

Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula

Antonio Bretones Román

Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

C/Rector Royo Villanova, s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid

corsohelio@terra.es

Resumen

En este artículo revisamos un amplio conjunto de estudios de las dos últimas décadas sobre el proceso de convertirse en profesor. Analizamos la socialización profesional del docente y el cambio conceptual en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, referidos al estudiante de profesorado de educación primaria y de secundaria, centrados especialmente en el periodo formativo de las prácticas de enseñanza y del primer año de docencia. Encontramos que en dicho proceso el estudiante de profesorado no sólo es receptivo a diversas influencias externas sino que también desempeña un papel activo fundamental para la evolución de su pensamiento, la identificación, el contraste y la modificación de sus preconcepciones y/o ideas previas sobre la enseñanza; al respecto, actitudes, estrategias y modelos de apertura interactivos y reflexivos se muestran más adecuados.

Palabras clave: socialización del profesorado, formación inicial, preconcepciones, estrategias para el cambio conceptual.

Resum

En aquest article revisem un ampli conjunt d'estudis de les dues últimes dècades que gira al voltant del procés de convertir-se en professor. Analitzem la socialització professional del docent i el canvi conceptual en la comprensió de l'ensenyament i l'aprenentatge, referits a l'estudiant de professorat d'educació primària i de secundària, centrats especialment en el període formatiu de les pràctiques d'ensenyament i del primer any de docència. Trobem que en l'esmentat procés l'estudiant de professor no només és receptiu a diverses influències externes sinó que a més a més té un paper actiu que és fonamental per a l'evolució del seu pensament, la identificació, el contrast i la modificació de les seves preconcepcions i/o idees prèvies sobre l'ensenyament. Cal considerar que actituds, estratègies i models d'obertura interactius i reflexius semblen més adequats.

Paraules clau: socialització del professorat, formació inicial, preconcepcions, estratègies per al canvi conceptual.

Abstract

In this article we revise an extensive range of studies carried out in the last two decades on the process of becoming a teacher. We analyze the professional socialization of the teacher

and the conceptual change on the understanding of teaching and apprenticeship, both referred to students of the teaching profession in primary and secondary education; focusing specifically on the formative period of the teaching practices and the first year of teaching. We find that within this process the student of the teaching profession is not only receptive to several external influences, but he/she also plays an active role in it. The identification, contrast and modification of his/her preconceptions and/or previous ideas about teaching—including attitudes, strategies and models of opening, interaction and reflection—appear to be essential for teacher and the evolution of thought.

Key words: socialization of teachers, initial teacher training, preconceptions, strategies for conceptual change.

Sumario

- | | |
|--|--|
| <p>Introducción</p> <p>1. El proceso de socialización del futuro profesorado como origen de sus preconcepciones educativas</p> <p>2. Las concepciones de los estudiantes de magisterio acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje</p> | <p>3. Formación y pensamiento del profesorado</p> <p>4. Autorreflexión y cambios en las creencias y preconcepciones en la formación del profesorado</p> <p>5. Conclusiones</p> <p>Bibliografía</p> |
|--|--|

Introducción

En este trabajo revisamos y actualizamos varias de las perspectivas bajo las que se está investigando la mejora de la formación docente. Planteamos varias perspectivas, aunque fundamentalmente será el pensamiento del futuro profesorado y de su formación en el periodo de prácticas la guía bajo la que se efectúa la recopilación, a fin de contribuir al avance de líneas de trabajo en la formación profesional del profesorado.

En concreto revisamos, en primer lugar, las aportaciones acerca de cómo se llega a ser profesor o profesora en relación con su modo de pensar y actuar. En segundo lugar, exponemos los resultados de investigaciones realizadas sobre las preconcepciones y creencias de los estudiantes y las estudiantes de Magisterio en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo una amplia síntesis de trabajos producidos entre 1987 y 1991. En tercer lugar, incluimos una revisión complementaria de las anteriores, entre 1991 y 2000 y bajo dos criterios: uno, el del diagnóstico/evaluación de las preconcepciones y, el otro, sobre la concepción de participación del estudiante de Magisterio. En cuarto lugar, incluimos trabajos que utilizan las metáforas de la enseñanza como un procedimiento efectivo para el desarrollo de sus creencias previas, así como la autorreflexión para el cambio conceptual.

En el trasfondo de este estudio se trata de poner de manifiesto que el proceso de enseñanza, tanto en el plano de la acción como del pensamiento sobre

la misma, es un fenómeno complejo donde se dan cita diversos planos individuales y colectivos, del conocer, del saber cómo y del querer, así como numerosos factores, explícitos y ocultos, internos y externos al aula, técnicos y morales, culturales y políticos, donde hay muy diversos agentes teóricos y prácticos, enseñantes, pedagogos y otros profesionales, dentro y fuera del mundo de la educación. Un fenómeno dinámico, singular e incierto que no es susceptible de someter a reglas técnicas, sino que exige la reflexión, el juicio prudente, la crítica y el compromiso con determinados ideales y modelos educativos, dentro del juego democrático de las diversas fuerzas implicadas.

1. El proceso de socialización del futuro profesorado como origen de sus preconcepciones educativas

Las preconcepciones o creencias están subyacentes a todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental, son una especie de lente fija que percibe y filtra las nuevas ideas y la práctica escolar, orientan la interacción y la acción, siendo una posibilidad y una limitación en la elaboración del conocimiento e influyen en las teorías formales; también se constituyen en parte del yo, de la imagen como docentes y, como dice Bullough (2000), este papel no se representa, se es docente; por ello buena parte de las preconcepciones o creencias son muy profundas y difíciles de modificar. Cuando ya se es profesor o profesora las creencias sobre la enseñanza refuerzan e informan el estilo de enseñanza estable, ya que éste será el conjunto de conocimientos implícitos y explícitos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La socialización del futuro profesorado para Zeichner (1985), que, apoyándose en Lacey (1977), efectúa una revisión de las investigaciones de tipo funcionalista sobre el tema, es la resultante de seis factores. A saber:

- a) la experiencia escolar de la primera infancia,
- b) la influencias de sus compañeros,
- c) la proveniente de sus evaluadores (profesores supervisores y maestros tutores),
- d) la de los agentes socializadores no profesionales (amigos y familiares),
- e) la influencia de la subcultura de los docentes y las docentes y
- f) de la estructura burocrática de la escuela.

Frente a estos estudios de tipo funcionalista, que entienden el papel del futuro profesor puramente receptivo a las influencias de dichos factores, Zeichner opone otros, a los que llama «estudios o investigaciones de tipo dialéctico», que dan prueba de un papel más activo de los estudiantes, ya que éstos, en su periodo de prácticas, pueden adoptar tres tipos de estrategias: internalización de las ideas y comportamientos que les exige la institución y sus agentes formadores (respuesta que es coincidente con el enfoque funcionalista), de disconformidad intelectual pero cediendo en el comportamiento que se le solicita por motivos de supervivencia en su etapa de formación, y de beligerancia intelectual y en la acción, lo cual puede acarrearles muchos y graves proble-

mas en el caso de no triunfar sus ideas, tales como tener que abandonar los estudios docentes. Además, un mismo estudiante puede utilizar una u otra estrategia según las circunstancias. El autor concluye —desde una perspectiva reflexiva y crítica— que en todo caso las prácticas de enseñanza no siempre son positivas, que los profesores tutores, dada su importancia, debieran ser formados en un modelo humanista, más que de control y conservador, que los formadores y las formadoras de la universidad debieran dar al estudiantado de profesorado una perspectiva amplia de la enseñanza y de la profesión docente, y que la investigación debiera prodigarse más en estudios cualitativos, de casos y longitudinales que dieran cuenta de las condiciones en que trabajan dichos estudiantes y de sus relaciones recíprocas con el contexto institucional.

Por su parte, Bullough (2000) distingue cuatro momentos, fases o «cronologías» en el proceso de convertirse en docente o proceso de socialización profesional de los candidatos a docentes: 1) antes de acceder a la formación del profesorado, 2) los estudios académicos, 3) las prácticas de enseñanza y 4) los primeros años de docencia. En la primera fase, el aspirante adquiere una idea demasiado simple de la enseñanza, tras muchos años de observación espontánea a su paso por la escuela; en la segunda, apenas si valora su formación teórica; la tercera es sobreestimada por los estudiantes y deficientemente diseñada por la universidad, y en la cuarta, el principiante es sobrecargado de trabajo, vive el doble papel de estudiante y profesor, así como la necesidad de supervivencia y el entusiasmo en el descubrimiento del puesto nuevo en la docencia. La tercera y cuarta fases son las más críticas o decisivas y las más estudiadas, aunque no se sabe muy bien como funciona la mente de los neófitos. También se suele argumentar que dicho proceso o socialización en la docencia tiene tanto o más de específico que de común entre el futuro profesorado, donde intervienen muchos factores personales y sociales o institucionales, es, por tanto, un proceso idiosincrásico y complejo.

En los trabajos de Wubbels (1992) sobre lenguaje lógico y lenguaje metafórico, la situación de partida en la formación inicial del profesorado se sustenta en que los estudiantes y las estudiantes tienen una actitud negativa con respecto a la utilidad del conocimiento teórico que le proporcionan sus educadores y éstos fracasan en su intento de influir en las concepciones previas de aquéllos, debido a que el modo de presentarle dicho conocimiento responde a un lenguaje lógico, fragmentado y desconectado de la experiencia de los aspirantes, cuyas ideas están expresadas en un lenguaje basado en las «imágenes del mundo». La tesis fundamental que maneja el autor es la siguiente: entre el conocimiento de los formadores (conocimiento teórico) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial) no se da la integración adecuada, porque el vehículo, lenguaje o código en el que se expresan los primeros es simbólico o abstracto, mientras que el de los segundos es concreto o icónico. Para que se produjera la comunicación o integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, sería conveniente respetar los principios de la teoría cognitiva del cambio conceptual (constructivismo) y usar estrategias

metodológicas ilustradoras de las teorías y unir las o enlazarlas con las preconcepciones o ideas de los estudiantes de profesorado.

El cambio de estas concepciones espontáneas —añade Wubbels (1992, p. 141)— se puede hacer de dos modos: mediante una «reestructuración débil», modificando las ya existentes; o con una «reestructuración fuerte o radical», cambiando las concepciones propias por otras nuevas u opuestas que razonablemente sean mejores. Para que esa integración o cambios se produzcan, es necesario respetar algunos principios constructivistas: que las teorías sean relativamente diferentes y precisas, practicadas durante periodos largos de tiempo psicológico y que los estudiantes las consideren importantes y estén motivados para el cambio. Finalmente, el autor expone dos grupos de estrategias que deberían usarse en los centros de formación del profesorado: unas llamadas «indirectas» o «de carácter reflexivo» (cognitivas y dirigidas al lenguaje lógico de los formadores), tales como la investigación acción, estudio de casos, discusión de grupos, demostración práctica de las propias ideas, y un segundo grupo de estrategias directas (más bien conductuales y dirigidas al lenguaje intuitivo de los aspirantes y las aspirantes a profesores), utilizando, por ejemplo, análisis y elaboración crítica de metáforas, relatos y reflexiones sobre experiencias de los propios estudiantes, el entrenamiento y la demostración de destrezas, el uso de medios audiovisuales y el modelado, y el desarrollo de habilidades para la solución de problemas. Aunque la utilidad de unas y otras necesita ser probada por la investigación en cada situación, pueden profundizarse, entre otros, en los estudios de casos de Brady (1999), en la investigación acción de Mckernan y Powers (2000), en el uso de metáforas de Marshall (1990), en los programas de formación basados en la escuela de Duquette (1994) y en las experiencias de campo tempranas de Aiken y Day (1999).

Las preconcepciones de los estudiantes sobre la enseñanza son sus ideas previas acerca de la misma, antes de su desarrollo a consecuencia de la formación y práctica profesional consciente y reflexiva; también llamadas «creencias», es decir, las actitudes y valores que los estudiantes de profesorado tienen ante la enseñanza y su práctica. Esas ideas orientan la percepción y el comportamiento de los candidatos en las situaciones del aula, no sólo durante el periodo de formación del docente, sino también posteriormente, en su trabajo de clase; están muy arraigadas y no son nada fáciles de modificar; con frecuencia ofrecen una comprensión de la enseñanza demasiado simple e inapropiada y en contradicción con los ideales formativos del profesorado del centro universitario. A menudo los estudiantes de profesorado no tienen conciencia de lo que conocen, ni de cómo y por qué conocen; por su parte, los centros de formación del profesorado no les enseñan a reflexionar sobre sus preconcepciones y creencias, por tanto la nueva información simplemente se acumula, pero no se integra en ellas. Los estudiantes por sí solos no son capaces de identificarlas y modificarlas, el mejor procedimiento para ello es la autorreflexión con la ayuda de su profesorado, ya que los alumnos y las alumnas son inconscientes de gran parte de las mismas y de aquéllas que son conscientes no las cambian si no hay buenas razones para ello (Pajares, 1993).

Para Gimeno Sacristán (1997) el conocimiento pedagógico en el profesorado está constituido por la conexión entre esquemas prácticos, esquemas estratégicos y teorías formales; o bien entre conocimiento de sentido común, etnociencia y conocimiento científico junto a la teoría de la complejidad. Además, los componentes de todo tipo de conocimiento de los profesores, tanto individual como colectivamente, son de tres tipos interrelacionados: el saber (conocimiento teórico), el saber hacer (habilidades prácticas y estrategias de enseñanza) y el querer (los ideales y creencias educativos).

Pues bien, las tareas educativas o la acción del docente están guiadas por las teorías o ideas, las cuales resultan de sus creencias y el contraste con las teorías formales y ello dentro de las posibilidades que ofrece el currículo, las condiciones organizativas y la propia política oficial sobre la educación. El docente debe reflexionar no sólo sobre el aula, sino sobre esos condicionantes externos, tomar conciencia y actuar consecuentemente.

2. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje

El estudio del crecimiento profesional de los estudiantes de profesorado y profesores novicios en su primer año de docencia de Kagan (1992) lo presenta tras una revisión de cuarenta investigaciones de tipo cualitativo, realizadas entre 1987 y 1991, con un triple propósito:

- Desarrollar un cuerpo coherente en la literatura pedagógica acerca de como se aprende a enseñar;
- A partir de algunos temas comunes, construir un modelo de desarrollo profesional;
- Sacar algunas consecuencias para la mejora de los programas de formación del profesorado y rentabilizar la existencia de unas pautas y unas etapas naturales de ese desarrollo profesional.

El autor concluye, de acuerdo con los resultados de los trabajos revisados, que los programas de formación del profesorado fallan en facilitar el tipo de necesidades de desarrollo docente (Kagan, 1992: 129) y que la enseñanza de pre-servicio y primer año en la docencia constituyen un sencillo periodo de desarrollo profesional, durante el que se realizan tres tareas primarias: adquirir conocimiento de sus alumnos y alumnas; usar ese conocimiento para modificar y reconstruir la imagen de sí mismo como profesor o profesora, y desarrollar rutinas procedimentales para organizar el aula y la instrucción. Veamos con cierto detalle las dimensiones y los aspectos principales de esta importante revisión.

El trabajo se estructura en ocho temáticas comunes dentro del «desarrollo profesional del docente». Por un lado, cinco referidas al profesorado en pre-servicio y, por otro, tres relacionadas con el profesorado en su primer año de docencia.

A. Detengámonos en las cinco temáticas primeras —las referidas al profesorado en preservicio, que son:

- a) papel jugado por las creencias preexistentes y las imágenes tempranas en el programa de formación del profesor;
- b) requisitos para el crecimiento durante la práctica y la enseñanza del estudiante;
- c) qué puede suceder cuando los novicios intentan enseñar con poco conocimiento del alumnado y del uso de procedimientos;
- d) rol central jugado por la imagen de los novicios de sí mismo como profesor o profesora, y
- e) evaluaciones comprensivas de la práctica o experiencias de enseñanza de los estudiantes.

Para matizar acerca de estas cinco temáticas mencionadas, Kagan revisó un total de veintisiete estudios. Exponemos seguidamente los resultados más importantes en cada uno de ellos:

a) Respecto a las creencias preexistentes de los futuros docentes y las futuras docentes, tienen una gran estabilidad e inflexibilidad, sirviendo de filtro al conocimiento recibido en los cursos de formación (p. 140). Una de las investigaciones revisadas (dentro de esta perspectiva) es la llevada a cabo por Weinstein (1989) sobre la estimación que tiene el estudiantado de profesorado sobre su propia competencia docente y sobre su ideal de enseñante, comparándola con la de profesorado experimentado. El estudio empírico de Weinstein consistió en preguntar a una amplia muestra de estudiantes de profesorado de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria en el momento de acceso a la carrera y, mediante sendos cuestionarios, la percepción que tenían de su propia capacidad docente en comparación con el resto de sus compañeros y compañeras y, paralelamente, en qué consistía para ellos ser un buen profesor. Los resultados de ambas submuestras se compararon con los provenientes de profesores en preservicio y en servicio. Pues bien, los estudiantes tenían una percepción de su capacidad docente muy optimista o poco realista, se autoevaluaban en su inmensa mayoría por encima, bastante o muy por encima de sus compañeros; la idea del buen profesor la basaban casi exclusivamente en las cualidades personales (entusiasmo, amor por los niños, paciencia...) y apenas en sus cualidades académicas (dominio de la materia, modo de enseñarla, capacidad de organización...). Ello también ocurría entre el profesorado, pero no de modo tan acentuado. Según las conclusiones que señala Weinstein, es más que probable que la idea del buen profesor que tienen los administradores, los técnicos o investigadores y los profesores sea distinta: para los primeros probablemente consistiría en un profesor que instruya con eficacia y obtenga resultados constatables de sus alumnos, para los segundos sería un profesional que comprenda y dé razones de lo que hace y para los terceros sería aquél que establece unas relaciones afectivas adecuadas y disfruta con la infancia. En cualquier caso, es misión de los formadores del profesorado atemperar el optimismo ingenuo de

los estudiantes y las estudiantes y confrontar el conocimiento privado de ellos y ellas con el conocimiento público de sus formadores sobre la profesión de enseñar.

b) El crecimiento/desarrollo profesional durante la práctica y la enseñanza del estudiante depende de la modificación o reestructuración de las creencias previas, lo que a su vez parece depender del análisis de sus biografías, del modelo del papel ofrecido por el profesorado maduro y de la adquisición del conocimiento necesario sobre el alumnado y sobre los procedimientos, así como de la habilidad para usarlo y que no le ofrece la universidad (p. 142). Una de las varias investigaciones analizadas por Kagan en este grupo o categoría temática es el estudio cuasi experimental de Hoy y Woolfolk (1990), que tenía el propósito de conocer en qué medida las prácticas de enseñanza influían en el proceso de socialización de los aspirantes a docentes y comprobaron que, durante el periodo de prácticas, los estudiantes de profesorado modifican sus perspectivas hacia un mayor control de la enseñanza. Estos mismos estudiantes no moderaron su optimismo con respecto a su habilidad personal para motivar y ser efectivos con estudiantes difíciles; es más —añaden estos investigadores—, su sentido de enseñanza personal efectiva aumentaba en la misma medida que declinaba su sentido de la eficacia en la enseñanza general. Sin embargo, grupos de estudiantes similares que no realizaron estas prácticas de enseñanza no experimentaron tales cambios. Desde el punto de vista metodológico, argumentan que no están de acuerdo con aquellos investigadores que resumen o integran en un solo factor la confianza en la eficacia de la enseñanza en general y la capacidad personal para enseñar. Aunque está tradicionalmente muy estudiada la influencia del periodo de prácticas docentes en la socialización del profesor, es poco el conocimiento disponible acerca de lo que sucede en las preconcepciones de los estudiantes de profesorado, y afirman que ésto podría superarse utilizando las investigaciones tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Advierten que, a pesar de lo común de la muestra, tiene también sus particularidades (universitarios, mujeres, blancos, clase media, formación tradicional), lo que exige cierta precaución al interpretar esos resultados. Conviene estudiar aún más los contextos institucionales de la escuela y la universidad para ver cuáles son los rasgos que tienen influencia positiva para frenar esa tendencia socializadora negativa de los aspirantes a la docencia.

c) En relación con los sucesos cuando el profesorado enseña con pocos conocimientos y/o sin procedimientos —siguiendo con la revisión de Kagan—, encontramos que la realidad de la clase raramente satisface las expectativas o imágenes del futuro profesorado como tal, ya que al enfrentarse a alumnos y las alumnas poco motivados para el trabajo académico, rápidamente caen en la desilusión al no disponer del conocimiento procedimental adecuado, surgiendo por su parte conductas autoritarias y de control; ese vacío es llenado por el recuerdo de sus experiencias como alumno o alumna, automatizando los comportamientos más funcionales, incluso extrapolan su autoimagen de cuando

ellos o ellas fueron estudiantes a los que tienen en clase, lo que pudiera explicar en parte la imagen imprecisa que tienen los futuros docentes de su alumnado.

d) En cuanto al papel central que juega la imagen de sí mismos como aspirantes a docentes, Kagan (1992, p. 146-148) extrae las conclusiones siguientes: primero, la imagen de sí mismo como docente nace de sus experiencias previas como alumno o alumna; segundo, la validación de esta imagen y su reconstrucción la hace el novicio a partir del conocimiento de su alumnado y de las clases; tercero, para que se produzca la modificación, es necesaria una imagen clara y una disonancia entre su experiencia previa y la experiencia y las creencias del profesor o profesora cooperante (tutor o tutora); cuarto, cuando esta modificación se produce, el novicio pasa, de estar centrado en sí mismo, a estarlo en las tareas académicas de su alumnado; quinto, se identifican diferentes estados en ese proceso de cambio, y sexto, la evolución o cambio resultante es una evolución conjunta o mezcla de tres fuentes: la experiencia e imagen previa de sí como docente, el conocimiento recibido en los cursos de formación y el proveniente de la experiencia con el alumnado y las clases.

e) En el último grupo en relación con la valoración de las prácticas de enseñanza de los candidatos a profesores y profesoras, se detecta la complejidad de las mismas, ya que están sometidas a la presión de muchos factores, tales como el conocimiento de los alumnos, las creencias de los directores, las actitudes de los padres y la comunicación con los docentes cooperantes y con los tutores de la universidad, a lo que se suma la ausencia de conocimiento básico coherente y subyacente a las prácticas de clase. Concluye Kagan que la persistencia de los formadores de la universidad de no proporcionar conocimiento procedimental a los aspirantes, que se ven empujados a obtenerlo del profesor cooperante en el centro de prácticas, podría ser la causa de la separación entre la universidad y la escuela, o de la inutilidad del conocimiento abstracto que en aquella se da (p. 148-150).

B. Por otro lado, la segunda sección de la revisión es la referida al profesorado principiante en su primer año de ejercicio. Analiza Kagan trece estudios distribuidos en tres subgrupos, que, desde el punto de vista de los temas emergentes, se refieren a:

- a') necesidad de adquirir conocimiento del alumnado y aplicarlo a la imagen de sí como docente;
- b') el papel jugado por el contexto, y
- c') el crecimiento en destrezas para la solución de problemas.

a') En este primer subgrupo los resultados apuntan a que inicialmente los profesores recurren a su imagen previa como docentes para actuar. Estos profesores necesitan procedimientos organizativos e instructivos para vencer su inse-

guridad, y es finalmente su interacción con el alumnado lo que les fuerza a revisar y modificar su imagen inicial de sí como docente y a cambiarla; no siempre en sentido positivo, ya que optan por cambiar a otra más tradicional y controladora de su relación con el alumnado.

b') El segundo subgrupo, que se refiere al papel jugado por el contexto, es contemplado en cuatro estudios de caso con profesores de primaria, de secundaria y de *kindergarten*. En todos ellos los investigadores concluyen que factores contextuales, como los directores, el apoyo proporcionado por los profesores y las profesoras cooperantes, la asignación de docencia (tipo de materia y de alumnado), los materiales disponibles y las relaciones con los padres y madres eran decisivos en el crecimiento profesional y del éxito; se comprobó que el profesorado principiante alcanza mayor reflexión sobre los problemas de clase en las escuelas donde la dirección concedía mayor grado de autonomía o capacidad de decisión a los docentes, y a la inversa.

c') Respecto al tercero, el que incide en el crecimiento en destrezas para la solución de problemas, Kagan incluye dos estudios de seguimiento de profesores de primaria y de secundaria durante tres cursos, en los que se detecta una evolución progresiva de los docentes principiantes en su capacidad para resolver problemas sobre la base del uso cada vez más diferenciado y adaptado a la situación del conocimiento pedagógico. Éxito que cabe asignar a que había habido una adecuada presencia de integración entre los cursos de formación teórica, la disposición de los estudiantes de profesorado y principiantes a modificar sus creencias previas y un contexto escolar favorable.

Kagan considera que de todo lo anterior se desprende la existencia de un modelo de desarrollo profesional para los docentes novicios que funcionaría así: las creencias previas referidas a la imagen de sí mismo como profesor o profesora entran en problemas e inadecuaciones provenientes de los modelos ofrecidos por sus profesores y de la propia imagen como alumno; de todo ello echa mano el novicio para actuar en clase, con un conocimiento procedimental que los cursos en la universidad no le han proporcionado de modo suficiente. En este momento, el principiante está más preocupado por sí mismo, por hacerse con el control de la clase que por el aprendizaje que debe producir en su alumnado. Posteriormente, el novicio, para salir de esa situación, no tiene más remedio que modificar la imagen de sí mismo, obteniendo conocimiento procedimental mediante proyectos de autoobservación, de la interacción con el alumnado y a través de la confrontación cognitiva con otros profesores y profesoras. A partir de ahí empieza a prestar atención a su alumnado, siendo al principio muy minucioso en la planificación y el uso del conocimiento procedimental sobre la organización de la clase y la instrucción para ir automatizándolo progresivamente.

Paulatinamente, en los cursos de formación, en las prácticas y en el primer año de docencia, el aspirante va mejorando las capacidades para resolver pro-

blemas, es decir, va desarrollando y usando su pensamiento y autorreflexión (aunque en esta evolución el éxito no está asegurado).

Por último, concluye Kagan, el desarrollo profesional completo del aspirante depende de tres tipos de factores: uno, de la propia biografía del candidato; dos, de las prácticas prolongadas y del conocimiento procedimental que se dan en los cursos de formación de la universidad, y tres, de una serie de factores contextuales presentes en la práctica y el ejercicio de la enseñanza, tales como la asignación de docencia (tipo de materia y de alumnos), los materiales disponibles, el apoyo de los profesores cooperantes, las relaciones con padres/madres y la autonomía concedida por la dirección (p. 155). De este modo, afirma Kagan, el desarrollo profesional entre profesorado novicio y profesorado principiante consistirá en:

1. Un incremento en metacognición: los novicios se hacen más conscientes de lo que ellos conocen y creen sobre el alumnado y la clase, y como su conocimiento y sus creencias están cambiando.
2. La adquisición de conocimiento sobre el alumnado: se reconstruyen imágenes idealizadas e imprecisas de los alumnos son reconstruidas. El conocimiento del alumnado es usado para modificar, adaptar y reconstruir la imagen del novicio de sí mismo como profesor.
3. Un cambio en la atención: cuando la imagen de sí mismo como profesor o profesora es resuelta, la atención del novicio cambia desde el sí mismo al diseño de la instrucción del aprendizaje del alumnado.
4. El desarrollo de procedimientos estandarizados: los aspirantes desarrollan rutinas estandarizadas que integran instrucción y organización y el crecimiento progresivamente automatizado.
5. El crecimiento en habilidades para resolver problemas: el pensamiento asociado con la solución de los problemas de clase crece más diferenciado, multidimensional y específico del contexto. Con el tiempo, los principiantes son capaces de determinar qué aspectos de los repertorios de solución de problemas pueden ser generalizados a través de contextos.

Para Kagan (1992, 162-163), tras argumentar que la situación en la temática anterior apenas si ha cambiado en los últimos veinte años anteriores a 1987, las perspectivas para nuevos modelos de formación del profesorado apuntarían hacia lo siguientes: 1) la necesidad de adquirir conocimiento procedimental, no teórico; 2) la relevancia de la reflexión sobre las propias experiencias previas, más que sobre cuestiones morales; 3) la interacción prolongada con los alumnos para facilitar conocimiento sobre los mismos a través de la práctica, para ajustar la imagen de sí mismo como profesor o profesora a la realidad y a los condicionantes externos: familiares, de colegas y sociopolíticos, lo que debe ser objeto de autorreflexión; 4) la disonancia cognitiva, referida a la necesidad de que los estudiantes confronten en la escuela, de modo constructivo, sus ideas con las de los profesores tutores debidamente preparados para la discusión, no para la imposición; 5) la obsesión por el control de la clase es una preocupación muy extendida entre los estudiantes que merece ser

atendida por sus formadores; 6) la buena disposición para el desarrollo es necesaria, si ésta no existe, ante las disfunciones de la propia imagen como profesor sería conveniente la intervención de un servicio de orientación, y 7) para la influencia de la teoría formal en el desarrollo profesional, la mayoría de los profesores veteranos y expertos consideran que es importante partir de la teoría espontánea, personal y contextual proveniente de sus experiencias.

3. Formación y pensamiento del profesorado

Dos grupos de temáticas se hacen presentes en años posteriores, nos referimos a trabajos sobre las concepciones del profesorado que tienen carácter de diagnóstico respecto a la evolución de las preconcepciones o creencias en general y los trabajos referidos a la participación de los estudiantes de Magisterio durante su proceso de formación.

3.1. *Concepciones del profesorado y evolución de las preconcepciones*

La evolución del pensamiento pedagógico de los maestros y las maestras lo estudió Barquín (1991) mediante una investigación correlacional con una escala de actitudes, creencias u opiniones sobre cuestiones pedagógicas, didácticas y curriculares. Aplicó la prueba a cinco grupos representativos de otros tantos momentos de la carrera docente: estudiantes de magisterio de primer curso, maestros sin experiencia docente, maestros novatos, estudiantes de quinto curso de Pedagogía y maestros veteranos. Los resultados revelan que el primero y el último grupos tienen una actitud más conservadora que los otros tres y que las diferencias más acentuadas se dan en los campos de los contenidos, la programación y la adaptación a las diferencias de los alumnos, constatándose al mismo tiempo que hay una cierta evolución en algunos temas o dimensiones, mientras que en otros hay una relativa estabilidad de una muestra o momento a otro; de lo que se desprende, entre otras cosas, que la formación recibida durante los estudios de Magisterio va influyendo positivamente en la evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes.

Resaltamos el dato referido a que dos de las treinta y cuatro dimensiones que contempla el cuestionario de Barquín se refieren a la autogestión y participación del estudiante y al papel de los padres en el currículo y que, si bien en general, para la mayor parte de las variables, las opiniones de los cinco colectivos estudiados están en la misma línea conservadora que en otros estudios, en las dos variables mencionadas se observan afinidades en las opiniones de dos subgrupos dentro de la muestra: estudiantes de primero y maestros veteranos, por un lado, y los tres grupos restantes, por otro.

Otra investigación interesante en este campo es la de Marcelo (1993), que tiene el propósito general de arrojar luz sobre el periodo de iniciación a la docencia —poco estudiado en su opinión— en relación con el proceso general de socialización del profesorado. Como objetivos específicos se propuso: 1) identificar algunos problemas que se les presentan a los jóvenes profesores,

2) sus creencias con respecto a la enseñanza y 3) adaptar los inventarios de «Problemas de Enseñanza» de Jordell, de «Creencias del Profesor» por Tabachnick y Zeichner y de «Ambiente de Clase» por Fraser, Treagust y Dennis (citados en la página 228). La muestra está formada por 107 profesores y profesoras de enseñanza secundaria, formación profesional y educación general básica (45, 31 y 31, respectivamente) de las provincias de Sevilla y Granada. Junto a los cuestionarios, se empleó una entrevista estructurada. El análisis de los datos fue primordialmente estadístico. Los resultados del estudio son los siguientes:

- Entre los problemas señalados por los docentes principiantes destacan, por este orden: estar presionado por el tiempo para acabar los contenidos de las asignaturas, el elevado número de alumnos por clase, los problemas de infraestructura y de escasez de material en los centros, la escasez de tiempo para las lecturas y las actividades de perfeccionamiento, preocupados por la falta de instalaciones y problemas para conocer la eficacia con que se desenvuelven; por último, problemas relacionados con el mantenimiento de la disciplina y la motivación del alumnado, la falta de información sobre los alumnos y sus familias y el rechazo de métodos innovadores por parte de los alumnos.
- Respecto a las creencias sobre la enseñanza: se muestran favorables a la participación de los alumnos en las decisiones del trabajo de clase, así como de los padres y de ellos mismos en las decisiones sobre la escuela, pero se muestran ambivalentes en cuanto al nivel de control de los alumnos y con el tratamiento de la diversidad de éstos; son partidarios de un clima de clase cooperativo; subrayan la importancia de los errores y de la motivación extrínseca sobre la intrínseca; piensan que el papel del profesor debe ser más de facilitador que de transmisor de conocimientos, y prefieren el currículo organizado por asignaturas separadas que integradas.
- En cuanto al ambiente de clase, las dimensiones que sacan la máxima puntuación son: cohesión (relaciones personales entre los alumnos) y personalización (relaciones del profesor con los alumnos); y las de más baja puntuación son: innovación (originalidad de la metodología) e individualización (grado de libertad que se tiene para influir en el desarrollo de la clase), y quedan en una zona intermedia las tres restantes: orientación en la tarea (grado de organización de la clase), satisfacción en la clase (si la clase es interesante) e implicación (participación).
- En relación con el análisis de los datos ofrecidos por la entrevista estructurada, arroja como resultado general que el profesorado está más preocupado por las cuestiones personales que por las de tipo didáctico; concretamente, resalta el interés inicial por la tarea de enseñar; en segundo lugar, surgen los problemas relacionados con el método de enseñanza, la disciplina y la motivación, y, en tercer lugar, la escasa importancia que conceden a su formación teórica (que consideran rígida y dogmática), pero sí valoran mucho la experiencia práctica de los profesores de educación básica y a los buenos profesores que ellos tuvieron cuando eran alumnos los docentes de educa-

ción secundaria y de formación profesional. Finalmente, por otro lado, el autor detecta cinco factores como fuentes del proceso de socialización del profesorado: los recuerdos que el profesor ha tenido en su época de estudiante, las actuaciones que familiares próximos ejercen o hayan ejercido como profesores, los alumnos y compañeros con los que se ha compartido docencia y otros componentes varios.

Desde un enfoque interpretativo, Porlán (1994) estudia las concepciones de un pequeño grupo de estudiantes del tercer curso de Magisterio en la especialidad de ciencias, relativas a sus creencias sobre la naturaleza y el modo de obtener el conocimiento científico, así como sobre el conocimiento didáctico y los métodos más adecuados para su enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación se alcanzaron cinco tipos de resultados: el primero y más común entre los cuatro casos estudiados es que hay un único método, válido y universal, para adquirir el conocimiento científico, el cual supone un proceso de cuatro fases: observación de la realidad, formulación de hipótesis, experimentación para su comprobación e inducción de las teorías (la realidad es la única fuente del conocimiento). Un segundo resultado es la creencia en que la verdad es también universal y absoluta, una vez que se ha comprobado su validez por experimentaciones sucesivas. En tercer lugar, por tanto, el conocimiento científico está separado y es superior al conocimiento personal. En cuarto lugar, aplicados esos tres criterios sobre la naturaleza y validez del conocimiento a la didáctica, consideran que esta disciplina tiene también las mismas exigencias para alcanzar un nivel científico. Y en quinto y último lugar, en cuanto al método didáctico más adecuado para enseñar y aprender en la escuela, los estudiantes se decantan inicialmente por la metodología tradicional centrada en el contenido, en el papel preponderante del profesor y en la receptividad del alumno, tendente a un modelo de enseñanza tecnológico de planificación por objetivos. Sin embargo, tras las prácticas se pronuncian a favor de una metodología de investigación como método de descubrimiento del conocimiento por parte de los alumnos, y son proclives incluso a modelos democráticos y antiautoritarios.

Con el propósito de ver cuáles son las concepciones o creencias personales del profesorado sobre la enseñanza e identificar el modelo teórico implícito en ella, Medrano (1994-1995) realiza un sencillo estudio acerca del pensamiento del profesorado con sesenta docentes de bachillerato en el ICE de la Universidad del País Vasco. La autora se sitúa dentro de un enfoque de investigación interpretativo-cualitativa y utilizó como procedimientos el cuestionario, los grupos de discusión y las entrevistas. Se catalogaron cuatro tipos de respuestas correspondientes a otros tantos tipos de modelos teóricos de enseñanza —cuya caracterización es sobradamente conocida—: el modelo académico (27 de los 60 profesores, o sea el 45%), el modelo dialéctico-constructivo (30%), modelo tecnológico (15%) y el modelo espontaneísta-activo (10%). Medrano concluye, en primer lugar, que, partiendo de los conocimientos previos de los profesores, podemos conocer la distancia que les separa del ideal

de modelo constructivista; en segundo lugar, que la lección magistral es necesaria pero absolutamente insuficiente para apropiarse de las nuevas ideas y revisar las propias, siendo imprescindible que se produzca el conflicto cognitivo y social, haciendo público el conocimiento previo y buscando nuevas formas de colaboración entre teóricos y prácticos. Finalmente, añade que el cambio de los esquemas conceptuales de los profesores y las prácticas subsiguientes es un proceso lento que exige una formación y una experimentación continuas.

González Sanmamed (1995), igualmente dentro del ámbito del pensamiento del profesor, realiza una investigación cuasi experimental y cuantitativa, utilizando un cuestionario de opinión —tipo Likert— con dieciocho ítems que son una muestra de las variables que numerosos estudios de investigación —revisados por ella, incluyendo algunos de los citados por nosotros— consideran como más importantes en el aprendizaje de la docencia aplicado a más de medio millar de estudiantes de 3º de Magisterio en las cuatro provincias gallegas, inmediatamente antes y después del periodo de prácticas docentes y comprobando si éstas influían en la valoración de esos factores. Estas variables iban desde las características personales de los estudiantes y sus experiencias previas como alumnos en el sistema escolar, hasta la realización de lecturas especializadas y la pertenencia a asociaciones profesionales y movimientos de renovación pedagógica, pasando por la conveniencia de la planificación y evaluación didácticas. Se hallaron las medias para cada ítem o factor en la primera y segunda aplicación (antes y después de hacer las prácticas), se detectó en qué sentido variaban y si la diferencia era significativa estadísticamente o no, así como la agrupación (saturación) entre variables.

Los resultados principales son: que los estudiantes de Magisterio valoran bastante las variables contempladas en dicho cuestionario antes y después del periodo de prácticas, lo que indica variedad de factores determinantes del proceso de convertirse en profesor; dentro de ese marco las variables más valoradas son el contacto con los alumnos, la actividad diaria de clase y la realización de las prácticas, y son menos valoradas la formación teórica, su experiencia como alumnos antes de acceder a los estudios de Magisterio y la pertenencia a asociaciones profesionales y de renovación pedagógica; también once de las dieciocho variables sufrieron diferencias estadísticamente significativas entre la primera y la segunda aplicación, generalmente con valoración más baja en la segunda, lo que puede interpretarse como que el periodo de prácticas es importante en la formación del futuro profesor y que le permite una comprensión más realista de la enseñanza.

La autora concluye, a la vista de los resultados, que hay que hacer una lectura crítica de la formación que se está dando a los futuros maestros, ya que no parece la más adecuada a los ojos de éstos, así como que tampoco se trata de bajar la cantidad de teoría o de formación académica en favor del aumento de las prácticas, sino de buscar un mayor acercamiento de ambos planos formativos, realizándolos de otro modo, y sugiere procedimientos tales como la observación reflexiva, la identificación y solución de problemas reales, la toma de decisiones y la investigación colaborativa.

González Rozas (1996) realizó una investigación de tipo cuantitativo sobre las concepciones pedagógicas generales de los estudiantes de Magisterio —de los tres cursos de la carrera— y de 3º de Pedagogía, con la cual pretendía además tipificar un instrumento para su diagnóstico («Cuestionario de Creencias Pedagógicas», CCP), sobre la base que dichas concepciones están en gran medida determinadas por el contexto social y no son sólo individuales o de carácter idiosincrásico. El método consistió en la aplicación y el análisis estadístico de un cuestionario tipo Likert de un centenar de ítems a 349 estudiantes. Aunque los resultados se estratificaron por submuestras según el género, el curso y la especialidad, el más general fue que los estudiantes inicialmente se encontraban en un modelo perennialista y culturalista bastante estable, pero que había una cierta evolución hacia un modelo paidocéntrico al final de sus estudios, pasando éstos por una inflexión a favor del modelo tecnológico. Precisamente en este último modelo se situaban los estudiantes de tercero de Pedagogía, lo que es lógico —dice el autor— dada su aspiración a ser unos expertos. Y añade que los resultados prueban que la formación inicial tiene algunos efectos formativos en los futuros docentes.

García y Cubero (2000), desde la perspectiva constructivista, investigan las ideas y acciones de los estudiantes de primero y tercero de Magisterio, en su evolución durante dos cursos consecutivos, desde una postura tradicional o asociacionista hacia otra más moderna o constructivista en sus concepciones de lo que es el conocimiento y cómo se aprende. Pretenden rellenar la doble laguna en este tipo de estudios: la confusión a la hora de conceptualizar el constructivismo y el método usado, de tipo descriptivo, basado en las opiniones de los sujetos pero no observando sus acciones. Para ello contrastan las ideas constructivistas que los estudiantes defienden («constructivismo académico») con las que realmente ponen en práctica («constructivismo para la acción»). Para clarificar lo primero distinguen cuatro dimensiones del constructivismo: 1) el relativismo, frente al empirismo y al racionalismo, considera que la verdad no es absoluta sino gradual y provisional, se encuentra en la interacción entre el sujeto y el objeto; 2) conocimiento y aprendizaje son procesos activos, se producen desde las ideas o interpretaciones del propio sujeto, son recurrentes en el sentido de que la organización cognitiva del sujeto condiciona y es condicionada por el nuevo conocimiento; 3) la construcción del conocimiento es un proceso individual y social (social en un doble sentido realizado con otros y condicionado por el contexto sociohistórico), y 4) con frecuencia la relación es asimétrica entre un sujeto más experto y otro que es más novato, por lo que es una construcción guiada del conocimiento, en la que el primero va pasando al segundo la capacidad para autorregularse en la construcción del conocimiento. Estas opiniones se compararon con la acción didáctica respectiva.

Los principales resultados en relación con estas dimensiones, que García y Cubero apoyan con abundantes ejemplos, son los siguientes:

- 1) El estudiantado de Magisterio admite el protagonismo del alumnado pero no la relatividad del conocimiento, los conocimientos son erróneos o ver-

- daderos independientemente del contexto y están controlados externamente; incluso en aquellos estudiantes que admiten que el conocimiento puede ser el resultado de la negociación, sería imposible llevarlo a la práctica dada la amplitud del programa escolar.
- 2) El estudiantado de Magisterio identifica la actitud profesional de facilitar la actividad constructiva de los alumnos, pero luego su acción no es constructiva, sino mera actividad, consiste en que los niños y las niñas hagan cosas, no relacionan el aprendizaje con la reorganización de las propias ideas, con la construcción gradual y progresiva del saber ni con su elaboración compartida. Consideran los autores que se trata de un «simulacro de constructivismo», al no crear las condiciones para la reflexión necesaria. Además, los estudiantes de Magisterio tienen una concepción aditiva del conocimiento, el nuevo se suma al ya existente en el sujeto («aprendizaje acumulativo»).
 - 3) Otra creencia muy extendida es que el aprendizaje es un acto individual, el conocimiento está en las cabezas de las personas que transmiten a otras, el trabajo de grupo sirve para crear un buen clima de trabajo, pero no para negociar el conocimiento; en este sentido, los estudiantes planifican pocas situaciones de debate o de discusión en grupo y cuando lo hacen parece más bien para buscar la respuesta predeterminada a la cuestión planteada.
 - 4) El estudiantado de Magisterio reconoce el papel de guía del docente, pero luego su práctica está bastante lejos de esta idea, de tal manera que en las actividades que realizan dan poca importancia a la reflexión de los alumnos y las alumnas sobre sus propias ideas; se trata más bien de ayudar a los niños a resolver los problemas planteados a la clase, más que a desarrollar sus capacidades para que sean ellos los que los resuelvan.

Pretendiendo ver qué papel juegan en la formación las ideas previas de los estudiantes, la educación teórico-práctica recibida y la propia cultura escolar del centro de formación del profesorado, Ridao y Ordóñez (2000) realizan un estudio longitudinal descriptivo con los estudiantes de Magisterio a lo largo de los tres años de su formación inicial. El análisis cuantitativo de los datos se hizo mediante sendos programas informáticos: análisis de contenido de Lebart y colaboradores llamado SPADT para las respuestas a la pregunta abierta «¿Qué formación esperas recibir?» y mediante un paquete informático SPSS para el Inventario de Creencias del Profesor, el cual estaba compuesto de cuarenta y siete ítems agrupados en seis dimensiones: control, diversidad, aprendizaje, rol del profesor, escuela comunidad y conocimiento. En cuanto a lo que esperan de la carrera, las respuestas se distribuyen en tres grupos semejantes de tamaño y de contenido también similar: 1) ser buenos maestros, 2) tener una buena formación personal y profesional, y 3) conocer a sus alumnos y los métodos de enseñanza.

Los resultados de las respuestas al Inventario de Creencias del Profesor, centrándonos en aquéllas que son más características en cuanto a su evolución o inmovilidad a lo largo de los tres años de formación docentes, son los siguientes:

- a) Hay un elevado porcentaje de ideas previas que permanecen y otras que evolucionan de modo contradictorio; entre las primeras y de signo positivo encontramos la inclinación de los estudiantes para que se atienda a los alumnos de modo personalizado y en particular a aquéllos que más lo necesitan, y de signo negativo, la no consideración de los errores o de los conflictos intelectuales en el aprendizaje como un recurso de enseñanza; y entre las segundas, la contradicción entre el papel facilitador concedido al docente desde el primer momento y el avance hacia posturas autoritarias y de control de la clase, que los investigadores justifican como paso de la visión estudiantil a la visión profesoral de la docencia.
- b) Otras ideas que no está claro si permanecen o evolucionan son la trascendencia del papel social de la escuela y la consideración del aprendizaje como un producto más que como un proceso.
- c) Las autoras concluyen que es conveniente seguir investigando para acomodar mejor el inventario a nuestra cultura pedagógica; que son muchas las deficiencias de los actuales planes de estudios, ya que no parece muy decisiva la influencia de éstos en las ideas previas de los estudiantes sobre la docencia, y añaden que para una buena formación pedagógica es, en todo caso, más importante que las materias concretas que constituyen el plan de estudios, el modo de impartirlas.

Entre los resultados sobre las creencias de los estudiantes sobre la docencia, en este último estudio llaman especialmente la atención dos cosas: la relativa abundancia de ideas acertadas que tienen los estudiantes al iniciar los estudios y, tal vez por ello, su escasa evolución a través de los tres años de duración. Quizá, como insinúan las autoras, esto puede explicarse por el poco poder discriminatorio del instrumento, o por el modo inadecuado de implementar el plan de estudios. En cualquier caso, queda la puerta abierta a la necesidad de un perfeccionamiento permanente del profesorado en un proceso general de dominio de la profesión, del cual la formación inicial es sólo una etapa.

3.2. Ideas previas sobre la participación de los estudiantes de Magisterio

Nuevas investigaciones sobre las concepciones de los estudiantes de Magisterio son las referidas a la participación discente. El tema de la participación educativa es uno de los núcleos básicos de la educación de calidad; así, se proclaman diversas posturas y niveles de responsabilidad en el funcionamiento de la institución escolar. En Bretones (1993, 1996) se encuentra considerada la participación desde la perspectiva de uno de sus agentes y ámbitos principales, el del alumnado en el aula y, de manera aún más específica, desde la idea que tiene el futuro maestro, maestra o profesorado de la participación discente y cómo ésta se proyecta en su práctica.

Desde un enfoque teórico crítico, la participación de los administrados en los asuntos sociales y educativos es una de sus metas y uno de sus métodos prioritarios, lo que significa que se sienten autores y transformadores de la

sociedad y de una de sus instituciones más importantes, la escuela. Dicho de otra manera, se trata de la participación en la toma de decisiones en ambos tipos de procesos.

El propósito de la investigación se orientó en comprobar el concepto de participación del alumnado que tenían los estudiantes de Magisterio al comenzar su 2º curso de formación académica, así como en qué ámbitos y modalidades podían establecerse, a propósito de dos semanas de prácticas de observación en centros de educación básica. La muestra era de veintiséis estudiantes de Magisterio que fueron seleccionados de entre más de un centenar por tener en sus informes una o más referencias explícitas a la «participación» de los alumnos y las alumnas de las clases observadas, elaborados a partir de diarios descriptivos. Se trata, por tanto, de un estudio mixto (cualitativo/cuantitativo), cuyo método es el análisis de contenido, y los instrumentos de recogida de información son los diarios de clase y los informes correspondientes de las prácticas de observación, ambos elaborados por los estudiantes de Magisterio.

Se detectaron dos ámbitos de aplicación del concepto de participación, uno para referirse a la comunicación hablada entre el profesor o la profesora y los alumnos y las alumnas y otro relativo a la realización de actividades por éstos; resaltamos el hecho de que es casi nula la referencia a la participación en la toma de decisiones. A su vez, dentro de cada uno de los ámbitos detectados, se establecieron dos niveles en el uso del término: uno para referirse a cuestiones periféricas y otro para cuestiones sustantivas en el trabajo escolar. Siguiendo a Fernández Enguita (1992, 1993) y Martínez Rodríguez (1993, 1994), este nivel sustantivo nos parece el uso más idóneo para el trabajo escolar.

Concretamente, las preconcepciones de participación de estos estudiantes de Magisterio alcanzaron los siguientes tipos y grados: en el ámbito de la comunicación en situaciones de preguntas/respuestas dirigidas por el docente, el 35%, y en diálogos libres donde el alumnado tenía una cierta iniciativa en sus intervenciones, el 32 %; en el ámbito de la acción, para referirse a actividades de una cierta variedad que dejan resquicios a actuaciones originales del alumnado, el 18%, y actividades continuas e intensas, sumamente controladas por el profesor, el 15%. Este estudio se amplió posteriormente a una muestra de cincuenta casos y los resultados mostraron pequeñas variaciones consistentes en que las dos modalidades del significado de participación en el interior de cada uno de esos dos ámbitos se igualaron aún más de lo que ya lo estaban, apareciendo algún caso aislado referido al ámbito de la decisión con un porcentaje por debajo del 10%.

En el segundo estudio de Bretones (1996), la muestra de medio centenar de casos, asignados a distintos centros y aulas, fue más diversa que en el primero, ya que pertenece a tres cursos diferentes, siendo de carácter más cualitativa la del primero (4 casos) y la del tercero (5 casos), y más cuantitativa la del intermedio (41 casos). También los objetivos generales se ampliaron, incluyendo si había correspondencia o no, entre las concepciones de participación de los estudiantes y la práctica de enseñanza realizada por algunos de ellos. Los procedimientos de recogida de información (diarios e informes interpretativos de

los estudiantes de Magisterio) y de análisis de contenido (categorización de los distintos usos del término *participación*, así como de las actividades o lecciones realizadas y cálculo de porcentajes) se mantienen básicamente igual.

En cuanto a los resultados, se confirman los de la primera dimensión o tipo de preconcepciones, el predominio del uso del término *participación* en la comunicación hablada de la clase, la casi ausencia total cuando se trata de participar en la toma de decisiones y en un nivel intermedio para denominar la realización de algunas actividades, así como en una proporción similar en las dos modalidades internas —periférica y sustantiva— de cada uno de esos tres campos. Concretamente, en la comunicación verbal para preguntar-responder, el 28%, y para diálogos libres, el 34%; en la acción para ocupaciones continuas, el 20% y para actividades variadas, el 12%; y para la participación en la toma de decisiones subsidiarias, el 2%, y sustantivas, el 4%; todos esos porcentajes respecto del total de la muestra.

En relación con la segunda dimensión, el carácter participativo de la enseñanza ocasionalmente practicada por una gran parte de estos estudiantes de profesorado, en un porcentaje muy elevado (78,5%), no lo era, concretamente, once de catorce actividades realizadas, y si tenemos en cuenta no sólo el tipo sino la frecuencia de las mismas, de un total de sesenta y cinco actividades practicadas, las más tradicionales aumentan al 95%.

Concluimos que hay un importante desequilibrio a favor de usar el concepto de participación para referirse prioritariamente a actividades verbales, ignorando prácticamente la posibilidad de su empleo en la toma de decisiones. Nos sumamos a la explicación que dan muchos autores, entre ellos Wubbels (1992) y Kagan (1992), del hecho que la permanencia consistente de estas creencias o significados espontáneos es debida a su asimilación al haber pasado durante muchos años por el sistema educativo, así como al modelo predominante en los centros de formación del profesorado, e incluso son debidas al contexto sociopolítico. Todo ello no contribuye a un desarrollo de las preconcepciones o creencias previas, incluido el significado más amplio y profundo del término *participación*. En fin, apostamos, como alternativa que mejoraría esta pobre situación, por una perspectiva interpretativa y crítica que diera al profesorado mayor capacidad de autorreflexión y mayor conciencia de la necesidad de estimular procesos más democráticos en las escuelas y en las clases. En lo que se refiere al segundo estudio de 1996, en la relación existente entre la realidad observada, las preconcepciones de los futuros docentes y su práctica de la docencia, la conclusión más general señala que: hay una elevada coincidencia (aproximadamente de un 90%) entre esas tres variables en cuanto a la participación de los alumnos. Es decir, que en esa medida los alumnos de las escuelas de educación básica reciben una enseñanza no participativa. Igualmente, piensan los estudiantes que participar excluye la toma de decisiones —o mejor dicho, no se refieren con ese vocablo al más genuino de sus significados o campos—, también en ese porcentaje su práctica de la enseñanza consiste en actividades tradicionales o no participativas; en fin, no hay contradicción entre esos tres planos, al contrario, se refuerzan negativamente.

4. Autorreflexión y cambios en las creencias y preconcepciones en la formación del profesorado

Trabajos más específicos se han seguido produciendo en estos últimos años para mejorar el pensamiento y la formación del profesorado. Vamos a presentar los de Bullough (1992) y Bullough y Stokes (1994), que consisten en el seguimiento de muestras pequeñas y comparación de casos concretos, a menudo historias de vida y análisis de metáforas relacionadas con la enseñanza acompañadas de entrevistas y de grabaciones de actuaciones en clase, dentro de programas de formación del profesorado. Posteriormente, presentaremos las investigaciones de Morine-Dershimer (1993), de Moral y Pérez García (1996), Gould (2000) y Wood (2000), que abordan el estudio del cambio conceptual con otros procedimientos.

4.1. *El uso de metáforas y autorreflexión sobre la docencia*

Las producciones de Bullough (1992) y Bullough y Stokes (1994) son investigaciones de tipo cualitativo etnográfico acerca de las creencias de los candidatos a profesores, principalmente con jóvenes profesores de educación secundaria y en su primer año de docencia. De todos sus estudios empíricos o de campo, vamos a exponer lo fundamental de dos de ellos.

En la primera investigación explora la relación entre el papel del docente y el currículo escolar a través del estudio de dos casos paralelos de profesores principiantes en la asignatura de inglés. Mediante la comparación de la experiencia docente de ambos, se obtienen algunas implicaciones para la formación del profesorado en lo referente a los tipos de conocimiento necesarios para negociar satisfactoriamente el rol del profesor. Los objetivos eran: 1) probar la relación mutua entre el papel de docente y el currículo, 2) qué dificultades podían encontrar los profesores principiantes dentro de un programa de formación favorable al rol de enseñante deseado y 3) iniciarles en la autorreflexión.

Se trataba de ver el cambio en el desarrollo profesional a través de la identificación, el análisis, la discusión y la evolución de las metáforas de enseñanza usadas, la imagen de sí mismos como profesores y en relación con el currículo desarrollado. Los datos eran obtenidos de relatos o historias de vida —donde se les pedía que indicaran sus metáforas y el papel de profesor deseado— y entrevistas. El procedimiento de análisis consistía en la exposición, primero, y la comparación, después, de ambos casos (bajo los seudónimos de Lawrence y Lena).

El resultado más general es que mientras que Lawrence tuvo éxito, Lena no. Las similitudes y diferencias más importantes entre ambos casos, que podrían explicar ese resultado, fueron las siguientes: en la situación de partida entre las semejanzas encontramos, por ejemplo, la misma duración de la experiencia, la materia de enseñanza, el programa de formación favorable y el hecho que los dos candidatos se sentían fuertemente atraídos por la docencia; entre las

diferencias se encontraban la edad (mayor en Lawrence) y la preparación previa en inglés (más extensa y menos práctica en Lena). También hubo semejanzas y diferencias durante el proceso, así, disponían del mismo nivel de autonomía, pero la actitud de los dos profesores tutores era diferente (flexible el de Lawrence y rígido el de Lena), el rol deseado y el rol apoyado por el centro escolar eran distintos en ambos casos, pero mientras él tenía claro el rol docente pretendido, ella no. En fin, ambos profesores tuvieron un año difícil y problemas de disciplina con sus alumnos.

Considera el autor que esa seguridad en sí mismo y esa imagen clara del rol pretendido por el profesor principiante fue la clave de su éxito, consistente en que supo negociar su papel ideal con el papel impuesto por la institución y que se proyectó también en el desarrollo del currículo, haciéndolo algo más abierto; también afirma que influyeron otros factores importantes como el conocimiento pedagógico del contenido específico (él era consciente de la relación entre el papel docente y el currículo, mientras que ella no), además, dedicó más tiempo que ella a la preparación de las clases; y, por supuesto, no sólo las diferencias personales fueron determinantes, sino también las del contexto (la actitud de los profesores tutores, la filosofía del centro, la organización, el departamento). Y concluye que, en este sentido, parece que la formación básica universitaria va en una dirección progresista y la escuela tiene otra más conservadora; y respecto al uso de las metáforas dentro del contexto más amplio de las historias de vida relacionadas con la enseñanza de los profesores principiantes, sostiene que es un medio muy útil para ayudar a resolver estas dificultades en el proceso de hacerse profesor.

El segundo estudio de Bullough —realizado con la colaboración de Stokes (1994)— tuvo lugar con veintidós estudiantes de profesorado de educación secundaria, durante un año de práctica docente, igualmente con la pretensión de ver el crecimiento o desarrollo profesional a través de los cambios en las metáforas sobre la enseñanza y el rol del docente, siguiendo los mismos procedimientos que hemos descrito anteriormente. Los resultados hallados fueron:

- a) En las metáforas y en la propia imagen como profesor. La metáfora predominante en el grupo fue la de experto o especialista en la materia, que afectaba a la mitad de los estudiantes de profesorado; otro subgrupo significativo se inclinaba por un rol afectivo, el de *nurturer*; muchos de ellos vivían —o jugaban— con la contradicción de tener que desempeñar dos roles, tanto el de experto como el de cuidador o amigo en diferentes versiones.
- b) Tres temas comunes de interés. A) El cambio: en contra de los resultados de otros estudios (por ejemplo, Weinstein, 1989) y revisiones (como la de Kagan, 1992), la mayoría de los estudiantes, al menos quince de veintidós, cambiaron sus concepciones de la enseñanza, haciéndose menos tradicionales. Ello es debido a la influencia de sus alumnos, del profesor tutor y de las condiciones de trabajo (los cambios en las metáforas no eran de tipo

- sino de grado). B) Pérdida de la inocencia (optimismo): Weinstein (1989) detectó un optimismo poco realista en la mayoría de los estudiantes con respecto a su futura acción docente, que luego se fue transformando en una autoconfianza madura, para lo que se reveló útil la identificación, el análisis y la discusión de las metáforas. C) El ritmo: a lo largo del año se suceden momentos de seguridad con respecto a las metáforas y a su futuro con otros momentos críticos en los que esas metáforas son más vulnerables; estos momentos ocurren en los encuentros con la enseñanza y el profesor tutor; para algunos estudiantes, el análisis de las metáforas fue un medio para superar esos momentos difíciles.
- c) Cuatro categorías de estudiantes de profesor en el uso de la metáfora como un medio para reflexionar sobre la enseñanza. Vaya por delante que dieciséis de los veintidós estudiantes consideraron útil la metáfora y les supuso una progresión en la comprensión de la enseñanza y de su propio papel como enseñante, aunque hubo claras diferencias entre las respuestas de unos y otros; concretamente, resultaron cuatro categorías, dos de ellas constituidas por estudiantes ($3 + 3 = 6$) con una actitud negativa hacia las metáforas como un medio para la reflexión y comprensión del yo como docentes, y otras dos categorías ($7 + 9 = 16$) con una actitud bastante o muy positiva.

Bullough y Stokes (1994) llegan finalmente a las siguientes conclusiones: En primer lugar, se detectaron tres grupos de debilidades o problemas, referidos al enfoque mismo de las metáforas, a su naturaleza y a su mayor o menor relación con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (lingüístico-visual), lo que podría justificar algunas diferencias en los resultados; y las dificultades en relación con la propia habilidad de los investigadores en la puesta en práctica del plan, concretamente «la confianza de los estudiantes» (y la honestidad y superficialidad en las respuestas) sustentada inicialmente en la no valoración de los escritos de los estudiantes y en la no excesiva presión, así como en las importantes diferencias entre los estudiantes (mientras algunos aceptaban las discusiones, otros no colaboraban todo lo que debían). Estos problemas —añaden— podrían mejorarse recurriendo a la observación y evaluación de pares y a la organización en grupos pequeños.

En segundo lugar, la propia identidad de los estudiantes como docentes se forma negociando con los significados del contexto; las metáforas no sólo son útiles para los estudiantes, puesto que les permiten simplificar, comparar y ampliar sus perspectivas, sino que también lo son para los formadores, que pueden identificar «lo que está sucediendo y por qué está sucediendo». Además, con las metáforas se encontraron evidencias de las preocupaciones de los estudiantes y tres niveles de reflexión puestos en juego: técnico, interpretativo y crítico.

Y en tercer lugar, por tanto, las metáforas se revelaron útiles porque capacitaban a los estudiantes para pensar sobre la enseñanza y sobre sí mismos como docentes, contextual y evolutivamente, llegando a un rol docente satisfactorio

—personal y éticamente—, mediante concepciones alternativas y creativas. Por otra parte, añaden, la investigación futura debe dirigirse a resolver las limitaciones o los problemas señalados.

4.2. Cambios y mejoras de las preconcepciones

El cambio conceptual, siguiendo las propuestas del sociólogo Lortie y el psicólogo cognitivo Posner según Gould (2000, p. 91-92), ha sido otra de las vías de investigación para acceder a la evolución de las concepciones previas de los estudiantes de profesorado en preservicio.

Morine-Dershimer (1993) realiza una investigación experimental con profesores en preservicio para ver el cambio conceptual relacionado con un curso anual acompañado de una experiencia de campo (el curso teórico-práctico sobre currículo, instrucción y evaluación tenía dos objetivos: ver los cambios que se producían en la elaboración de un mapa conceptual sobre la planificación de la enseñanza y si habría diferencias en función del «nivel de certificación» (profesores de educación primaria y de secundaria) y del tipo de instructor).

La muestra estaba constituida por 65 estudiantes de cuarto año de universidad, 18 de primaria y 47 de secundaria, de los cuales 15 eran mujeres. El curso consistía en aprender a planificar de acuerdo con tres modelos diferentes de diseño, la enseñanza con los compañeros y una experiencia de campo, sucesivamente. El 2º semestre consistió en la planificación y enseñanza de una unidad didáctica de dos semanas en una experiencia de campo. Previa y posteriormente se les pidió a los estudiantes que realizaran un mapa conceptual de los aspectos que consideraban más importantes en la planificación de la enseñanza. Del análisis de dichos mapas surgieron tres tareas (currículo, instrucción y contexto social) y doce categorías pertenecientes o agrupadas en esas tareas o áreas.

El resultado más general es que antes de comenzar el curso había algunas diferencias significativas entre los profesores de primaria y de secundaria en el pretest, que luego desaparecieron al final del curso en el postest, a saber, los primeros resaltaban los aspectos relacionados con la planificación docente y los segundos, con el contexto social, lo que —según la investigadora— probaba la efectividad del programa anual desarrollado. En cuanto a la especificidad y las categorías, los profesores de primaria eran más específicos que los profesores de secundaria en las cuestiones de contenido y planes de lecciones y de unidad, mientras que los de secundaria eran más específicos que los de primaria en cuestiones relativas a la evaluación y no había diferencias significativas en los aspectos de contexto social (una de las cuatro categorías era «creencias y principios del docente»); ello tanto en el pretest como en el postest. En tercer lugar, los resultados son bastante similares en dos instructores de sendos grupos de primaria y secundaria y difieren en un tercer instructor de un tercer grupo de secundaria (que explicó el mismo programa de forma relativamente distinta a como lo hicieron los otros dos). Por último, en cuanto a la

cualidad de las respuestas, categorizadas en «etiquetas», «listas detalladas» y «explicaciones», hay una evolución significativa desde las dos primeras hasta la tercera (que es un tipo de respuesta más evolucionada) para ambos tipos de estudiantes de profesorado.

A modo de conclusión del trabajo de Morine-Dershimer, diremos que se trata de un programa largo y con una práctica abundante y escalonada, que fue efectiva con materias diferenciadas según certificación o título docente, así como el tipo de instructor o formador. Igualmente, el estudio prueba la utilidad de los mapas conceptuales como reactivo de evaluación de los programas de formación del profesorado.

Otro estudio de interés es el de Moral y Pérez García (1996), que, con una investigación de tipo experimental, muestra la efectividad en la mejora de las concepciones de los estudiantes de Magisterio en periodo de prácticas a través del método didáctico de la discusión de estudio de casos. Se comparaban y discutían en una sesión semanal dos casos de preparación, desarrollo y auto-evaluación de una lección de lectura, uno de profesor veterano y el otro de principiante. Se compararon dos grupos de cinco estudiantes, uno experimental y el otro de control, a los que se les aplicó un pretest y un postest, cuyo contenido común era la elaboración de un mapa conceptual sobre qué es la enseñanza. Los resultados fueron en general favorables al grupo experimental; el pretest de éste fue un mapa conceptual sobre la enseñanza bastante más elaborado que en el grupo de control. A pesar de los pocos estudiantes que formaban ambos grupos, las autoras concluyen que con esa estrategia mejoran su sistema de creencias, tanto los estudiantes como los profesores que discutían con ellos; que los estudiantes en la discusión de casos no suelen recurrir a los conocimientos teóricos de las asignaturas académicas, como otros investigadores ya habían detectado, y que en un modelo de profesor reflexivo que es el que proponen ellas, es totalmente necesario recurrir a esta estrategia u otras en las que los estudiantes expresen sus experiencias e ideas personales sobre la actividad docente.

Por su parte, Gould (2000) realiza una investigación de tipo cualitativo en la Universidad de Colorado, basada en el cambio conceptual. Pretendía ver la evolución a través de las metáforas usadas en la elaboración de informes sobre sus trabajos teóricos y prácticos en un curso introductorio semestral de métodos de enseñanza. La muestra abarcó a treinta y cuatro estudiantes.

Los estudiantes debían llevar cuadernos de trabajo con el seguimiento y la reflexión sobre estas tareas y la elaboración y entrega de un dossier en el que además debían incluir una descripción de sus metáforas sobre lo que ellos entendían que era la enseñanza, tanto al inicio como al final del curso, y constataban también ellos mismos si había habido evolución o no.

Casi todos los estudiantes de profesorado se situaban inicialmente en una teoría o modelo de enseñanza de tipo científico-técnico, para el que enseñar consiste en disponer de la fórmula o del método adecuado. La mayor parte de ellos evolucionaron desde este modelo teórico hasta un modelo interactivo o social en el que el aprendizaje es una construcción conjunta entre los alum-

nos y el profesor, y unos pocos estudiantes evolucionaron en el modo de entender la enseñanza como un arte, es decir, como una creación del docente más allá de reglas técnicas.

Concluye Gould (2000) haber demostrado que la evolución de los estudiantes de profesorado tiene lugar desde ideas previas intuitivas, imitativas y superficiales (creadas por el entorno cultural de los estudiantes o nicho ecológico), a otras más analíticas, sofisticadas y fundamentadas. El cambio conceptual se produce como una evolución desde la visión de la enseñanza como un estudiante a la de visión como un profesor. Las preconcepciones o ideas previas sobre la enseñanza son la base y el motor de la acción, con los cursos de formación no desaparecen, sino que se reorganizan, se modifican, se rechazan algunas y añaden otras nuevas, e igualmente sucede con las relaciones entre unas y otras.

Por último, Wood (2000) llevó a cabo un estudio cualitativo con la intención de comprobar la variación a un doble nivel, en los alumnos y en estudiantes de profesorado, del cambio en las concepciones de unos y otros, tanto en la comprensión del contenido a enseñar como del arte de aprender y enseñar. El método longitudinal y etnográfico utilizó análisis de textos, de entrevistas y de observación y registro de lecciones, así como discusión entre colegas, profesorado de la universidad y tutores escolares. La muestra fue de veinticuatro estudiantes de profesorado graduados para la educación secundaria, un curso anual teórico —cinco semanas— y práctico —el resto— de enseñanza de la economía.

Entre los resultados, se identificaron tres tipos de concepciones: *A*) la enseñanza centrada en el profesor y en la transmisión del contenido y su reproducción, *B*) la enseñanza como proceso interactivo y *C*) la enseñanza como reflexión, siendo *A* la menos evolucionada y *C* la que más. Al comienzo había predominio de la concepción *A* y escasez de *C*, pero al final la situación fue la inversa: la concepción *B* se mantuvo (9-11 casos; al comienzo, *A* y *C* eran de 11 y 4 casos respectivamente y al final de la experiencia varió de 3 a 10).

5. Conclusiones

Según los diferentes enfoques que hemos presentado y analizado en este estudio, encontramos que la socialización del profesorado es un proceso en el que intervienen diversos factores y tiene varias etapas características (antes, durante y después de su formación inicial), cuya evolución es idiosincrásica en cada docente.

En general, los estudiantes de profesorado valoran muy poco la formación teórica y mucho la práctica, sin embargo aquella no es tan negativa ni ésta tan positiva como suelen creer, según revelan los estudiantes y las estudiantes analizados.

El periodo de iniciación a la docencia es el más crítico y la superación exitosa de este periodo depende de las ideas previas sobre la enseñanza de los candidatos, de la formación académica de la universidad y de las condiciones del

contexto escolar. Las disfunciones entre esas tres fuentes de conocimiento son lo más habitual.

La clave del crecimiento o desarrollo profesional de los docentes, principiantes o veteranos, está en sus ideas previas o implícitas (creencias, concepciones personales, imagen de sí mismo como profesor o profesora) acerca de qué es, qué se quiere y cómo actuar en la enseñanza; más concretamente, la superación de las dificultades al respecto depende de que se tenga una imagen clara de sí como docente, de que se esté dispuesto a contrastarla con la experiencia de otros compañeros y con el conocimiento experto de los formadores y de los profesionales con buenas prácticas. En este sentido, se ha comprobado la utilidad de los grupos de discusión en torno a las imágenes y metáforas sobre la enseñanza de los estudiantes de profesorado.

Básicamente, la actitud de los estudiantes de profesorado y de los docentes principiantes hacia su labor en la escuela es un tanto ambivalente; del optimismo o la confianza en sus posibilidades para ser efectivos en la enseñanza, a la preocupación para hacerse con el control de la clase y la valoración de un conocimiento procedimental acerca de la organización de la clase y la instrucción de la que sienten que se carece, entre otras cosas, porque en su preparación universitaria se suele descuidar.

Dada la cultura escolar tradicional predominante, constatada una y otra vez, replegada en el control de los alumnos, hay el peligro cierto para los jóvenes profesores y profesoras de abandonar sus ideales educativos, que están basados en las relaciones humanas, la autonomía del alumnado y la investigación como método de aprendizaje, aunque también se ha probado que sus reacciones no son de total pasividad.

No obstante, la incorporación inicial a la práctica de la enseñanza ha funcionado con éxito en aquellas escasas ocasiones en las que las condiciones personales de los candidatos, de la formación y del contexto organizativo han sido las adecuadas, a saber: 1) prestar la debida atención a las creencias de los futuros profesores, reconstruyéndolas de modo reflexivo, 2) actitud de apertura de los candidatos a ese contraste de su experiencia docente previa, 3) equilibrar el conocimiento teórico con el procedimental y 4) centros escolares y profesores tutores especialmente preparados para recibir a los neófitos.

Resulta bastante efectivo el curso formativo de un año de duración con un fuerte contenido práctico acompañado de planificación, observación y registro de experiencias de campo y grupos de discusión, así como de análisis de metáforas.

Se pone de manifiesto la importancia del contexto institucional, de una mayor coordinación entre la universidad y la escuela. No vale cualquier escuela para recibir a los aspirantes a la docencia. Seleccionar aquellas que ofrecen un clima abierto de apoyo a las ideas de éstos, con profesores modelo de buenas prácticas, motivados y sensibles a las actitudes de los estudiantes de profesorado y con recursos materiales y humanos de diversa índole; una organización escolar democrática a todos los niveles y la mirada puesta en la participación activa del alumnado en la toma de decisiones, debe ser el camino a seguir.

Hay una evolución positiva en las preconcepciones de los estudiantes de Magisterio a pesar de las deficiencias en los contenidos teóricos, en los métodos didácticos y en las prácticas de enseñanza.

En el caso concreto de las preconcepciones de los estudiantes sobre la participación del alumnado en la enseñanza, están muy lejanas de su genuino significado como toma de decisiones, reforzadas por una formación inicial teórica y práctica en la misma línea: participación como mera colaboración.

Finalmente, remarcar que, desde el punto de vista de la naturaleza metodológica, el contenido y los propósitos de los trabajos de investigación presentados, existe, en la última década del siglo XX, una relativa variedad y un cierto equilibrio entre los de tipo cuantitativo dominantes y los cualitativos más recientes. Algunos temas son reiterativos, mientras otros están aún por investigar con algo más de amplitud o simplemente inéditos. También continúa un desequilibrio entre la mayor atención prestada al periodo de prácticas o iniciación a la docencia y en los aspirantes de educación primaria frente a otros periodos anteriores y posteriores en la socialización del profesorado en general y en particular del profesorado de educación secundaria. Todo ello representa nuevos retos para la investigación futura.

Bibliografía

- AIKEN, I. P.; DAY, B.D. (1999). «Early field experiences in preservice teacher education. Research and student Perspectives». *Action in Teacher Education*, vol. XX, nº 3, p. 7-112.
- BARQUÍN, J. (1991). «La evolución del pensamiento pedagógico del profesor». *Revista de Educación*, 294 (1), p. 245-274.
- BRADY, L. (1999). «Case method in teacher education». *Educational Practice and Theory*, vol. 211, nº 2, p.117-130.
- BRETONES, A. (1993). *La participación en el aula y las concepciones de los estudiantes de Magisterio*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Didáctica (23-27 de septiembre), La Coruña.
- (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio* (tesis doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid.
- BULLOUGH, R.V. (1992). «Beginning teacher curriculum decision making personal teaching metaphors and teacher education». *Teaching & Teacher Education*, vol. 2, nº 3, p. 233-252.
- (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado». En BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F. *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona: Paidós, p. 99-166.
- BULLOUGH, R.V.; STOKES, D.K. (1994). «Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development». *American Educational Research Journal*, 31 (1), p. 197-224.
- DUQUETTE, Ch. (1994). «The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education: benefits and Concerns». *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, nº 3, p. 345-353.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, J.E.; CUBERO, R. (2000). «Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la naturaleza y el cambio de ideas del alumnado de Primaria». *Investigación en la Escuela*, 42, p. 55-65.
- GIMENO, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buneos Aires: Lugar Editorial.
- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ ROSAS, J. L. (1996). «Concepciones pedagógicas de los estudiantes de Magisterio: más allá del pensamiento del profesor». *Bordón*, 448 (1), p. 53-71.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). «Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente». *Revista Española de Pedagogía*, año LII, nº 200, p. 23-43.
- GOULD, L. (2000). «Changes in preservice teachers' schema for understanding teaching». *Action in Teacher Education*, vol XXI, nº 4, p. 90-100.
- HOY, W.K.; WOOLFOLK, A. E. (1990). «Socialization of student teachers». *American Educational Research Journal*, vol. 27, nº 2, p. 279-300.
- KAGAN, D.M. (1992). «Professional growth among preservice an beginning teachers». *Review Educational Research*, vol. 62, nº 2, p. 129-169.
- MARCELO, C. (1993). «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes». *Revista de Educación*, 300, p. 225-277.
- MARSHALL, H.H. (1990). «Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection». *Theory into Practice*, 29, p. 128-132.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993). «La participación democrática, piel de cordero de la domesticación». *Cuadernos de Pedagogía*, 214, p. 61-67.
- (1994). «El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum». En ANGULO, J.F.; BLANCO, N. (coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MCKERNAN, J.; POWERS, E. (2000). «The action inquiry seminar and collaborative reflection: forms of democratic pedagogy in teacher education». *Action in Teacher Education*, vol. XXI, nº 4, p. 60-70.
- MEDRANO, C. (1994-95). «Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 8, p. 17-28.
- MORAL, C.; PÉREZ, M. P. (1996). «La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor». *Bordón*, 1, p. 73-87.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1993). «Tracing conceptual change in preservice teachers». *Teaching & Teacher Education*, vol. 9, nº 1, p. 15-26.
- PAJARES, F. (1993). «Preservice teachers' beliefs. A focus for teacher education». *Action in Teacher Education*, vol. XV, nº 2, p. 45-54.
- PORLAN, R. (1994). «Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio». *Investigación en la Escuela*, 22, p. 67-85.
- RIDAO, I.; ORDÓÑEZ, R. (2000). «Los planes de estudios y la formación de maestros: un estudio longitudinal». *Bordón*, 52 (1), p. 87-105.

- WEINSTEIN, C.S. (1989). «Teacher education students preconceptions of teaching». *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX (2), p. 53-60.
- WOOD, K. (2000). «The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching». *J. Curriculum Studies*, vol. 32, nº 1, p. 75-93.
- WUBBELS, Th. (1992). «Taking account of student teachers' preconceptions». *Teaching and Teacher Education*, vol. 8 (2), p. 137-149.
- ZEICHNER, K.M. (1985). «Dialéctica de la socialización del profesor». *Revista de Educación*, 277, p. 95-123.