

# Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia

**José María Rodríguez López**  
Universidad de Huelva

*El autor propone el concepto de la reflexión crítica como pieza fundamental para explicar las relaciones que mantienen la práctica docente con los procesos cognitivos de los docentes, así como el papel que desempeñan las teorías implícitas como modelos interpretativos o como marcos de referencia a través de los cuales los profesores perciben la realidad de las aulas. Se expone también un estudio de un caso sobre las teorías implícitas de los profesores en formación antes de las Prácticas de Enseñanza.*

*«Creo que la investigación sobre la enseñanza ha contribuido a mejorar la enseñanza y el aprendizaje y puede continuar haciéndolo» (Fenstermacher, 1989, 144).*

La evolución y el desarrollo científico y social han propiciado que el tema de la enseñanza y el aprendizaje sea, cada vez más, un fenómeno complejo y de difícil comprensión.

Desde una perspectiva práctica, la enseñanza se identifica con una actividad cuyas características más sobresalientes son la incertidumbre, la inestabilidad, la

---

singularidad, la imposibilidad de realizar predicciones totalmente seguras, por la urgencia de sus demandas y la inmediatez de las soluciones que han de aplicarse.

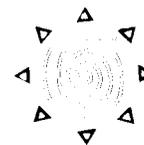
Por otro lado, el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, es tanto una consecuencia de la enseñanza como un proceso de construcción individual y social, fruto de la interacción entre las ideas del que aprende y la realidad contextual que se presenta. Con estas premisas el profesor se presenta como guía, como apoyo y facilitador del desarrollo personal autónomo y del aprendizaje del alumno, desafiándole e induciéndole a examinar ideas y relaciones.

Esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje requiere que los profesores «posean un conocimiento comprensivo y en profundidad del contenido, posean la capacidad de representación y manipulación de ese contenido en actividades de enseñanza y posean destrezas para gestionar procesos que conduzcan a un aprendizaje activo de los estudiantes» (Cohen et al., 1993: 2; citado por Marcelo, 1995).

La función del profesor respecto del currículum, continúa Marcelo (1995) en el trabajo anterior, no es la del técnico que automáticamente traduce la planificación en enseñanza, entre otras cosas por la dificultad de disponer de un cuerpo cerrado de conocimientos científicos que poder aplicar en cada momento, sino que se convierte en un mediador en el proceso de desarrollo curricular que representa, a su vez, la mejor vía para el propio desarrollo profesional del profesor.

El profesor que subyace es entonces un profesional reflexivo, que posee teorías implícitas acerca del currículum, la enseñanza, los alumnos, etc., que tiene capacidad de desarrollo autónomo, que es capaz de considerar cuidadosamente su práctica, que toma las decisiones necesarias, que emite juicios y que es protagonista del propio desarrollo de su conocimiento práctico, que, en resumen, es capaz de valorar los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo. Estaríamos ante lo que algunos autores, Van Manen, Sparks-Langer y Colton (Rodríguez, 1995: 49), llaman capacidad de reflexión crítica, por la que el profesor tiene en cuenta los aspectos morales, éticos y de justicia social de sus actividades de enseñanza junto a los métodos que pone en juego y a los objetivos que pretende. El profesor, por ejemplo, elige un contexto organizativo que permita el aprendizaje cooperativo con la finalidad última de conseguir una sociedad más igualitaria. Usualmente, en los programas de formación, este tipo de reflexión resulta más difícil de conseguir que la llamada reflexión técnica, por la que los profesores consideran exclusivamente los elementos curriculares desde el punto de vista de la efectividad, sin tener en cuenta los efectos colaterales que su utilización puede traer. Un profesor, en este caso, puede elegir un determinado contexto organizativo de la clase, con el único fin de conseguir mantener el control, sin pensar en otros posibles efectos que de su utilización que puedan derivarse.

Con estas consideraciones, no se hace difícil asumir que la reflexión haya llegado a ser el concepto clave para explicar las relaciones entre las prácticas de clase y los procesos cognitivos de los profesores (Huber, 1995). En general se entiende



---

que los profesores pueden llegar a ser conscientes de rutinas disfuncionales y abrirse a nuevas formas para conseguir los objetivos educativos, cuando se implican en procesos de reflexión sobre su práctica diaria.

En la formación del profesorado, el tema de la reflexión ha tenido en poco tiempo un éxito extraordinario. No es posible negar que, desde luego, es uno de esos conceptos que suena bien (¿quién no querría que lo considerasen un profesor reflexivo?). Quizás, sea ésta la razón por la que se le ha considerado, en la mayoría de las ocasiones, desde una óptica muy simplista y por ello se le ha prestado una atención demasiado superficial.

Aprender a enseñar es una tarea difícil que tiene lugar de manera procesual a lo largo del tiempo. Los futuros profesores, como cualquier otro estudiante, llegan a los programas de formación con ideas y concepciones sobre la enseñanza. Durante los cursos de formación han de proporcionarse nuevos elementos para la reflexión que van a ir dando forma a esas ideas y proporcionando nuevos compromisos y orientaciones. Las prácticas de enseñanza constituyen el primer contacto con la realidad, donde el futuro profesor tiene ocasión de seguir aprendiendo sobre la enseñanza, los alumnos y sobre sí mismo. El problema radica en que durante mucho tiempo se ha considerado, y por las expectativas que manifiestan alumnos y profesores, se sigue considerando que el contacto con la realidad es por sí misma, y sin más, una experiencia educativa. Pero, como dice Dewey (1973: 25), «la creencia de que toda educación auténtica es producto de la experiencia, no significa que todas las experiencias sean auténticas e igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser igualadas tan directamente. Algunas experiencias son deseducativas... deteniendo o distorsionando el crecimiento de la experiencia futura».

Por ello, es necesario comprometer a los profesores en actividades de reflexión antes y durante el desarrollo del Prácticum, para que estén en condiciones de revisar las experiencias prácticas que les toque vivir y lo que están aprendiendo de ellas; es decir, han de examinar su propia forma de aprendizaje, comparando el modo en que cambian sus conocimientos, con la forma en que las teorías formales del aprendizaje las establecen y ellos han estudiado.

El período del Prácticum constituye una experiencia de una intensidad y una repercusión interpersonal enorme. Durante el mismo, afirma Zabalza (1996), los futuros profesores deben enfrentarse a situaciones tremendamente novedosas en las que su personalidad y su forma de entender la vida y la escuela se van a ver comprometidas. Ello les exige generar nuevos recursos para nuevas demandas artísticas, para las que no es posible aplicar soluciones técnicas prefabricadas, con la dificultad añadida de sus propias e inesperadas reacciones emocionales.

«La situación del aprendizaje, la vulnerabilidad de los estudiantes y los mundos comportamentales creados por tutores y estudiantes influyen críticamente en los

resultados del aprendizaje. Este tipo de cuestiones resultan igualmente importantes en las clases, si bien en este caso tienden a quedar enmascaradas por las rutinas convencionales de las lecciones y del copiado de apuntes. En un Prácticum reflexivo, es más evidente que se espere de los tutores que examinen las teorías en uso que llevan a la instrucción; y de los centros que creen un contexto intelectual receptivo de este tipo de reflexión» (Schön, 1992).

Nuestro interés, como formadores de profesores, nos exige que prestemos atención a todos estos procesos y en especial al bagaje de teorías con que llegan nuestros alumnos, esto aumentaría nuestra propia capacidad para enseñarles y ayudarles a que reafirmen o modifiquen los razonamientos prácticos que apoyan sus comportamientos en la clase.

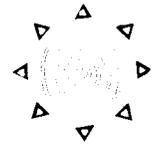
Podría animárseles, como dice Schön, a que una vez en las aulas, intentaran establecer si el aprendizaje de los niños se asemeja a los tipos de aprendizaje que han detectado en ellos mismos, a considerar su enseñanza como un proceso de experimentación reflexiva por el que intentan dar sentido a los hechos que suceden. Se les debería alentar a reflexionar sobre las preferencias en su propia práctica de enseñanza en contextos que, la mayoría de las veces, pueden obstaculizar la reflexión en la acción. Debería animárseles, asimismo, a analizar la forma de proceder del equipo directivo y de otros profesores del Centro.

Ello significaría apostar en las instituciones de formación por una manera de entender el Prácticum diferente en la forma y el contenido, mediante la cual prácticos, tutores y profesores de las disciplinas serían invitados a llevar a cabo los niveles de reflexión que trascienden la práctica educativa común. Los prácticos tendrán que aprender a reflexionar sobre sus propias teorías tácitas; los profesores de las disciplinas a hacerlo sobre los métodos de indagación implícitos en su propia práctica de investigación; los tutores a hacerlo sobre las teorías y los procesos que tienen que ver con su propia reflexión en la acción.

Las teorías implícitas juegan un papel importante en el funcionamiento cognitivo, desempeñando el papel de modelos interpretativos, de marcos de referencia a través de los cuales los profesores perciben, filtran y regulan la realidad de sus aulas. Los pensamientos, creencias y teorías que tienen los profesores sobre la enseñanza influyen en la forma en que éstos desarrollan su actividad profesional.

La mayor parte de los fracasos de los programas de formación de los profesores vienen generalmente, según Hewson, Zeichner y Tabachnick (1989), por dos razones: su incapacidad para conocer las concepciones sobre la enseñanza con que los estudiantes llegan a los programas de formación y su incompetencia para enfrentarse y superar el vacío existente entre la teoría y la práctica.

En el primer caso, las teorías implícitas sobre la enseñanza pueden funcionar como verdaderos obstáculos insalvables para la adquisición de nuevos aprendizajes profesionales. El problema radica en la dificultad de hacer explícitos los esque-



---

mas previos que aportan los futuros profesores y que conforman la estructura de conocimientos científicos, didácticos y actitudinales, al objeto de una vez conocidos poder modificarlos. Es necesario hacerlos conscientes de sus propias teorías y creencias, para así tener la oportunidad de reelaborarlas y cambiarlas. De lo contrario, echarán mano del conocimiento práctico que han ido adquiriendo por aprendizaje vicario a lo largo de las muchas horas en las que como aprendices han ido viendo actuar a sus profesores. Este conocimiento, normalmente tradicional y escasamente organizado puede convertirse en un fuerte agente de resistencia al cambio y al aprendizaje profesional.

Los hábitos de autoevaluación e indagación personal no deben quedar relegados exclusivamente al período del Prácticum como un elemento separado del trabajo en las distintas materias que cursan en la Facultad. Pero es en este período de práctica contextualizada donde deberían sentarse las bases para conseguir una disposición permanente a la investigación y teorización creativa que les aleje de la rutina profesional conservadora.

Este proceso de cambio actitudinal y de valores habría de constituir una espiral sin fin, por la que fueran circulando y mezclándose los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas habidas en el Prácticum, para que de esa mistura pudiera ir saliendo un conocimiento profesional verdaderamente fundamentado y unos profesores conscientes de su protagonismo en la actualización.

Acercarnos, por tanto, desde las instituciones de formación a las teorías implícitas de los profesores significa capacitarles para remover la incapacidad de aprender de su propia experiencia. Situarlos en una posición de partida envidiable para interpretar y adaptar sus esquemas previos a las teorías formuladas por los expertos, al tiempo que con la oportunidad de contrastarlas con la práctica, pueden iniciar el flujo constante de reformular y fortalecer sus propias teorías y, por tanto, su conocimiento profesional.

El estudio que aquí presentamos, a modo de ejemplo, está encuadrado en una investigación más amplia en la que mediante cuestionarios entrevistas y procesos de supervisión se siguió y observó a diez profesoras de Educación Infantil antes y durante sus Prácticas de Enseñanza. El método escogido ha sido el estudio de casos porque entendemos que esta forma de trabajo constituye una estrategia apropiada para investigar las actitudes y habilidades reflexivas de los profesores.

El estudio de casos puede ser entendido como la investigación intensiva de un objeto singular de índole social. Marcelo y otros (1991) recogen una definición muy sintética de Walker (1983) en el sentido de que es «el examen de un ejemplo en acción» en la que están representados los tres ejes que diseñan la potencialidad del estudio de casos como examen en profundidad, con la intención de comprender; como ejemplo en el sentido de unidad de estudio; y como acción que da referencias de su carácter dinámico.

La posibilidad de conectar directamente con la realidad contextualizada que ofrecen los estudios de casos los convierten en un elemento de una potencia extraordinaria para conectar la investigación, la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado. Su propia dinámica induce a la acción de los participantes, tanto como protagonistas del caso, como para los investigadores; para los que puede convertirse en un proceso de retroalimentación de su reflexión, en una evaluación formativa que sirva de base para una posterior toma de decisiones (Marcelo, 1991).

El objetivo que nos planteábamos era conocer las teorías implícitas de los profesores en formación antes de las Prácticas de Enseñanza.

## **1. El caso de Alicia**

En primer lugar haremos una breve reseña que nos sitúe en el contexto de la protagonista y del escenario donde se mueve.

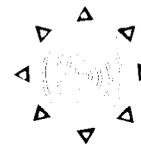
### **1.1. Contextualización del caso**

La protagonista del caso cursa tercero de la especialidad de Educación Infantil, sin ninguna asignatura pendiente del curso anterior. Tiene 21 años y es natural de Huelva capital, donde reside. En su familia no existe otro precedente de maestra.

Realiza las Prácticas en un Centro estatal de EGB situado en una barriada al sureste de la ciudad. Ella hubiese preferido un centro más cercano a su casa para no tener que desplazarse. Pero al final se convenció y las realizó allí junto con otras tres compañeras de su especialidad.

En el barrio donde está enclavado el Centro predominan las casas de promoción oficial y aunque es un barrio de trabajadores, el nivel socioeconómico es más alto que el de los que lo circundan por existir menos paro entre su población. Está bien distribuido, con calles amplias, con buenos servicios: biblioteca pública, centro social, centro de salud, guarderías, instituto de Enseñanza Media y Centro de EGB y Preescolar.

El Centro consta de tres módulos distantes unos de otros unos trescientos metros. Está bien dotado pero, dados sus dimensiones y número de alumnos, sus instalaciones son insuficientes. Consta de cuarenta y ocho aulas ordinarias, una de Educación Especial, dos de apoyo y cinco de Educación Preescolar en uno de los módulos separados. Como instalaciones generales tiene una biblioteca amplia y



con bastantes libros y juegos, aunque de difícil acceso, aula de informática, aula de música, laboratorio y pista polideportiva al aire libre.

El edificio de preescolar es un módulo pequeño con cinco aulas, una pequeña sala de profesores y un almacén.

El aula donde finalmente realiza las Prácticas es espaciosa, con unos veinticinco niños de cinco años, y tres o cuatro de cuatro años, porque la Comisión de Escolarización tomó esta decisión en contra del criterio de las profesoras que preferían que hubiesen creada otra clase de cuatro o que no los hubiesen admitido.

La profesora es una chica joven, de aspecto dinámico, con unos diez o doce años de experiencia.

A continuación iremos viendo los resultados de la entrevista realizada antes de realizar las prácticas.

## 1.2. Análisis de las teorías implícitas sobre la enseñanza antes de las Prácticas. Entrevista inicial

El análisis de la entrevista inicial se llevó a cabo utilizando cuatro dimensiones a modo de metacódigos: personal, curricular, institucional y creencias; tal como podemos observar en la figura 1:

Las creencias aparecen como una dimensión autónoma, a pesar de que de manera lógica, debería formar parte de la dimensión personal.

En la codificación de la entrevista se utilizaron 23 códigos distintos con la frecuencia que aparece en las figuras 2, 3, 4 y 5.

### 12.1. Dimensión personal

Para la dimensión personal se utilizaron siete códigos distintos: SIM (sí mismo), PRE (preocupaciones), EPD (experiencias docentes previas), INP (intereses personales del alumno de Prácticas), EXT (expectativas sobre el tu-

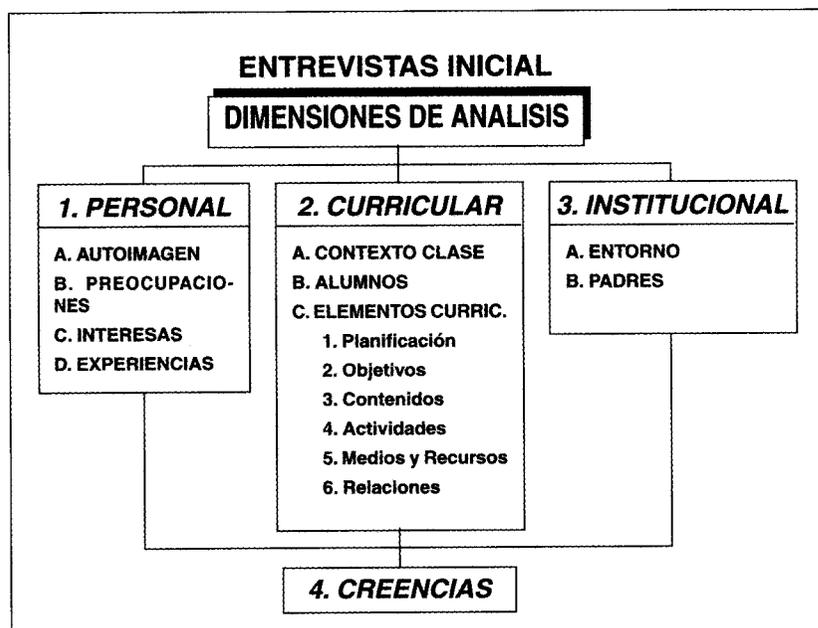


Figura 1

tor), EXS (expectativas sobre el supervisor) y EXP (expectativas sobre las Prácticas). Se seleccionaron 15 protocolos diferentes, de los que el 40% corresponden a las

referencias a sí mismo, el 20% a intereses personales, el 14% a preocupaciones y el resto a los códigos mencionados.

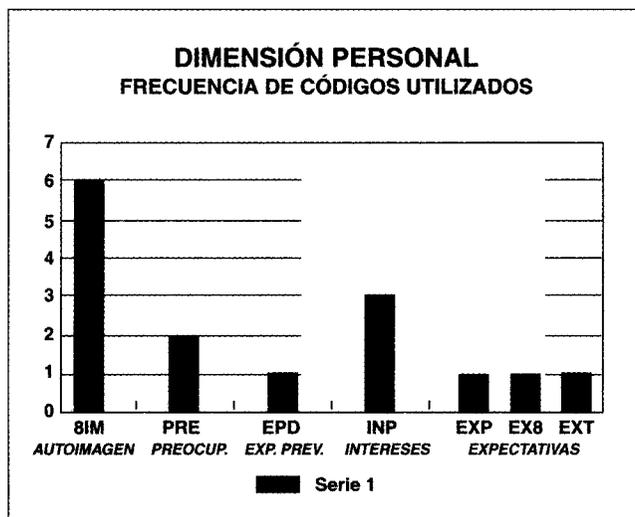


Figura 2

que pueden venir a solicitar ayuda para que se los solucione.. Una profesora con su propio modelo de enseñanza, preocupada más por los alumnos que por los contenidos.

**Modelo propio:**

445: Sería una profesora que me / 446: dedicaría además de enseñar, / 447: tendría mi propia forma de dar las / 448: clases, evaluando el progreso del / 449: niño. Me preocuparía más por los / 450: alumnos que por lo que tuviera que / 451: dar.

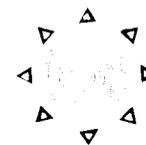
«... Yo creo que me voy a ajustar a la capacidad de los niños»; «... Si veo que hay un niño un poco atrasado dedicarle más tiempo, o si no entiende algo de una forma, intentar explicárselo de otra forma».

La imagen que de ella tendrían los padres de sus alumnos dependería del éxito de sus alumnos, si han progresado adecuadamente creerán que es una profesora competente.

**Como una madre competente, cariñosa y comprensiva:**

77: Me veo en la clase, explicándole / 78: a los niños. Yo me veo muy bien. / 79: Supongo que seré bastante / 80: comprensiva y cariñosa y la forma / 81: de enseñar no creo que me vaya a / 82: gustar siempre de aquí a aquí, en / 83: tal tiempo, y ahora esto... Yo / 84: creo que me voy a ajustar a la / 85: capacidad de los niños.

88: Me veo comprensiva, vamos... una / 89: profesora competente, como una / 90: madre, una segunda madre, para / 91: Preescolar, intentaría ayudar a / 92: los niños en todo, si veo que hay / 93: un niño un poco atrasado



---

*dedicarle / 94: más tiempo, o si no entiende algo / 95: de una forma, intentar explicárselo / 96: de otra forma.*

*421: ... Alguien. Tú eres como una segunda / 422: madre, una amiga, comprensiva, que / 423: si tiene un problema que venga a / 424: mí, para que se lo solucione y lo / 425: ayude...*

*452: Sería un profesor competente, que / 453: ayuda a los niños en todo, que sea / 454: una segunda madre. Me intentaría / 455: llevar bien con ellos.*

Con los profesores del Centro ocurriría lo mismo si conocen y aprueban su forma de actuar. Si creen que les ha ayudado lo suficiente, etc. tendrán una buena imagen de ella.

***¿Ante los otros?: Dependerá del éxito:***

*428: Según si yo he tenido éxito y / 429: los padres ven que ha progresado / 430: pues tendrán una imagen buena de / 431: mí, como una profesora competente, / 432: pero si no ha conseguido saber lo / 433: que esperaban, pues tendrá una / 434: imagen. / 436: Si me conocen, sabrán la forma / 437: mía de dar la clase. Si les he / 438: ayudado, tendrían una imagen buena / 439: de mí... Todo depende de la / 440: experiencia, de cómo me hayan / 441: visto a mí. Cuando hablo de mí, no / 442: sé qué decir .*

## **B. Preocupaciones**

Como vemos, no son muchas las preocupaciones de Alicia ante el período de Prácticas que se le avecina, y leídos ambos textos conjuntamente, parecen en principio contradictorios. Por una parte, dice que le preocupan más los alumnos que los contenidos; cuando definía su autoimagen, hablaba de que atendería a esos alumnos con problemas de aprendizaje dedicándoles más tiempo y, sin embargo, ahora afirma que le preocupa tener un niño problemático.

***Por los alumnos problemáticos:***

*210: No me gustaría que me tocara un / 211: niño bastante problemático.*

***Por los alumnos, no por los contenidos:***

*449: Me preocuparía más por los / 450: alumnos que por lo que tuviera que dar.*

Lo cierto es que revisando esa parte de la entrevista parece por el ejemplo que nos da, que su preocupación se centra en problemas de conducta.

## **C. Intereses**

Los niños pequeños constituyen uno de los intereses personales por los que Alicia estudia la especialidad de Preescolar. Estar con ellos, enseñarles, hacerse amiga más que profesora de sus alumnos y alumnas es lo que querría hacer en su

---

actividad profesional, y todo, mediante el juego: «En Preescolar yo lo haría mediante el juego...».

**Por ser una segunda madre para sus alumnos:**

413: Pues para un niño de Preescolar... tú / 414: tienes que mostrarte como una / 415: segunda madre, como una amiga. / 416: Considero la etapa de Preescolar / 417: muy importante porque el niño, ya que / 418: despeja un poquito de su madre y / 419: entonces tú, que bastante horas tratas / 420: con él, el niño se refugia en / 421: alguien. Tú eres como una segunda / 422: madre, una amiga comprensiva, / 423: si tiene un problema, que venga / 424: a mí, para que se lo solucione, lo / 425: ayude...

**Por los niños pequeños:**

458: Porque me gustan mucho los / 459: niños. He elegido Preescolar, / 460: porque me gustan mucho los niños chicos.

**Por el juego:**

146: En preescolar yo lo haría todo / 147: como si fuera un juego y la / 148: relación sería más que de profesor / 149: a alumno, de amigo a amigo, y eso / 150: mediante el juego.

Para llegar a constituirse en la segunda madre de todos ellos, que es el rol que cree debe desarrollar una profesora de Preescolar con sus alumnos, de manera que al alejarse de su madre puedan encontrar refugio en la maestra.

## **D. Experiencias**

La única experiencia docente que recuerda lo constituyen unas Prácticas de asignatura, de las que no guarda muy buen recuerdo, pues a su entender no recibió el trato que merece una futura profesora.

**Prácticas de docencia:**

475: ... Tratan como debían. Yo he estado / 476: en el Santo Ángel y no les gusta / 477: la gente en Prácticas y no te / 478: tratan como una futura maestra, / 479: sino como una alumna.

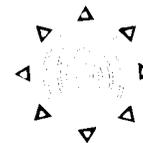
## **E. Expectativas**

**Sobre el supervisor:**

482: Que me ayude y me oriente / 483: bastante, que sea paciente / 484: conmigo.

**El tutor:**

473: Que sea paciente y me ayude. Hay / 474: algunos profesores que no te / 475: tratan como debieran.



### **Sobre las prácticas:**

464: Espero aprender bastante, que / 465: esas Prácticas me sirvan para / 466: saber cuando yo me coloque, porque / 467: donde realmente aprendes es / 468: en las Prácticas. Porque lo que tú / 469: sabes lo llevas a la práctica y te / 470: enteras mejor.

Tanto del tutor como del supervisor espera paciencia, ayuda y orientación. La experiencia negativa, que más arriba narrábamos, le hace temer un trato no muy adecuado de algunos tutores en los Centros de Prácticas. A pesar de ello, tiene grandes expectativas sobre las Prácticas en general, en donde quiere aprender mucho para cuando pueda tener un trabajo.

### **1.2.2. Dimensión curricular**

Como vemos en la figura 3 para el análisis de la dimensión curricular, se utilizaron 12 códigos distintos, agrupados a su vez en tres categorías diferentes: contexto clase (RAT, ratio), alumnos (CAR, características de los alumnos) y elementos curriculares (PRO, planificación; OBJ, objetivos; CON, contenidos; ACA, actividad del alumno; ACP, actividad del profesor; MED, medios y recursos; RAA, relaciones alumno-alumno; DIS, control y normas de la clase; RPA, relaciones profesor-alumno; EVA, evaluación del alumno).

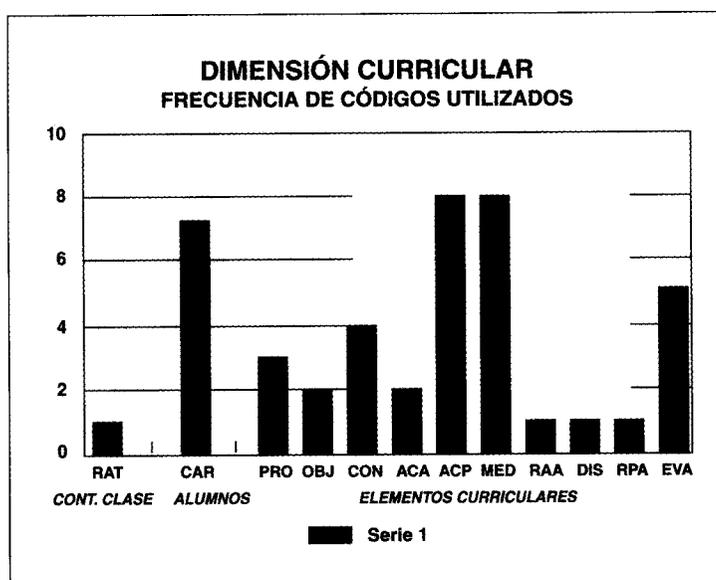


Figura 3

En las frecuencias observadas destacan los códigos ACP y MED con casi un 19% cada uno, seguidos de CAR con un 16,27% y de CON y PRO con un 9 y 7% respectivamente. El resto de códigos no sobrepasan el 5% de las entradas.

### **A. Contexto clase**

Alicia cree que la distribución de los alumnos en el aula es el problema que le puede surgir a causa de un excesivo número de alumnos en clase, porque los otros recursos piensa que se pueden conseguir fácilmente, pero no así el espacio.

#### **Problemas de distribución:**

270: El espacio, los otros recursos / 271: sí lo puedes conseguir, pero son / 272: demasiados alumnos... A lo mejor / 273: no los puedes distribuir bien.

---

## B. Alumnos

De los alumnos de Preescolar tiene la idea de que son inteligentes, activos, alegres, preguntones, curiosos, a los que sólo les faltan los aprendizajes escolares, porque, lo que es saber, saben más que los adultos: «Yo los veo como... en su mundo propio, que tú te tienes que meter y ayudarles en todo».

Cada niño tiene sus características especiales, cada uno tiene su capacidad y su propia forma de ser. A esos alumnos más retrasados que se encuentran en todas las clases, hay que dedicarles más tiempo y explicarle de otra forma si no entienden algo.

### **Adaptación al nivel:**

48: Se tiene que ajustar a los / 49: alumnos, no al programa, si ve que / 50: los niños están retrasados en / 51: algunas cosas y en el programa no.

### **Conocerlo en su entorno:**

366: Cómo actúa el niño en su casa / 367: cómo es su forma de ser con su / 367: familia, amigos, parientes.

### **Características:**

116: Son niños que son muy / 117: inteligentes. Lo que hace falta / 118: es aprender lo principal; / 119: de por sí igual saben más que / 120: nosotros. Yo los veo como... en / 121: su mundo propio, que tú te tienes / 122: que meter y ayudarles en todo.

124: Los veo como niños muy activos, / 125: muy alegres, preguntones, / 126: curiosos, / 287: porque cada niño tiene su / 288: capacidad, su forma de ser y no es.

### **Necesidades educativas especiales:**

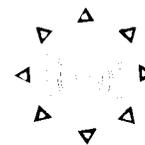
190: En todas las clases hay alguno / 191: que es más retrasado que otro.  
92: ... Los niños en todo, si veo que hay / 93: un niño un poco atrasado dedicarles / 94: más tiempo, o si no entiende algo...

Todo, según ella, consiste en ajustarse a los alumnos no al programa. Puede darse que exista algún aspecto en el que algunos de ellos estén más retrasados y el programa no lo contemple, pero a pesar de ello, es a esos aspectos a los que hay que dedicarse. Por otra parte, considera muy importante conocer la forma en que se comportan los alumnos cuando están fuera del centro escolar, en su casa, en la calle, con los amigos, etc., porque piensa Alicia que, a veces, los alumnos tiene una forma de actuar en el colegio y otra fuera.

## C. Elementos curriculares

### C.1. Planificación

Los protocolos seleccionados con el código PRO muestran el concepto y funciones lo confuso que tiene Alicia la concepción de programación, a la que considera



---

base para llevar a cabo la enseñanza, pero mezclando lo que es el Diseño Curricular Base con la Programación de Aula que tiene que realizar el profesor.

**Concepto:**

60: ... ¿La programación? / 61: Sí, porque es una base para / 62: llevar a cabo la enseñanza.

66: Es que en la programación a ti / 67: te dicen todo lo que debes dar, / 68: tratar y los objetivos y / 69: actividades, pero tú te basas en / 70: eso, pero a partir de ahí te / 71: puedes guiar, pero a lo mejor no / 72: te tienes que guiar punto por / 73: punto, según la clase y tu forma / 74: de enseñar, pero sí es básica.

**Obligación/autonomía del profesor:**

43: Te tienes que basar en una / 44: programación, pero que al final el / 45: profesor sabe lo que tiene que / 46: enseñarle al niño, según como vea / 47: la clase y como sean los alumnos. / 48: Se tiene que ajustar a los / 49: alumnos, no al Programa, si ve que / 50: los niños están retrasados en / 51: algunas cosas y en el Programa no / 52: viene, pues dedicarle más a eso. / 53: Tiene que enseñar lo que viene en / 54: el Programa pero aparte puede / 55: enseñar.

Sabe que el profesor se tiene que «basar en una programación» que parece imponerle unos determinados contenidos de enseñanza a los que debe añadir o sustituir por aquellos otros que él considere más útiles para el tipo de alumnos que tiene: «Te tienes que basar en una programación, pero al final el profesor sabe lo que tiene que enseñarle al niño, según como vea la clase y como sean sus alumnos».

## C.2. Objetivos

Sólo dos pequeños protocolos se han seleccionado con el código OBJ. En ellos, podemos encontrar, en primer lugar, el objetivo general que Alicia considera más importante en el desarrollo de su enseñanza, como es que el alumno se encuentre a gusto en el aula.

**Prioridad:**

39: Que el niño esté a gusto...

**Contenidos de evaluación:**

325: A final de curso si han / 326: conseguido los objetivos que no me / 327: he propuesto.

En segundo lugar, la consideración de los objetivos, marcados por el profesor, como elementos de control y evaluación del aprendizaje conseguidos por los alumnos.

---

### C.3. Contenidos

**Introducción a los cursos superiores:**

9: Introducir los aspectos que van / 10: a tratar en cursos superiores; / 11: orientarlos a eso; enseñarles lo / 12: principal, los números...

**Relacionarse con los demás:**

20: El esquema corporal, la relación / 21: con los demás, el saber tratarse y / 22: que el niño se haga una visión de / 23: la escuela que le motive para / 24: seguir yendo al colegio. Que vea / 25: el colegio como un lugar donde / 26: puede hacer amigos, tener muchas / 27: cosas.

**Otros contenidos:**

30: Dentro de lo que es el / 31: aprendizaje, el esquema corporal y / 32: que conozca lo que es la derecha, / 33: la izquierda, las relaciones...

229: ... Colores y todo lo que coloree. A / 230: un niño de Preescolar le enseñas / 231: el esquema corporal, las / 232: estaciones...

Los cuatro códigos que se han seleccionado con el código CON, muestran la idea de Alicia sobre los contenidos propios del Preescolar, que constituyen, para ella, una introducción a los que se van a tratar en los cursos superiores.

Además de los números, que le parece lo principal, otros contenidos que cita, son: el esquema corporal, el conocimiento de la derecha y la izquierda, los colores, las estaciones y las relaciones con los demás niños.

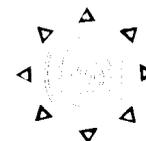
Crear los hábitos necesarios y la motivación suficiente para que el niño quiera seguir yendo al colegio, constituye también para Alicia, un contenido específico de este nivel educativo.

### C.4. Actividades

En el papel que ha reservado para el alumno, éste se limita a escribir, escuchar sus explicaciones, hacer fichas, etc. Un papel algo pasivo, donde las decisiones las toma el maestro. Aunque, como veremos más tarde, también quiere que el alumno «actúe» para lograr los aprendizajes. En cambio ella, como profesora, pasaría mucho tiempo explicando y aclarando las dudas que pudiesen surgir tras las enseñanzas que hubiese realizado, o haciéndolo de otra forma, si de la primera no se hubieran enterado. También les explicaría la forma correcta de comportarse y de relacionarse entre ellos: «Se lo explicaría de palabra y le pondría algún ejemplo...».

**Pedir diagnóstico:**

155: En el momento que en la clase / 156: hubiera un niño conflictivo / 157: buscaría las causas y a lo mejor / 158: pediría un diagnóstico, siempre / 159: que el comportamiento fuera / 160: una constante y siempre el mismo niño.



---

163: Un psicólogo y a partir del / 164: diagnóstico, solucionar los / 165: problemas que tenga.

**Escribir, escuchar...:**

12: ... Principal, los números... Los / 13: niños estarían escribiendo, / 14: escuchándome... haciendo una diversidad / 15: de actividades donde venga / 16: incluido...

232: ... Entonces lo primero es / 233: eso que te ha entendido lo / 234: pinte o mientras estás explicando / 235: que haga las fichas.

La idea es que en cursos próximos no sigan comportándose de ese modo, peleando y llevándose mal con todo el mundo.

Otra tarea importante, que reserva para el maestro, es la de motivar y estimular a los alumnos para que los aprendizajes se les queden mejor grabados y para que el niño, como decíamos antes, no se quede totalmente pasivo.

**¿Cómo hacerlo?:**

129: Sí, se supone que si le enseñas / 130: los números, lo haces de una forma / 131: que lo estimules y se le quede / 132: mejor grabado y todo debe ser así.

137: ... Mediante la práctica, estimularles / 138: mucho de forma que el niño actúe, / 139: no que se quede sentado y escuche / 140: si te voy a explicar el esquema / 141: corporal. Tú eres un cuerpo y ésta / 142: es tu mano... y como eso con todo, / 143: con los números contados.

**Relaciones con los compañeros:**

94: ... Más tiempo, o si no entiende algo / 95: de una forma, intentar explicárselo / 96: de otra forma.

171: Le explicaría que eso no es / 172: forma de llevarse con los demás / 173: compañeros, que hay que respetar a / 174: los compañeros y que las peleas no / 175: llevan a nada. Se lo explicaría de / 176: palabra y le pondría algún / 177: ejemplo, porque si esos niños se / 178: comportan todo así entre ellos, / 179: el año que viene estarían en otro / 180: lado y cada vez se tendrán que / 181: relacionar con más gente. Mediante / 182: ejemplos y palabras; lo explicaría. / 183: Se puede coger un vídeo donde el / 184: niño vea claramente peleas y / 185: después las consecuencias de esas / 186: peleas.

Cuando vimos sus preocupaciones, anotamos cómo le inquietaba el tener en clase un niño problemático.

Ahora se reserva entre las acciones del profesor, la de pedir un diagnóstico al psicólogo de los niños conflictivos, si el comportamiento atípico es constante y repetido en el mismo niño, para, a partir de ahí, intentar solucionar los problemas que pueda tener.

---

### C.5. Medios y recursos

Ocho fueron los protocolos seleccionados con el código MED. En ellos podemos ver la amplia visión que sobre los medios y recursos nos ofrece Alicia.

El material del alumno compuesto de papeles, folios, lápices de colores, materiales de su entorno aportados por el propio niño, y por supuesto el correspondiente libro de fichas.

#### ***Audiovisual y lúdico:***

*183: Se puede coger un vídeo donde el / 184: niño vea claramente peleas y / 185: después las consecuencias de esas / 186: peleas.*

*256: Juegos didácticos, que vayan de / 257: acuerdo con lo que estás enseñando / 258: o que seas tú misma la que lo / 259: realice o los mismos niños.*

#### ***Requisitos:***

*240: Que tenga un lenguaje asequible, / 241: ameno, donde se le explique no / 242: sólo la forma de expresión, sino el / 243: contenido.*

*247: Según los libros que me / 248: ofrecieran, según la forma de cómo / 249: vengan, cómo viene explicado. Me / 250: fijaría en la forma de explicar / 251: las cosas y cómo viene / 252: estructurado.*

#### ***Material del alumno:***

*228: Papeles, folios, lápices de / 229: colores y todo lo que coloree. A / 235: ... que haga las fichas. Si son las / 236: estaciones, que traiga materiales / 237: él mismo, frutos secos... / 252: Se supone que tienes / 253: que tener un libro de fichas...*

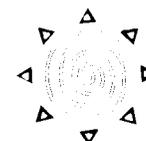
Para elegir dicho libro se fijaría sobre todo en que tuviera un lenguaje asequible, ameno, que explicase bien el contenido y que su forma de expresión fuera la adecuada: «Me fijaría en la forma de explicar las cosas y cómo viene estructurado».

También piensa en utilizar vídeos y juegos didácticos que tengan que ver con lo que está explicando en cada momento. Estos juegos puede hacerlo la profesora e incluso los propios niños.

### C.6. Relaciones

#### **A. Alumno-alumno**

Conseguir que el niño esté a gusto en el colegio, mediante el fomento de unas relaciones sociales adecuadas, pueden ser un excelente medio para que el alumno se muestre más participativo y más dispuesto a esforzarse por aprender.



---

**Forma de motivación:**

33: ... La izquierda. Las relaciones / 34: sociales, ya que tiene el niño una / 35: visión buena del colegio, se puede / 36: mostrar más participativo, / 37: esforzarse más para aprender, a / 38: partir de ahí puedes enseñarle más / 39: cosas. Que el niño esté a gusto.

## **B. Profesor-alumno**

Las relaciones profesora-alumno en las que piensa Alicia y que aparecen en los dos textos seleccionados con los códigos RPA y DIS son de corte maternalista, basadas en la comprensión y la amistad, siempre dispuesta a solucionar los problemas y ayudar a los que se lo pidan. Pero preparada para «poner mano dura» cuando se le presenten casos conflictivos y difíciles.

**Como una madre:**

421: ... Alguien. Tú eres como una segunda / 422: madre, una amiga, comprensiva, que / 423: si tiene un problema, que vengan a / 424: mí para que se lo solucione, les / 425: ayude...

**Con mano dura:**

167: Si fueran muchos conflictivos, / 168: eso es muy difícil, me pondría / 169: dura, porque sería horroroso.

## **C.7. Evaluación**

Todos las entradas seleccionadas para esta categoría lo fueron con el código EVA, aunque en un caso, como después veremos, mediante la evaluación del alumno, se llegaba a la autoevaluación del profesor.

Su modelo de evaluación parece estar basado en criterios, al considerar, por una parte, la necesidad de evaluar el esfuerzo del niño, más que el rendimiento; y por otra, la de considerar la capacidad diferente de cada uno de los niños para abordar los distintos aprendizajes y la dificultad, por tanto, de comparar el rendimiento de unos y de otros.

«Hay que comparar el trabajo con los suyos, para ir viendo cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo aprenden».

**Basada en criterios:**

277: El esfuerzo del niño. Es que a / 278: un niño de esa edad no se le puede / 279: decir este dibujo está mal / 280: hecho. Lo corriges de forma que / 281: el niño no se sienta mal. Hay que / 282: estimularlo. La evaluación hay que / 283: hacerla en ese sentido y no / 284: comparar sus trabajos con los de / 285: otros niños.

287: Porque cada niño tiene su / 288: capacidad, su forma de ser y no es /

---

289: plan de compararlo con los demás. / 290: Hay que comparar el trabajo con / 291: los suyos para ir viendo / 292: cómo evolucionan, cómo se expresan, / 293: cómo aprenden. Es lo que hay / 294: que ver.

**Como motivación:**

297: A la hora de evaluar, si tú / 298: estás delante, te digo «pues está / 299: mucho mejor». A un niño no se le / 300: puede decir nunca esto está mal, / 301: va peor, no progresa; hay que / 302: animarle.

**Autoevaluación del profesor a través del rendimiento de los alumnos:**

325: A final del curso, si han / 326: conseguido los objetivos que me he / 327: propuesto.

333: Yo creo que lo veo por mucho de / 334: los alumnos. Si veo que la gran / 335: mayoría han comprendido la forma / 336: de llevar la clase y lo han / 337: aprendido y lo han asimilado bien. / 338: Pero si no lo han aprendido bien y / 339: termina el curso y no saben / 340: distinguir la derecha de la / 341: izquierda, sería culpa mía. / 342: Siempre que sea la mayoría de la / 343: clase. Si es uno o dos, no sería / 344: culpa mía.

Además, considera la posibilidad que tiene el maestro de corregir positivamente, estimulando y motivando, más que provocando el desencanto y un deficiente autoconcepto. «A un niño no se le puede decir nunca esto está mal, vas peor, no progresas. Hay que animarlo».

Al final de curso, ella puede, investigando, saber qué ha ocurrido con la mayoría de la clase, conocer el grado en que se han cumplido los objetivos que se había propuesto, y por tanto, autoevaluar su propia metodología.

### 1.2.3. Dimensión institucional

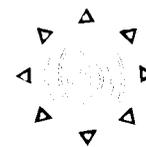
Las doce entradas seleccionadas para esta dimensión con los códigos ENT, RPF y REL se reparten, como podemos ver en la figura 4 en un 8,67% y 25% respectivamente. Son, como vemos, dentro de la poca entidad general de esta dimensión, las relaciones con las familias de los alumnos las que tienen mayor peso.

#### A. Entorno

La escuela en la que piensa Alicia no está cerrada al entorno que la rodea. Al contrario, la cree abierta al mundo cercano, de forma que los contenidos de aprendizaje incluyan su conocimiento, a través de la relación con las distintas personas ajenas al centro y el resto de compañeros y amigos que lo habitan.

**Escuela abierta:**

386: La escuela no debe encerrarse en / 387: sí misma, el niño va a la escuela / 388: no sólo para aprender, tiene que / 389: contactar con el entorno,



con las / 390: demás personas, los demás alumnos, / 391: los amigos, visitar otros lugares.

## B. Los padres

### **Comunicación:**

98: Tendrá que establecer relación / 99: con esa familia, tratarle y cada / 100: cierto tiempo informarles de cómo / 101: va el niño en la escuela y que me / 102: informen ellos a mí, para hacerme / 103: una idea de cómo va el niño. Ser / 104: comunicativa con la familia.

304: También, los padres son los que / 305: tienen que saber cómo va el niño / 306: progresando, cómo se relaciona con / 307: los demás niños de la clase. Hay / 308: que tener informados a los padres.

363: De una relación amistosa.

366: Cómo actúa el niño en su casa, / 367: cómo es su forma de ser con su / 368: familia, amigos, parientes...

### **Tomar la iniciativa:**

311: Porque a los padres les / 312: interesa. Los tendrás que / 313: informar tú. Si no se interesan, / 314: llamarlos o decirles «el niño va / 315: bien, o va así».

319: Yo se las explico y si quieren / 320: hacerme algún comentario, / 321: preguntarme cualquier cosa, pues / 322: yo le informaría.

### **Participación activa:**

349: Yo creo que los padres en / 350: Preescolar, a los niños, lo que deben / 351: es verlos realizando / 352: alguna actividad dentro de su / 353: clase. A lo mejor tú haces / 354: cualquier fiesta, pues los padres / 355: están presentes, o si van a realizar / 356: cualquier actividad fuera de la / 357: clase, también. Los padres pueden / 358: ayudar a que el niño sea / 359: estimulado dentro del colegio, / 360: además de en su casa.

### **Fomentar la cooperación:**

372: Si hay algún alumno que tiene / 373: problemas y los padres no pueden / 374: comprarle el material adecuado, / 375: porque no tiene dinero, pues / 376: reunir a los demás padres y / 377: plantearlo, siempre que la madre / 378: no esté delante. Así se podrían / 379: ayudar a todos, pero reunirlos y / 380: decir «pues su hijo va...». Eso no. / 381: Sería para tratar un tema donde / 382: los padres pueden ayudar y aportar / 383: algo.

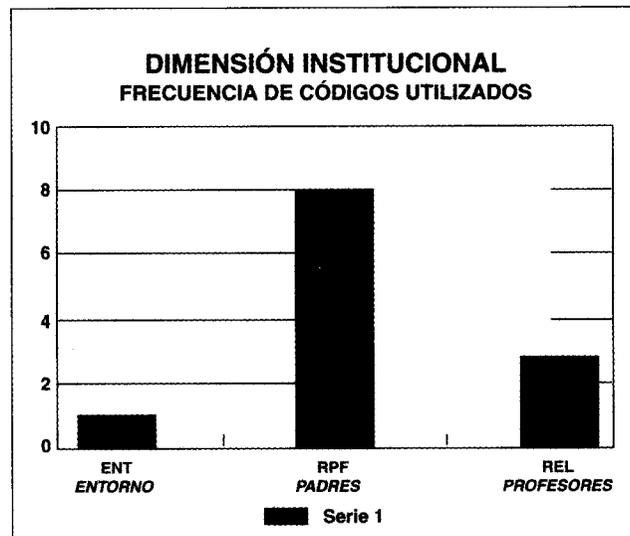


Figura 4

---

Con respecto a las familias de sus alumnos, lo primero que anotamos es su disposición a tener una clara relación de comunicación con ellas, de manera que la información sobre las características y el comportamiento del niño en la casa y en la escuela fluya en los dos sentidos sin interferencias ni problemas de comprensión.

Se tratará, por tanto, de mantener una relación amistosa y abierta con los padres que promueva un conocimiento y una confianza mutua. Si el interés de los padres por este intercambio de información no se produce de manera precisa, Alicia está dispuesta a tomar la iniciativa, llamando a los padres para explicarles todos los datos que posea sobre el niño y ofrecerse a escuchar cualquier comentario que quisieran hacerle.

Y es que ella está convencida de que los niños deben ver a los padres colaborando con el maestro en cualquier actividad dentro o fuera de la escuela, porque esta ayuda serviría de estímulo a los niños en el trabajo diario.

Puede incluso fomentar la cooperación y solidaridad entre los padres de sus alumnos y para ello nos pone el ejemplo de aquellos que no estando en condiciones de adquirir el material escolar, pudieran los demás padres prestarles ayuda.

### **C. Los profesores**

#### ***Para resolver problemas:***

*107: Conversar y comentar problemas y / 108: si alguno necesita ayuda se la / 109: puedo prestar y si yo la necesito / 110: la pido, pero vamos, que tú tienes / 111: tu clase y a lo mejor no es igual / 112: que la de otro compañero.*

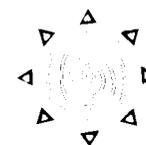
*397: Pues, si por ejemplo tienes / 398: algún problema y sólo no lo puedes / 399: resolver, si entablas una relación / 400: con los demás profesores, pues te / 401: pueden ayudar o viceversa. En esos / 402: aspectos te pueden orientar.*

#### ***Elemento favorable:***

*405: Siempre hay alguno que será algo / 406: egoísta y no se preocupe lo / 407: suficiente o tenga un punto de / 408: vista distinto al tuyo. Por lo / 409: demás, es favorable.*

Las relaciones con el resto de los profesores las ve como un elemento favorable, aún cuando es consciente de que siempre va a encontrar personas que no piensen como ella son o más egoístas, pensando sólo en lo suyo.

De todas formas la posibilidad de poder comentar o pedir u ofrecer ayuda a otros compañeros, le parece una situación extraordinariamente rica que no se debe desaprovechar, a pesar de que reconozca que los problemas de una y otra clase puedan ser muy diferentes.



#### 1.2.4. Dimensión creencias

Como podemos observar, el número de textos seleccionados para la dimensión Creencias, se presenta constante (uno para cada una de las que aparecen) a lo largo de las diferentes categorías, salvo en la categoría Plan de Prácticas, donde encontramos dos.

En total son once las Creencias seleccionadas que hemos sintetizado en la figura siguiente y que comentamos a continuación.

Con referencia a la Dimensión Personal, se ha registrado una sola entrada correspondiente a los intereses personales de la profesora en Prácticas. En ella, Alicia considera la etapa de Preescolar como muy importante para la evolución posterior del niño que se «despega un poquito de la madre» y pasa bastantes horas con la maestra.

Con respecto a la Dimensión Curricular, sobre la que sostiene mayor número de creencias, comenzaremos por los alumnos sobre los que afirma que en todas las clases hay alguno más retrasado y como, dedicándole más tiempo que a los demás y sobre todo explicándole las cosas de forma distinta, podría avanzar más y mejor.

En relación a la Planificación de la Enseñanza, cree que la programación es la base para llevarla a cabo. El que decide es el profesor, siempre ajustándose a lo que se exige. Porque «... al final el profesor sabe lo que tiene que enseñarle al niño, según cómo vea la clase y cómo vea a los alumnos» (EI, 44-47).

Sobre Contenidos de Enseñanza, señala algunos, como podemos ver en el análisis de la dimensión curricular, pero destaca esta frase no terminada: «Enseñarle lo principal, los números...» (EI, 11-12); que suponemos traería detrás algunas cosas más que no expresó claramente, pero que a pesar de ello, esperamos pueda ser significativo el hecho de que destaque en especial este contenido.

De lo que sí está convencida es que la Práctica es la clave del aprendizaje, pues es con ella como piensa enseñar cualquier concepto al niño. Quiere conseguir que el niño no esté pasivo sino que «actúe». Intentaremos conocer más tarde en que consiste este activismo, porque ella utiliza mucho la expresión explicar, y con la explicación el tipo de aprendizaje que puede promover es un aprendizaje meramente receptivo.

Sobre los medios, aunque ya vimos que enumera una serie importante de ellos, algunos para uso del alumno individualmente y otros por el grupo, da por hecho la posesión por parte de los niños del correspondiente libro de fichas, lo que depen-

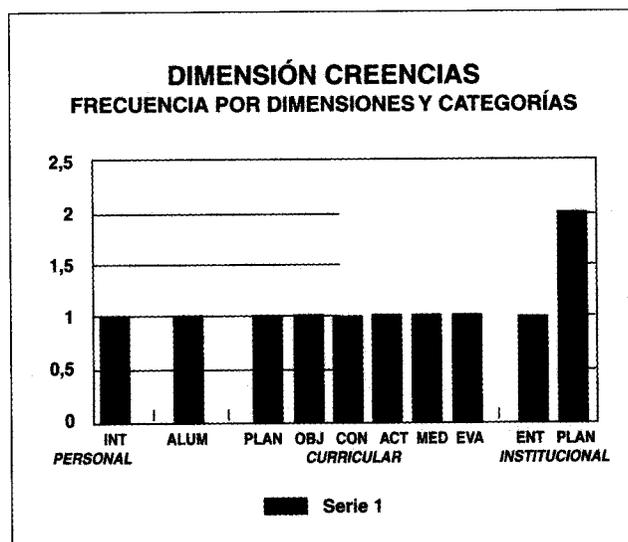


Figura 5

diendo del uso que promueva de ellas marcará también el tipo de aprendizaje que elaborare.

Con relación a la Evaluación, parece tener firmemente admitido que a los niños no se les debe corregir en sentido negativo. Hay que animarlos, no diciéndoles «... vas peor, no progresas...», sino al contrario motivarles con expresiones como «... pues está mucho mejor...».

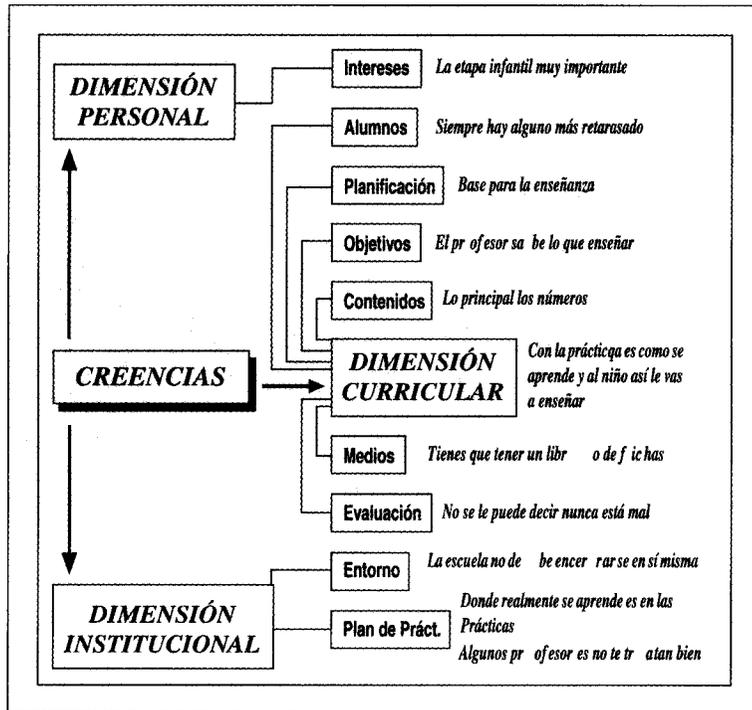


Figura 6

En la Dimensión Institucional, sólo encontramos creencias sobre el Entorno y el Plan de Prácticas. En ellas, por una parte, sobrevalora la función de las Prácticas diciendo que donde realmente se aprende es en ellas: «Porque lo que tú sabes lo llevas a la práctica y te enteras mejor» (EI, 468-471).

Por otra, basándose en una mala experiencia que tuvo, durante la realización de una práctica de asignatura en un curso anterior, mantiene que algunos profesores tutores no tratan a las alumnas de Prácticas como debían; ello le hace alimentar ciertas expectativas sobre el tutor que pueda corresponderle.

En resumen, Alicia en la entrevista inicial se ve a sí misma como una profesora de Preescolar que parece más una madre competente, cariñosa y comprensiva, que tiene su propio modelo de enseñanza y del éxito que dependerá la imagen que se formen los demás de ella.

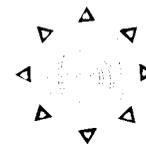
En principio, no tiene muchas preocupaciones, pero le preocupan más los alumnos que los contenidos, aunque preferiría que no le tocaran alumnos problemáticos. Se interesa por los niños pequeños, el juego y por el carácter maternal que puede tener una clase de Preescolar.

No tienen apenas experiencia docente ya que sólo estuvo una vez en un colegio para un trabajo de una asignatura y no le gustó cómo la trataron.

Espera aprender mucho de las Prácticas para cuando pueda tener un trabajo, y del tutor y del supervisor, ayuda, orientación y sobre todo mucha paciencia.

El número excesivo de alumnos en clase, puede constituir un problema para poder distribuirlos por el espacio del que disponga.

La idea que tiene de los alumnos de preescolar es que son activos, alegres, curiosos, preguntones y que saben muchas cosas, pero les faltan los aprendizajes



---

escolares. De todos modos, le parece importante conocer cómo se comportan en su entorno, para tener un idea más exacta de cómo son realmente y poder adaptar el programa de enseñanza. Y aquellos niños que tienen necesidades educativas especiales, que en todas las clases los hay, es necesario dedicarles más tiempo.

En este momento no tiene una idea muy clara de lo que es la programación, a la que confunde, en cierta manera, con el Diseño Curricular Base, pero sí es consciente de que el profesor ha de basarse en una programación, adaptándola a los alumnos que tiene.

Su objetivo principal es que los alumnos estén a gusto en el aula; el resto de objetivos le sirven de control y evaluación del aprendizaje conseguido por los alumnos.

El nivel del Preescolar constituye para Alicia una introducción a lo que se va tratar en los cursos posteriores. Además de los números, que le parece lo principal, cita algunos otros contenidos, en los que están también la relación con los demás y los hábitos y motivación para seguir yendo al colegio.

## Referencias

- DEWEY, J. (1973): *Experience and Education*. New York, Collier Press.
- FENSTERMACHER, G. & RICHARDSON, V. (1993): «The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching», en *Journal of Curriculum Studies*, 25, 2; 101-114.
- GRIFFIN, G. (1989): «A Descriptive Study of Student Teaching», en *The Elementary School Journal*; Vol. 89, 3; 343-364.
- HEWSON, ZEICHNER & TABACHNICK (1989): *Developing Appropriate Conceptions of Teaching Science During Preservice Teacher Education*. National Science Foundation.
- HUBER, G. (1995): Reflection: «Opening new routes or guarding old routines?», Paper presented at the AERA, San Francisco.
- MARCELO, C. (Dir.) (1991): *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Informe de investigación del CIDE*. Sevilla.
- MARCELO, C. y OTROS. (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARRERO, J. (1991): «Teorías implícitas de la enseñanza: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza», Ponencia presentada al *III Congreso sobre pensamiento del profesor y desarrollo profesional*. Sevilla.
- MONTERO, L. (1987): «Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: Sentido curricular y profesional», en *Actas Symposium sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra).
- MONTERO, L. (1986): «Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado», en VILLAR ANGULO (Edit.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- RODRÍGUEZ, J.M. (1991): «La formación de profesores reflexivos. Un programa de Prácticas de Enseñanza», comunicación presentada al *III Congreso sobre Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional*. Sevilla.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1995): *Formación de profesores y Prácticas de Enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1997): *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva, Hergué Editores.
- ZABALZA, M.A. (1996): «El Prácticum y los centros de desarrollo profesional», en VARIOS: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.
- ZEICHNER, K.M. (1992): «Rethinking the Practicum in the Professionals: Preparing Teachers for New Roles», en *Journal of Teacher Education*, Vol. 43, 4; 296-307.
- ZEICHNER, K.M. (1990): «Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s», en *Journal of Education for Teaching*, Vol 16, 2; 105-132.

*José María Rodríguez López es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: jmlopez@uhu.es*