. Puesto que no disponemos de espacio suficiente como para realizar un estudio de caso de cada uno de los sujetos, señalaremos que, siguiendo la distinción realizada por Lacey (1977), y que ya apuntamos al principio de esta comunicación, la estrategia social que ha imperado en los sujetos investigados ha sido el ajuste interiorizado. Recordemos que según Lacey, los sujetos que utilizan esta estrategia social, asumen como válidos los valores y prácticas de la situación en la que realizan sus prácticas de enseñanza. De esta forma, no se producen situaciones de conflicto entre las propias concepciones y creencias y las mantenidas por la institución en la que temporalmente se integran.

Los profesores A, B, C y F siguen, durante sus prácticas de enseñanza, la estrategia social denominada "ajuste interiorizado". Para estos sujetos, los modelos que los diferentes profesores-tutores les presentaban no entraban, en general, en conflicto aparente, con sus concepciones acerca de la enseñanza y del profesor. En algunos casos, los alumnos en prácticas introdujeron algunos cambios respecto de las prácticas habituales, pero en estos casos los cambios se referían a realización de diferentes tipos de actividades (Profesora B), o bien a nuevas formas de agrupamiento de los alumnos (Profesor C).

La profesora E se caracterizó durante sus prácticas de enseñanza por una estrategia de socialización que denominamos de "sumisión estratégica" y que según Lacey (1977) se caracteriza por una aceptación pública de la definición de una situación, mientras que interiormente se mantienen reservas y actitud contraria a la misma. La profesora E presentó esta estrategia social de disconformidad con el estilo de enseñanza de la profesora-tutora, pero no intentó introducir cambios o modificaciones en el mismo durante sus prácticas de enseñanza.

Por último, la profesora D, en una clase de segundo de EGB puso en práctica una estrategia social que denominamos, siguiendo a Lacey "redefinición estratégica" parcial. Esta profesora fue capaz de introducir modificaciones tanto en el agrupamiento de los alumnos, los contenidos, como las actividades durante la clase en que realizó sus prácticas de enseñanza. Esta profesora pudo, además influir en su profesora tutora (aproximadamente 35 años mayor que ella) de forma que adoptó en sus clases nuevas actividades, así como realizó lecturas de libros didácticos sobre el Ciclo Inicial.

CONCLUSIONES.

Como conclusión de este trabajo podemos destacar varios temas de reflexión:

En primer lugar, encontramos que las concepciones que los seis sujetos tienen de la enseñanza supera los propios marcos de la adquisición de conocimientos para definirse de forma genérica y vaga como sinónimos de conceptos más amplios como educación o formación. La enseñanza se entiende para estos sujetos desde una perspectiva trascendente y con significación humana. Entender la enseñanza como "comunicación", "juego", "formación" supone una concepción 'idealista' y externa respecto a lo que significa enseñar.

En segundo lugar, contrasta desde nuestro análisis, la concepción del profesor como amigo, y facilitador que algunos sujetos destacan, con una concepción del profesor como "detentador de autoridad". Parece existir una idea clara en los sujetos investigados sobre los límites de la "libertad de los alumnos". Incluso se produce una contradicción aparente entre las concepciones de enseñanza y de profesor, aún cuando ninguno de los sujetos fueron conscientes de la misma durante la primera entrevista.

En tercer lugar, las reflexiones de los profesores durante sus prácticas de enseñanza se refieren principalmente a sí mismos, a comentar sus propios avances, dificultades, etc. Esta conclusión es coherente con la teoría del desarrollo de los profesores de Fuller y Brown (1975), según la cual la primera etapa por la que atraviesan los profesores se caracteriza por preocupaciones referidas al sí mismo, a los problemas de control de clase.

En cuarto lugar, y por último, encontramos que las estrategias sociales que los profesores investigados utilizaron se caracterizaron por ajustar sus problemas a las diferentes situaciones de enseñanza en las que realizaron sus prácticas. En ningún caso comprobamos un enfrentamiento entre ninguno de los sujetos y sus profesores tutores. Es más, en cuatro de los seis casos, los alumnos en prácticas se sintieron "cómodos" al imitar a sus profesores tutores, aun cuando sus prácticas entraran en contradicción con la concepción de enseñanza que habían mantenido en la entrevista inicial.

REFERENCIAS

ALBUERNE, R. otros (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Oviedo, Aula Abierta.

CHARVOZ, A., CROW, N. and KNOWLES, J. (1988): A case study of journal writing: Is it useful for enhancing reflection in preservice teachers?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

CROW, N. (1986): The role of teacher education in teacher socialization: A case study. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., S. Francisco.

FOX, D. (1983): Personal Theories of Teaching. Studies in Higher Education, V.8, N.2, pp. 151-163.

FRIEBUS, R. (1977): Agents of socialization in student teaching. Journal of Educational Research, N. 70, pp.263-268.

FULLER, F. and BROWN, D. (1975): Becoming a Teacher, en Ryan (ed.). Teacher Education, Chicago, NSSE, pp. 25-52.

GIMENO, J y FERNANDEZ, M. (1980): La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

JORDELL, K. (1987): Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. Teaching and Teacher Education, V. 3, N. 3, pp. 165-177.

KARMOS, A. and JACKO, C. (1977): The role of significant others during student teaching experience. Journal of Teacher Education, V. 28, N. 5, pp. 51-55.

LACEY, C. (1977): The Socialization of Teachers. London, Methuen and Co..

LUCAS MARTIN, A. (1986): El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. Revista Española de Pedagogía, N. 173, pp. 357-370.

MARCELO GARCIA, C. (1987): El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación. Comunicación presentada al Symposium sobre Prácticas de Enseñanza, Pontevedra.

PEREZ SERRANO, M. (1987): Las prácticas de enseñanza a debate: Opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, N. 0, pp. 11-124.

RALSTON, S. (1980): Learning to teach: An ethnography of student teachers' perspective. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

ZABALZA BERAZA, M. (1986): El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar (ed). Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 313-323.

ZABALZA, M. MONTERO, M. y ALVAREZ, Q. (1986): Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de Formación Profesional. En L.M. Villar (ed). Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 296-312.

ZEICHNER, K. (1980): Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. Journal of Teacher Education. V. 31, N. 6, pp. 45-55.

ZEICHNER, K. and GRANT, C. (1985): Biography and social structure in the socialization of student teachers: a reexamination of the pupil control ideologies of student teachers. Journal of Education for Teaching. V. 3, pp. 299-314.

ZEICHNER, K. and TABACHNICK, R. (1985): The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. Journal of Education for Teaching. V. 11, N. 1, pp. 1-27.

ZIMPHER, N. (1987): Current Trends in Research on University Supervision of Student Teaching. En M. Haberman and J. Backus (eds.). Advances in Teacher Education. V. 3, Norwood, Ablex, pp. 118-150.