

AS PRÁCTICAS ESCOLARES NA FORMACIÓN DO PROFESORADO DE ENSINO PRIMARIO

Anxo Serafín Porto Ucha

A nivel galego, o interese polo tema da formación do profesorado quedou reflexado xa nas Xornadas que, co título "A Formación do profesorado. Marco institucional e curriculum", se celebraron na Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela e na Escola Universitaria de Formación do Profesorado de E.X.B. de Santiago do 6 ó 8 de febreiro de 1986(1). Dentro da formación inicial do profesorado, a preocupación polas chamadas "prácticas escolares" levou ó Departamento de Didáctica e Organización Escolar, baixo a dirección do profesor Zabalza Beraza, a organiza-lo Symposium sobre Prácticas Escolares en Poio (Pontevedra), do 21 ó 23 de setembro de 1987(2). O éxito acadado na celebración do referido Symposium e a acollida dos materiais publicados animaron á celebración do II Symposium Nacional de Prácticas Escolares, que tivo lugar de novo no Mosteiro de Poio, do 25 ó 27 de setembro de 1989. Neste traballo, curto por esixencias de espazo, imos trata-lo tema das prácticas na formación inicial do profesorado, especialmente nos niveis infantil e primario.

APROXIMACIÓN TEÓRICA Á FORMACIÓN DO PROFESORADO

Sabido é que as características e a calidade dos procesos de formación dos futuros profesores deben ser contemplados en todo plan de formación do profesorado, xa que logo serán os mesmos estudantes os que, no exercicio da súa profesión, levarán a cabo procesos de ensinanza segundo o aprendido. Para determina-las características que debe reuni-lo profesorado, unha das fontes utilizadas é o resultado da investigación sobre a ensinanza.

Lévanse dado distintos paradigmas de explicación sobre o tema. Ademais do paradigma "presaxio-producto", ó que se refire PÉREZ GÓMEZ(3), xurdido en torno ós anos trinta, e que concebía a eficacia do ensino como un efecto directo das características físicas e psicolóxicas que definían a personalidade do profesor, para o paradigma "proceso-producto", o profesor ten que ser capaz de manifestar comportamentos relacionados cun alto rendemento dos seus alumnos. A función do profesor é a dun executor de técnicas instructivas deseñadas de

antemán polos expertos(4). Unha variante deste paradigma é aquela que ten en conta o comportamento continuo do alumno na situación da aprendizaxe na aula: só se o alumno se implica co contido curricular axeitado, o que faga o profesor para acadala aprendizaxe nunha área particular do contido será importante. BERLINER utiliza como variable o chamado Tempo de Aprendizaxe Académico (ALT: Academic Learning Time)(5).

Frente ás concepcións anteriores baseadas no modelo conductista, nas que dominan criterios de eficacia, existe o paradigma chamado das "mediacións cognitivas". Dentro deste paradigma, os modelos centrados nos procesos cognitivos dos alumnos insisten en que o profesor ideal sería aquel que comprendera cal é a forma en que coñece o alumno, cales son as súas conceptualizacións previas e cal é o motivo dos seus erros ou faltas de comprensión. Outra variante, a das mediacións cognitivas centradas no profesor, pon o acento na toma de decisións acerca dos comportamentos axeitados a cada situación.

Finalmente, os modelos centrados nas "mediacións sociais" e o "modelo ecolóxico" destacan a figura do profesor que é capaz de interpreta-los significados sociais dos intercambios, o curriculum oculto, etc. Mentras o "modelo etnográfico" pon de manifesto que non se pode acadar unha comprensión axeitada do que é o ensino sen atender ó contexto social da aula, creado pola interacción profesor-alumnos, o paradigma ecolóxico intenta comprender por qué profesor e alumnos se comportan dunha maneira determinada, cal é o modo de procesamento axeitado a cada situación, etc.

Cun enfoque máis pedagóxico, MOLINA -segundo a ELLIOT- fálanos do "paradigma naturalista" ou da "investigación-acción"(6). Este paradigma trata de analizar criticamente o proceso de ensinanza-aprendizaxe segundo ocorre na aula, co fin de modifica-los resultados educativos. Parte do feito de que nas aulas se orixinan conflitos de comunicación entre profesores e alumnos, que só poden ser resoltos cando as partes implicadas comprenden, asumen e intentan modifica-las actitudes e comportamentos. Dado que as situacións son distintas en cada aula, este tipo de investigación non permite xeraliza-los resultados.

De todo isto dedúcese que é moi difícil, partindo dos resultados das investigacións, busca-lo modelo dun bo profesor. Ademais, como di GIMENO, "cualquier intento de construír un concepto de profesor ideal, máis si se va a valorar contrastando su eficacia respecto de las exigencias escolares que se piden al alumno, resumirá y pondrá de manifiesto los principios e ideoloxías que subyacen en el proceso educativo en un momento histórico determinado y dentro de un contexto social concreto, en el que se incluyen las exigencias de la escuela, tal como ésta se encuentra configurada"(7).

Algúns dos estudos realizados teñen diferenciado catro paradigmas de formación do profesorado: tradicional-artesanal, conductista, personalista-humanista e o orientado á indagación. Para o primeiro, a formación do profesorado é un proceso de relación entre o mestre a o aprendiz. Trátase dun proceso intuitivo, baseado no inxenio do profesor, e intenta que os alumnos aprendan os elementos do saber. Canta máis experiencia teña un profesor, máis tacto persoal, etc., máis posibilidades hai de aprendizaxe.

O paradigma conductista é o equivalente ó paradigma proceso-producto de investigación sobre a ensinanza, do que falamos con anterioridade. Coñécese tamén co nome de "educación do profesor baseado nas competencias" (CBTE: Competency-Based Teacher Education) do que nos fala GIMENO(8). Un dos procedementos técnicos máis utilizados neste modelo é a microensinanza. Mediante este procedemento técnico, foi introducido o modelo en España.

O paradigma personalista-humanista céntrase na formación de persoas, no desenrolo global da personalidade do profesor, tema tratado por ABRAHAM(9). Dentro deste paradig-

ma hai que distinguir tres modalidades: a chamada Formación Personalizada de Profesores, baseada na teoría sobre o desenvolvemento dos intereses do profesor; a formación de profesores, entendida como un proceso dirixido a favorecer o desenvolvemento persoal como adultos e, finalmente, o modelo de Formación Humanística do Profesorado, que se centra no desenvolvemento do "eu" do profesor, ó través da percepción que él ten de si mesmo.

O cuarto tipo de paradigma, o orientado á indagación, distingue dúas tendencias: a orientada á decisión, pola que un plan de formación de profesores debe poñer o acento na toma de decisións no traballo diario da clase, ó cargo dos futuros profesores, e unha segunda tendencia orientada á crítica reflexiva, que entende ó futuro profesor como un axente activo na súa propia preparación sobre o ensino.

AS PRÁCTICAS ESCOLARES NA FORMACIÓN DO PROFESORADO

Parece lóxico que a formación teórica e práctica deben ir xunguidas. Os organismos internacionais veñen insistindo nesta necesidade de liga-la teoría coa práctica. Xa no ano 1953, a Oficina Internacional de Educación (OEI) recollía o sentir de tódolos países sobre a formación dos profesores do ensino primario. Un informe da OCDE de 1979, citado por BEJARANO, recomendaba ós profesores apoiar a súa práctica cotiá sobre as ensinanzas da teoría e, á inversa, saber achar na teoría a xustificación da práctica; que os novos programas da formación deberían ofrecer unha integración eficaz da teoría e da práctica, de maneira que esta teoría fora aplicable de forma concreta(10).

Di PÉREZ GÓMEZ que "a práctica" debe concebirse como o eixo do curriculum da formación do profesor(11); para o autor, o "coñecemento na acción" supón "reflexión en ou sobre a acción"; supón analiza-las situacións, definir problemas, elaborar procedementos, cuestionar normas, repensa-las crenzas, as teorías implícitas, etc. Trátase dun proceso de "investigación na acción", defendido tamén por STENHOUSE(12), entre outros. O *Libro Blanco* para a Reforma do Sistema Educativo refírese ó perfil de docente desexable como o dun profesional capaz de analiza-lo contexto no que desenrola a súa actividade e de planificala(13).

O traballo realizado sobre as prácticas, utilizando como material de análise os diarios dos futuros profesores, leva evidenciado moitos problemas(14). MONTERO MESA di que este traballo permite contrastar magnificamente as dificultades continuas ás que distintos profesores se enfrentan para salva-lo valeiro entre a teoría e a práctica(15).

Respecto á extracción do alumnado das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de EXB, LERENA(16) puxo de manifesto a súa procedencia. Segundo o autor, máis significativamente que para o resto da poboación universitaria, para o alumnado que integrará o profesorado de EXB, os seus estudos supoñen unha traxectoria individual de mobilidade ascendente. Tamén face referencias ó tema os compañeiros do Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentais da Escola Universitaria de Formación do Profesorado de EXB de A Coruña nun recente estudio sobre a formación do mestre(17).

O período de prácticas supón para o alumno un cambio de rol. Entre as forzas que exercen o seu efecto socializador sobre o alumno está a que algúns autores explicaron como "rito de iniciación", mediante o cal o alumno despois dun período de distanciamento, acaba por incorporarse á subcultura do profesor. CONTRERAS DOMINGO tratou o problema(18). Vense empregando ás veces o termo "ideoloxía do profesor sobre o control do alumnos", que se move dende unha dimensión de custodia, de mantemento da orde, deica formas máis

"humanistas", con máis capacidade de autodisciplina e responsabilidade, como afirma ZEICHNER(19). Algunhas investigacións analizan as influencias que o profesor exerce sobre o alumno de prácticas e demostran que non é o profesor o que causa a socialización deste, senón o ambiente. De acordo co modelo ecolóxico da aprendizaxe, se ben é certo que o mestre inflúe na maneira de organizar actividades, de distribuír o material, horarios, relacións entre alumnos, etc., estas conductas son asimiladas en pouco tempo por todos aqueles que están integrados no microsistema da aula, acabando por producir un certo equilibrio, aspecto ó que se refiriu tamén PÉREZ GÓMEZ(20). O autor destaca asimesmo a propia biografía do práctico, é dicir, a súa experiencia, da que se vale o alumno de prácticas ó encontrarse incapacitado para converte-los seus coñecementos en prácticas de acción(21).

Normalmente, o período de prácticas é un período independente, situado no último ano da carreira, con pouca conexión coas clases teóricas. Explícase esta situación ó final do período formativo como un acto de valoración: canto máis formado está o individuo, mellor pode enfrentarse coa realidade. Sen embargo, córrese o perigo de que a formación teórica anterior ó contacto coa realidade non sexa moi operante. As prácticas de ensinanza situadas ó final da carreira achegan máis o plan de formación de profesores ó paradigma tradicional-artesanal comentado con anterioridade. O alumno en prácticas convértese nunha especie de aprendiz que, guiado polo profesor, vai observando a actuación deste na clase, actuación baseada nunha experiencia docente máis ou menos longa.

O alumno en prácticas pode tamén chegar a ser un aplicador de coñecementos adquiridos. Dende este punto de vista, estará reclamando constantemente coñecementos que lle teñan utilidade operativa. Isto fainos lembra-lo modelo de educación do profesor baseado nas competencias. Deste xeito, as prácticas convértense en algo semellante á solución de problemas por medio da aplicación de técnicas específicas.

Frente ó perigo de transforma-lo sistema de formación de profesores nunha formación dirixida, levan xurdido experiencias alternativas como as do "Groupe français d'Education nouvelle", do que nos fala BERNAT MONTESINOS(22), que reduce os coñecementos teóricos a unha reflexión sobre a práctica. Unha función parecida tería o "sistema de alternancia", citado polo autor, no que se alternarían períodos na Escola de Maxisterio con outros nos centros de EXB, o que permitiría teorizar sobre a práctica observada.

Ó lado do "profesor como erudito", que representa a concepción máis antiga da ensinanza, COMBS sinala que saber é, sen dúbida, importante para ensinar, pero tamén o é que a boa ensinanza supón máis(23). En busca de novos enfoques, o autor refírese ás "competencias didácticas", citadas con anterioridade, polas que o profesor debe ante todo adquirir unha serie de comportamentos docentes para ser capaz de executar conductas posteriores. A taxonomía de conductas docentes de VILLAR ANGULO(24) é un exemplo. Os programas de modificación de conducta, de sesións de microensinanza, de autoobservación, etc., irían nesta liña. Sen embargo, fronte ás ventaxas de maior practicidade, o modelo non fomenta unha actitude crítica e creadora. BEJARANO PÉREZ, autora á que basicamente estamos seguindo(25), sinala que o enfoque, que nos EE.UU. deu lugar ós Programas de Formación Baseados en Competencias e que recibiu críticas no sentido de ausencia teórica, que incapacita para capta-la complexidade da variables que interveñen no ensino, evolucionou cara planxamentos máis moderados, como o das "competencias xenéricas", de OLIVA e HENSON(26).

Como alternativa a estes dous modelos -o tradicional e o conductual- aparece o enfoque chamado "humanista", que resalta os valores persoais do profesor: convertirse en profesor

non é soamente aprender a ensinar. É unha cuestión de descubrimento persoal, de aprender a usar ben o seu propio "eu", como di COMBS(27). Neste senso, o mellor que se pode facer é proveer ós estudantes de fontes, problemas, información e oportunidades para que eles mesmos exploren o que todo iso significa. Cada un debe encontra-la maneira persoal de traballar.

Criticando o enfoque "técnico" e "conductista" baseado nas "competencias", GIMENO (28) defende o "profesor activo", mediante o plantexamento que él denomina "técnico-crítico", no que se resalta a laboura do profesor no desenrolo do curriculum, no paso do coñecemento á práctica e na intervención sobre a realidade social.

¿QUE MODELO ELIXIR?

O interese polo tema das prácticas refléxase nos estudos aparecidos que comezan a ter consistencia. Sobre os fundamentos psicopedagóxicos que deben coñecer-los profesores de ensino secundario, ven de aparecer un texto interesante de HERNANDEZ e SANCHO(29). Referido ó profesorado de EXB, ademais dos citados e sen pretendérmo-la exhaustividade, debemos facer referencia no noso país a VARELA E ORTEGA(30), BENEJAM(31), PÉREZ SERRANO(32), SAENZ BARRIO(33), FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ e outros(34), RODRÍGUEZ ROJO e colaboradores(35); a experimentacións en prácticas como a presentada pola Escola de Maxisterio de Córdoba(36); ó F.O.P.I. e outros programas de prácticas nas Escolas de Maxisterio Cataláns. Na nosa zona de influencia, os traballos do CIFOP e outros sobre o "estáxio" na Universidade de Braga en colaboración co Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago; xa en concreto en Galicia, os traballos de ZABALZA(37), MONTERO MESA(38), CEBREIRO(39), etc.; a experiencia piloto "IT/INSET GALICIA" iniciada ó longo do curso 1989-90 para a área curricular de lingua inglesa a través do traballo cooperativo da Universidade e dos centros de ensinanzas non universitarias, mediante a constitución de equipos pedagóxicos mixtos(40), os Minitalleres Didácticos de D. de PRADO(41), etc.

Tal como estamos observando, os programas de prácticas poden ser variados, de acordo cos distintos modelos de formación do profesorado. Inflúen tamén as distintas situacións, segundo cada modelo. Así, se se opta polo modelo tradicional, clases teóricas e prácticas de ensinanza teñen que ir xustapostas; as prácticas teñen lugar ó final da carreira. Se se opta por un modelo de "alternancia", é necesario programar dous ou máis períodos de prácticas ó longo dos tres anos da carreira, sinalando distintas tarefas para cada período. Un terceiro modelo, que BERNAT MONTESINOS chama de "cooperación sobre el terreno"(42), plantexa a necesidade dun contacto do alumno en prácticas coa realidade da escola o máis pronto posible. No noso país, témola experiencia histórica desenrolada en Cataluña durante a IIª República. As primeiras actividades consistían en Colonias Escolares, charlas ó profesorado, visitas a centros, etc. De feito, este modelo podería manterse aínda hoxe, introducindo esas primeiras prácticas que BEJARANO chama "de inmersión"(43), combinadas con outras actividades levadas a cabo antes de determinados contidos. Outro modelo consiste en incorporar períodos de "inmersión", unha vez rematada a carreira, combinados con períodos de "alternancia". Durante un tempo, aproximado de un ano, o aspirante a mestre, con plena responsabilidade, substitúe ó profesor-titor, para que este se adique ó autoperfeccionamento. Este modelo vense seguindo en Inglaterra, Alemania e varios Estados de USA. Co antecedente do Plan Profesional da IIª República, o modelo foi dalgún xeito establecido no Plan de Maxis-

terio de 1967 en España, e que respondía á Recomendación da Conferencia Intergubernamental Especial sobre a Situación do Persoal Docente de 1966, na UNESCO.

Facendo un pouco de historia e seguindo a A. del POZO(44), o noso país atravesou polas seguintes etapas verbo o tema das prácticas no ensino primario:

a) 1839-1868. Despois dunha etapa "artesana", 1839 representa a data na que empeza a funcionar a Escola Normal Central que daría orixe ás Normais. En Galicia, o tema do nacemento destes Centros foi investigado por LOSADA ALVAREZ(45). O período cerra-se en 1868, cando se intenta unha nova lei, coa supresión das Normais e o pase ós Institutos das correspondentes responsabilidades. Durante estes trinta anos institucionalízanse as Normais e as Prácticas de Ensinanza a través de Programas Oficiais. As prácticas arrancan epistemoloxicamente duns primeiros programas de Pedagogía nos que se estudiaban métodos e sistemas de educación, que se aplicaban nunha Escola Anexa. Un dos métodos adoptados foi o chamado sistema mutuo ou método lancasteriano.

b) 1868-1900. Neste período as Prácticas perfílanse mediante modelos máis elaborados. Aportan ideas Cossío, cos seus traballos no B.I.L.E., Santos M. Robledo e Pedro de Alcántara, entre outros. Inflúen tamén os congresos e reunións científicas, o Museo Pedagóxico Nacional e a Institución Libre de Ensinanza. No noso contexto, hai que salianta-la celebración do Congreso Rexional Pedagóxico de Pontevedra de 1887, donde se trataron algúns destes problemas. As referencias apuntan á consideración das prácticas como tarefa específica na formación do Maxisterio, nun intento de enlazar co primeiro modelo deseñado por Montessori, ó iniciárense as Escolas Normais.

c) 1900-1914. As influencias de Carderera, de Rufino Blanco, etc., impulsaron a organización das Anexas baixo o sistema de ensinanza graduada. O triunfo desta metodoloxía produciuse en 1898 coa reforma das Normais, de Gamazo. Como actividades, a observación, dar leccións, face-la matrícula e a clasificación dun neno, dirixir paseos escolares e face-lo diario de prácticas. Ó se crearen os Institutos Xerais e Técnicos en 1901, suprimense as Normais e inclúense nos Institutos os estudos elementais e superiores do Maxisterio.

d) 1914-1931. Según Decreto de 30 de agosto de 1914, Bergamín reforma as Escolas Normais, suprimindo nos Institutos os estudos de Maxisterio e elevándoos a catro anos nas Escolas Normais; suprímese tamén a anterior diferenza entre o maxisterio elemental e superior. Dos catro cursos da carreira, as prácticas estaban situadas nos dous últimos. O peso caía a miúdo na figura do Rexente das Anexas. Como elemento metodolóxico, destacaban as chamadas "leccións-modelo".

e) 1931-1936. Modelo profesional da IIª República. As Prácticas de Ensinanza tiñan lugar a dous niveis: ó longo da carreira (primeiro curso, observación; segundo, observación e explicación; terceiro, prácticas dirixidas) e ó final, destinando ós alumnos durante un curso completo a unha escola, con un soldo de entrada.

f) 1939-1970. Logo da restauración dunha ideoloxía de todos coñecida, do exilio e da depuración do maxisterio primario, campo aínda por investigar, ó menos en Galicia, en boa parte, agás traballos de excepción como os de COSTA RICO(46) e CID FERNÁNDEZ(47), comezou para o Maxisterio unha nova época. Unhas disposicións de emerxencia ó inicio dos anos corenta deron paso á normativa auténticamente profesional xurdida ó aprobarse a Lei de Educación Primaria de 1945. As prácticas tiñan lugar nas escolas anexas e nas incorporadas. Posteriormente introducíronse algunhas modificacións ata que en 1967 aparece un novo

Plan, cun período de prácticas de dous catrimestres, unha vez superada a proba de madurez, despois de dous cursos, nos que había tamén a asignatura de Prácticas de Ensinanza.

Sabido é que a partir da promulgación da Lei Xeral de Educación de 1970 facíase necesario un novo Plan de Formación do Profesorado. En 1972, as Escolas de Maxisterio intégranse na Universidade como Escolas Universitarias. En 1977, apróbanse unhas bases para que cada Escola Universitaria elaborara o seu propio Plan, con certa autonomía e apertura. Tres cursos, con cinco especialidades a completar na maioría das Escolas Universitarias. As Prácticas Escolares teñen lugar no terceiro curso e sinálase na Orde Ministerial do 13 de xuño de 1977 que "preferentemente" se situaría dita práctica ó longo dun catrimestre. Anque ó principio determinadas Escolas optaron por face-las prácticas no primeiro trimestre do terceiro curso, empezouse a pensar que era mellor deixalas para o segundo ou o terceiro trimestre, cando a actividade da aula nos centros de EXB estivera xa regulada e normalizada. Na Universidade de Santiago, comezouse coa experiencia de pasalas ó segundo trimestre a partir do curso académico 1988-89.

Outras circunstancias producidas nos últimos anos confluíron tamén no desenrolo das prácticas. Non hai que olvida-la integración das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de EXB nun novo marco organizativo, baseado nos Departamentos. Profesores e asignaturas tiveron que adscribirse a distintos Departamentos. As Prácticas Escolares fixérono ó Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Como di a Proposta de Plan de Prácticas Escolares para as Escolas de Maxisterio de Galicia (documento interno do Departamento de Didáctica e Organización Escolar, xuño de 1988), "esta adscrición desencadenou un proceso complexo de compromisos e responsabilidades, por un lado, e de suspicacias e desafeccións, polo outro".

En Galicia, por Orde do 9 de febreiro de 1989 (DOG, do 7 de marzo) dábase publicidade ó convenio asinado entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Universidade de Santiago de Compostela para a realización de prácticas escolares cos alumnos de Maxisterio nos Centros de EXB. A Orde do 12 de xullo deste mesmo ano (DOG, do 4 de setembro) facía pública a convocatoria para a adscrición de centros escolares ós programas de prácticas das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de EXB. Nesta Orde establécense unha serie de requisitos, de criterios de selección de centros, de compromisos e competencias, etc. Con posterioridade, abriuse un novo plaza de adscrición (DOG, do 5 de decembro). A resposta non foi todo o positiva que sería de desexar. Ó noso entender, as Anexas deberían recupera-lo sentido orixinario de auténticos centros de prácticas que tiveron noutrora. O que vai dar de si esta experiencia está por ver. Depende tamén da propia Reforma do Sistema Educativo, en marcha.

NOTAS

- (1) Os traballadores foron recollidos no volume *A formación do Profesorado. Materiais pedagóxicos*. Universidade de Santiago de Compostela, 1987.
- (2) Os abundantes traballos presentados deron orixe a *La Formación Práctica de los Profesores* (Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares). Tórculo. Santiago, 1988, 2 vols.
- (3) Vid. PÉREZ GÓMEZ, A.: "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", *La Enseñanza: Su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1985, pp. 95-138.

- (4) Vid CONTRERAS DOMINGO, J.: "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de Educación*, 277(1985), 5.
- (5) Vid. PÉREZ GÓMEZ, A.: *Op. cit.*, pp. 103 e ss.
- (6) Vid. MOLINA GARCÍA, S.: "La investigación pedagógica", *Pedagogía General*, Anaya, Madrid, 1986, pp. 84-86.
- (7) GIMENO SACRISTÁN, J.: "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores", *Educación y Sociedad*, 2 (1983), 54.
- (8) Vid. GIMENO SACRISTÁN, J.: *Op. cit.*, pp. 51-73.
- (9) Vid. ABRAHAM, A.: *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa, Barcelona, 1987.
- (10) Vid. BEJARANO PÉREZ, J.: *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro*. Nau Llibres, Barcelona, 1987, p. 30.
- (11) Vid. PÉREZ GÓMEZ, A.: "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado", en VILLA (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid, 1988, pp. 144 e ss.
- (12) Entre otros trabajos, vid. STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1987.
- (13) Vid. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC. Madrid, 1989, p. 210.
- (14) Vid. ZABALZA, M.A.: *Los diarios de clase como documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Tórculo. Santiago, 1988 e MONTERO MESA, M.L.: *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1985.
- (15) Vid. MONTERO, M.L.: "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional". *La Formación Práctica de los Profesores*, op.cit., p. 27.
- (16) Vid. LERENA ALENSON, C. (dir.): *Educación y Sociología en España*. Akal, Madrid, 1987, p. 450.
- (17) Vid. GARCÍA BARROS, S.; MARTÍNEZ LOSADA, M.C. e MONDELO ALONSO, M.: "La formación del maestro", *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989), 46-48.
- (18) Vid. CONTRERAS DOMINGO, J.: "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", *Revista de Educación*, 282 (1987), 203-231.
- (19) Vid. ZEICHNER, K.M.: "The Dialectics of Teacher Socialization" (trad. cast.: "Dialéctica de la socialización del profesor"), *Revista de Educación*, 277 (1985), 95-123.

- (20) Vid. PÉREZ GÓMEZ, A.: "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". Ponencia presentada al Simposio "Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado". Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, MEC, Madrid, 1984.
- (21) Vid. PÉREZ GÓMEZ, A.: "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción". *La Enseñanza: Su teoría y su práctica*, op. cit., pp. 322-348.
- (22) Vid. BERNAT MONTESINOS, A.: "Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB", *Revista de Educación*, 269 (1982), 38.
- (23) Vid. COMBS, A.W. et al.: *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Magisterio Español, Madrid, 1979, p. 24.
- (24) Vid. VILLAR ANGULO, L.M.: *Enfoque medular de la enseñanza. I. El autoperfeccionamiento del profesor*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- (25) Vid. BEJARANO PÉREZ, J.: *Op. cit.*, pp. 38 e ss.
- (26) Vid. OLIVA, F. e HENSON, K.T.: "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?", *La Enseñanza: Su teoría y su práctica*, op. cit., pp. 356-363. Sobre el valor de la teoría, Vid RODRIGUEZ LOPEZ, X.: "En defensa de la teoría", *Adaxe*, 5 (1989), 125-137.
- (27) Vid. COMBS, A.W.: *Op.cit.*, p. 31.
- (28) Vid. GIMENO SACRISTÁN, J.: *Op.cit.*, pp. 51-73.
- (29) Vid. HERNÁNDEZ, F. e SANCHO, J.M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona, 1989.
- (30) Vid. VARELA, J. e ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Centro de Investigación y Documentación del MEC, Madrid, 1984.
- (31) Vid. BENEJAM, P.: *La formación de maestros. Una alternativa*. Laia, Barcelona, 1984.
- (32) Vid. PÉREZ SERRANO, M.: "La formación inicial del profesorado de EGB", *Revista de Ciencias de la Educación*, 124 (1986), 493-500.
- (33) Vid. SAENZ BARRIO, O. (dir.): *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Ed. Humanitas (en prensa).
- (34) Vid. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.R.; BLASCO JIMÉNEZ, R. e PALOMERO, J.E.: "Hacia una revisión de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio de la Universidad de Zaragoza", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 0 (1987), 125-142.
- (35) Vid. RODRÍGUEZ ROJO, M.; PINTO, A. e GARCÍA LARRAURI, B.: "Aportación teórico-práctica a la investigación por equipos en las E.U.M.S.", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, op. cit., pp. 77-100.
- (36) Vid. MAÑAS MONTERO, J. e PÉREZ BERNET, M.L.: *Escuela de Magisterio de Córdoba. Cinco años de experimentación en prácticas docentes*. Gráficas Milla, Córdoba, 1988.

- (37) Vid. ZABALZA, M.A.: "El paradigma del pensamiento del profesor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado", *Paper. First International Meeting of Psychological Teacher Education*. Braga, 1986; "Los diarios de los profesores como documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores". Universidad de Santiago, Proyecto de Investigación, 1988 (publicado en Tórculo, Santiago, 1988), entre outros traballos do autor sobre o tema.
- (38) Vid. MONTERO MESA, M.L.: *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis Doctoral. Universidade de Santiago, 1985; "El curriculum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema", *Materiais Pedagóxicos*. Universidade de Santiago, 1985; *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones. Universidade de Santiago, 1985; "La formación del profesorado como proceso", *Materiais Pedagóxicos*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1987, entre outros estudos da autora.
- (39) Vid. CEBREIRO, B.: *Los primeros años de la docencia. Un estudio exploratorio*. Memoria de Licenciatura. Universidade de Santiago, 1986 (inérita); "Una visión retrospectiva de la formación inicial: la visión de las prácticas por profesores noveles", *La Formación Práctica de los Profesores*, op. cit., pp. 227-240 (a liña de investigación e continuada por Beatriz Cebreiro nos traballos de Tesis Doctoral).
- (40) Vid. MONTERO, M.L.; REQUEJO, M.J.; VEZ JEREMÍAS, J.M. e ZABALZA BERAZA, M.A.: "La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT-INSET", *Actas del II Symposium Nacional sobre Prácticas Escolares*. Poio, 25-27 setembro 1989. Tórculo, Santiago, 1990, pp. 101-109.
- (41) Vid. PRADO DÍAZ, D. de: "Minitalleres Didácticos: Una alternativa curricular de prácticas. Evaluación de tres experiencias", *Comunicación ó II Symposium; "Modelos de prácticas en acción: retrospectiva y prospectiva"*, *Actas II Symposium*, op. cit. pp. 171-198.
- (42) Vid. BERNAT MONTESINOS, A.: Op.cit., p. 38.
- (43) Vid. BEJARANO PÉREZ, J.: Op. cit., p. 58
- (44) Vid. POZO PARDO, A. del: "Pasado, presente y futuro de las prácticas de enseñanzas", *La Formación Práctica de los Profesores*. Op. cit., pp. 54-119.
- (45) Vid. LOSADA ÁLVAREZ, D.: *Análisis y valoración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de Galicia*. UNED, Madrid, 1983 (Tesis Doctoral inédita). "Las Escuelas Universitarias y la formación del profesorado en Galicia", *Bordón*, 253 (1984), 467-478.
- (46) Por citar só o máis recente estudio do autor, vid. COSTA RICO, A.: *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República*. Servicio Central de Publicacións da Consellería da Presidencia e Administración Pública da Xunta de Galicia, Santiago, 1989.
- (47) Vid. CID FERNÁNDEZ, X.M.: *Educación e Ideoloxía en Ourense na IIª República* (Organización e acción socieducativa do Maxistero primario). Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela, 1989.