

La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica

Hugo Alexandre LOPES MENINO

Florentino BLÁZQUEZ ENTONADO

Correspondencia:

Hugo Alexandre Lopes Menino

Correo electrónico:
hmenino@esel.ipleiria.pt

Teléfono:
(+351) 244829400

Dirección postal:
Instituto Politécnico de Leiria
Rua Dr. João Soares
Apartado 4045
2411-901 Leiria (Portugal)

Recibido: 10/09/2011
Aceptado: 10/04/2012

RESUMEN

En el contexto de la formación inicial de profesores, el presente estudio pretende describir y analizar el discurso en relación al papel de la práctica pedagógica desde el punto de vista de los diferentes protagonistas que en ella intervienen. La investigación fue diseñada en un paradigma mixto, cuantitativo y cualitativo, implicando a futuros profesores, a profesores cooperantes de los centros escolares (tutores) y a profesores supervisores de los centros de formación, habiéndose desarrollado un análisis de carácter descriptivo e interpretativo esencialmente. Dicho análisis permitió obtener un cuadro conceptual orientado por diversas categorías que muestran las concepciones acerca de las expectativas, miedos y celos en relación a la profesión, a la organización y funcionamiento de la práctica pedagógica y a los papeles de los profesores cooperantes y supervisores. Los principales resultados evidencian de forma clara la importancia atribuida por los diversos intervinientes al componente práctico en la formación de los futuros profesionales.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial de profesores, Práctica pedagógica, Estudiante para profesor, Profesor tutor, Supervisión de prácticas.*

Teaching Practice in the initial training of teachers in the first cycle of Primary Education

ABSTRACT

Being centered in the context of initial teachers' education this article describes and analyzes the speech about the role of the pedagogic practice in the point of view of the different elements that participate in that process. The developed investigation was drawn in both quantitative and qualitative paradigms, involving futures teachers, cooperative teachers (tutors) and supervisor teachers. The analysis was essentially descriptive and interpretative. The analysis allowed obtaining a conceptual picture guided by several categories that show: the conceptions concerning the expectations and fears about profession; the function and organization of the pedagogic practice; and, the cooperative teachers' role and

supervisors' role. The main results evidence that the component of practice is very important in the pre-service teachers' education.

KEY WORDS: *Pre-service Teacher Education, Teacher's practice, University students, Teaching and training.*

Introducción

Nos parece fundamental investigar acerca de los modelos y prácticas de formación inicial para que se pueda reflexionar acerca de las estrategias formativas que pueden dotar al futuro profesor de competencias apropiadas a su diversificada, exigente y necesariamente flexible trayectoria profesional (MARCELO GARCÍA, 2006); y al mismo tiempo reflexionar acerca de los contextos y metodologías que ayudan formar a profesionales competentes, cumpliendo y respetando el derecho inviolable de aprender que tiene cualquier estudiante (OCDE, 2005). En este contexto asume una importancia decisiva la formación práctica, que se desarrolla en contextos cercanos de aquéllos donde se ejerce la profesión.

Con el presente trabajo pretendemos entender cuál es el discurso con respecto a la función de los currículos de las unidades de práctica pedagógica en la perspectiva de los diferentes elementos que intervienen en ella. ¿Será que lo que los estudiantes esperan encontrar y aprender en la práctica es coherente con lo que los profesores cooperantes (tutores) y supervisores de los profesores piensan que la práctica proporciona? ¿Las perspectivas de unos y otros serán coherentes con que lo que figura en los programas de las disciplinas?

Este trabajo de investigación tiene como objetivo caracterizar las concepciones que los individuos intervinientes en la práctica pedagógica (futuros profesores, profesores cooperantes –tutores– y supervisores de las prácticas) tienen acerca de dicha práctica pedagógica.

1. Aproximación al concepto de formación de profesores

Parece consensuado que la formación de los profesores es mucho más un proceso interno al individuo en formación que algo impuesto de fuera hacia adentro. Para que se desarrolle un proceso de formación es necesario que la persona esté implicada y que exista un contexto favorable al cambio de experiencias e interacciones. Así existe un aprendizaje resultado de procesos creativos, analíticos y reflexivos. Además, la formación es un proceso en el cual, de una manera dinámica, se va construyendo la identidad personal y profesional del profesor (BORRALHO & ESPADAIRO, 2004). Es, también, un proceso en el que la persona se forma y cambia, en interacción con los pares y con los contextos.

Cualquier actividad de formación presupone la concepción de un dispositivo donde se definen los objetivos y los contenidos de la formación, se establecen las metodologías de trabajo y deciden los momentos, los lugares, los tiempos y los recursos. El tipo de dispositivo pone en evidencia, inevitablemente, la naturaleza de esa formación. En este contexto, varios autores (NÓVOA, 1991; ZEICHNER, 1993; CANÁRIO, 2001; FORMOSINHO, 2001), defienden la existencia de una fuerte componente práctica en los planes de estudios de formación inicial. Las experiencias de práctica pedagógica deben ocurrir en contextos que reflejen la realidad escolar, por más variada o compleja que ella sea. Las escuelas con niños diferentes, al nivel de la familia de origen o cultura y al nivel de problemas de aprendizaje, son lugares estimulantes para aprender a enseñar (NELSON, 2008).

Un acercamiento cada vez mayor de la formación a los contextos reales de la profesión de enseñar es un hecho defendido en documentos internacionales (OCDE, 2005) donde se defiende la formación práctica del profesor y el aprendizaje de estrategias de desarrollo profesional

“Las fases de la formación inicial, la inserción y el desarrollo profesional deberían de ser mucho más interrelacionados para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo de los profesores” (OCDE, 2005: 13).

2. El componente práctico en la formación inicial de los profesores

Varios autores (LAMPERT & BALL, 1998; KORTHAGEN, KESSELS, KOSTER, LAGERWERF & WUBBELS, 2001; FORMOSINHO, 2001; CANÁRIO, 2001; FORMOSINHO & NIZA, 2002; OLIVEIRA, 2004) alertan sobre la importancia de concebir dispositivos de formación que favorezcan la reconstrucción del conocimiento anterior de los estudiantes y estimulen la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad educativa. Parece importante que los estudiantes tengan oportunidad de trabajar sobre el terreno, afrontando la complejidad de trabajar con grupos de alumnos, explicar materias o ideas y manejar el complejo ambiente de clase.

Asumiendo que contexto y conocimiento son aspectos interdependientes, Lampert & Ball (1998) defienden que el conocimiento adquirido en un contexto específico de práctica profesional será probablemente más usado en la acción profesional que cualquier material académico organizado. En una concepción del plan de estudios en alternancia, entendemos la práctica profesional no como un momento de aplicación, sino como un momento estructurante de dinámica formativa sumamente fuerte, que involucra simultáneamente a futuros profesores, a profesionales de la educación y a profesores formadores. Esta alternancia *“debe encararse como una oscilación entre ideas y experiencias, o sea, entre la teoría y la práctica, haciendo posible el ciclo recursivo entre el aprendizaje simbólico y el experiencial”* (CANÁRIO, 2001: 32).

Tal como refieren Reiman & Oja (2006), el cambio y el desarrollo de los futuros profesores sucede cuando ellos interaccionan con la realidad escolar y con los contextos profesionales de los profesores. En esta perspectiva está presente la concepción de que el cuerpo de conocimiento sobre la práctica profesional del profesor debe venir, en primer lugar, de la reflexión sobre la práctica. Esta reflexión debe hacerse al compartir experiencias, los profesores deben ser animados a estructurarlas y a comparar sus análisis de la práctica con los análisis hechos por otros, pudiendo encontrar diferentes posibilidades de encuadrar sus experiencias (KORTHAGEN, KESSELS, KOSTER, EL LAGERWERF & WUBBELS, 2001; OLIVEIRA, 2004). En esta dinámica es útil tener retroalimentación de los pares, pues las interacciones reflexivas ahondan el proceso de aprendizaje profesional.

La formación de los profesores debe entenderse como un proceso de inducción en una comunidad de práctica y de discurso, con sus herramientas, recursos, ideas compartidas y debates. Los profesores en la formación inicial deben desarrollar capacidades de analizar su práctica, construir y probar conjeturas, presentar ideas y aproximaciones (LAMPERT & BALL, 1998).

En este sentido nos parece importante discutir el tipo de actividad cognoscitiva que los estudiantes en Prácticas son estimulados a desarrollar, una vez que es posible que el pensamiento práctico permanezca separado del conocimiento teórico previamente acumulado. La práctica produciría así aprendizajes restringidos, particulares, asociados a un conocimiento que difícilmente permitiría analizar las situaciones vividas en clase con científicidad (BLÁZQUEZ, 2000). Por ello, es fundamental encontrar formas de eliminar la disociación entre la teoría y la práctica, proporcionando líneas de intercambio entre los aprendizajes experienciales y formales. Para que eso sea posible es necesario, por un lado, que el conocimiento teórico ofrezca conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia y, por el otro, que los procesos reflexivos de los futuros profesores sean favorecidos. Las experiencias de la práctica se constituyen como oportunidades de aplicar teorías de enseñanza y aprendizaje, pero también oportunidades de investigar, en la medida en que el estudiante en desarrollo de su proceso reflexivo *“debe aprender cómo construir y contrastar nuevas formas de relación, nuevas teorías y categorías de comprensión y nuevos modos de enfrentar y resolver los problemas”* (BLÁZQUEZ, 2000: 77).

En un reciente estudio, desarrollado con futuros profesores del primer ciclo de enseñanza básica, Delgado & Ponte (2004) destacan la importancia que asumieron los momentos de práctica pedagógica en el desarrollo de varios dominios del conocimiento profesional de los profesores jóvenes. La reflexión sobre la práctica, basada en contribuciones de la teoría, ayudó a los futuros profesores a discutir aspectos de naturaleza pedagógica. El conocimiento profesional de estos futuros profesionales aumentó el nivel de planificación y gestión de las clases, el nivel de conocimientos didácticos de varias áreas disciplinares y el nivel del conocimiento de los contextos de trabajo del profesor. Sin embargo, estos autores señalan la necesidad de crear mecanismos de asistencia a los futuros profesores al principio de su actividad profesional, no sólo porque eso es necesario para que los jóvenes profesionales puedan sentir apoyo en la resolución de sus problemas profesionales, sino también porque de hecho es eso lo que ellos esperan.

En el trabajo de Reiman & Oja (2006) antes citado, señalan un conjunto de condiciones que deben ponerse en práctica cuando es concebido un plan de estudios de formación inicial de profesores

basado en la práctica. En primer lugar, es fundamental que los formadores tengan en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los futuros profesores. Una segunda condición está relacionada con la importancia de proporcionar a los estudiantes experiencias prácticas de carácter complejo. Un tercer aspecto se refiere al cuestionamiento guiado; deben desarrollarse tareas de autoevaluación con respecto a su actuación en clase y las sesiones de trabajo basadas en el cuestionamiento (reflexión orientada). La cuarta condición está relacionada con la atención que debe prestarse a las características individuales de los estudiantes y como éstas están relacionadas con las experiencias de aprendizaje. Un quinto elemento señala la importancia de la continuidad de las experiencias prácticas en la formación inicial. Finalmente, estos autores señalan la importancia de que toda la formación práctica sea supervisada a través de lo que designan *vigilancia reflexiva*. El proceso de *vigilancia reflexiva* apoya al futuro profesor mientras vive nuevas experiencias en el contexto de la práctica. Ahondaremos nuestra reflexión sobre éstos y otros aspectos relacionados con las posiciones de los agentes de formación práctica, en la sección siguiente.

2.1. LOS AGENTES DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

En el período de prácticas los estudiantes encuentran una oportunidad única de conocer las características reales de la profesión de profesor, los papeles y las responsabilidades que le están asociados, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos útiles para intervenir como docentes. También es en este período cuando tienen oportunidad de evaluar las expectativas que fueron creando sobre la profesión y saber si sus características les satisfacen. En este proceso inmensamente complejo, en que la reflexión es tan importante, el profesor cooperante y el supervisor de prácticas tendrán un papel decisivo.

Las tareas del profesor cooperante (tutor) son múltiples. Pero diríamos que la principal es ser capaz de conducir al estudiante en prácticas a una actitud reflexiva para la cual se movilicen argumentos científicos, psicológicos o pedagógicos que puedan basar el análisis de la experiencia (BLÁZQUEZ, 2000). Aquí hemos destacado las tres funciones del profesor cooperante: (a) establecer las condiciones para que el estudiante se interroge sobre las ideas que estructuran su actuación y la toma de decisiones; (b) entender que su actividad supone un diálogo reflexivo con el estudiante sobre las situaciones y los contextos en que trabaja; y (c) explicitar al estudiante en la práctica sus perspectivas teóricas y prácticas y los objetivos de su trabajo. En la perspectiva de Onchwari & Keengwe (2008) es fundamental que el profesor cooperante (tutor) establezca con los futuros profesores una relación profesional de proximidad y confianza, en una lógica de trabajo colaborativo. Esto es fundamental, en la perspectiva de estos autores, para que el profesor cooperante pueda entender las necesidades de los estudiantes y pueda ayudarlos a encontrar las respuestas apropiadas a esas necesidades.

Blanton, Berenson & Norwood (2001), en el contexto de una investigación ideada en la perspectiva sociocultural, refieren que los profesores, cooperante y supervisor, deben provocar la reflexión de los estudiantes planteando cuestiones que les estimulen a pensar en la acción. Estas cuestiones deben centrarse en las experiencias prácticas de los estudiantes; surgir de los conflictos sentidos por ellos en su experiencia práctica; promover transformaciones sucesivas de conceptualizaciones a través de múltiples interacciones; permitir a los estudiantes descubrir y asumir soluciones como suyas; animarlos a correr riesgos en la práctica.

Con la idea de conseguir una reflexión rigurosa y con método, señalamos en otro momento la utilidad de procedimientos de origen etnográfico tales como el estímulo de relatos sobre su práctica y el diario de la clase (BLÁZQUEZ, 2000). Estas técnicas pueden ayudar al estudiante a investigar, recordar y comentar sus opiniones y actuaciones y a describir, interpretar e inferir sobre sus decisiones en los momentos de intervención.

2.2. LA ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En Portugal existen dos modelos legales de Práctica Pedagógica en la formación inicial de los profesores (a) *el modelo relativo a la educación básica* y (b) *el modelo relativo a la enseñanza secundaria* (FORMOSINHO & NIZA, 2002). Aquí nos centraremos exclusivamente en el modelo relativo a la educación básica. La componente de formación de práctica pedagógica se da a través de diferenciadas actividades a lo largo del curso, en períodos de creciente duración y responsabilidad progresiva. Formosinho (2001) refiere que esta componente tiene dos momentos de desarrollo; un momento inicial (denominado de Práctica Pedagógica Inicial) que empieza con prácticas de observación y que crece gradualmente a lo largo de los primeros años del curso, con prácticas de análisis y reflexión de ejercicios profesionales puntuales; y un último momento (denominado de Práctica Pedagógica Final) que proporciona al futuro profesor una práctica de acción educativa que se realiza en la enseñanza de uno o más grupos en un proceso de cooperación y de co-responsabilización

entre la persona en prácticas, el consejero de la escuela y el supervisor de la institución formadora (FORMOSINHO, 2001; FORMOSINHO & NIZA, 2002). En la Práctica Pedagógica de la educación básica, la persona en prácticas mantiene el estatuto de estudiante y no se le remunera; toca al *profesor cooperante* recibir al estudiante en prácticas y guiarle en la selección de estrategias, participando en la planificación y reflexión. El *profesor cooperante* es un profesional que se integra voluntariamente en el proyecto de formación asumiendo la enseñanza del grupo siempre que tal se revele indispensable (FORMOSINHO, 2001; FORMOSINHO & NIZA, 2002).

En la Escuela Superior de Educación (ESEL) del Instituto Politécnico de Leiria, en el curso de Profesores del Primer Ciclo de Enseñanza Básica, donde se desarrolla nuestro estudio, el modelo de Prácticas Pedagógicas ha sufrido varias reformulaciones desde su creación en la década de los 80. En las más de dos décadas de funciones de la ESEL se pueden distinguir dos periodos fundamentales: antes y después de la reforma de los planes curriculares de estudios que entró en vigor el curso 1994/1995 (ESEL, 1997). Después de la reforma curricular, las prácticas pedagógicas pasaron a ser realizadas únicamente en los dos últimos años de la licenciatura. Sin embargo, pasaron a ser anuales y se han conformado como una parte significativa del currículum de los estudiantes. Esta opción curricular permitió que las prácticas asumieran mayor significado, una vez que el contacto con escuelas y aulas de clase pudiera tener mayor relevancia. La supervisión de las prácticas es responsabilidad de profesores con larga experiencia en el trabajo y de profesores del área de Ciencias de la Educación, existiendo un cuerpo estable de profesores cooperantes distribuido por núcleos de práctica poco variables. No obstante, la prioridad ha sido mantener el cuerpo de profesores cooperantes, dada la existencia de relaciones de formación y cooperación más desarrolladas entre los profesionales que entre instituciones.

El plan real de estudios integra, como hemos dicho, dos asignaturas de prácticas, la Práctica Pedagógica I, en el tercer año, con una duración de 150 horas y la Práctica Pedagógica II, en el cuarto año, con una duración de 450 horas. No obstante, aunque en el plan formal sean disciplinas distintas, su concepción y desarrollo están pensados de forma articulada.

En la citada institución, las prácticas pretenden promover (ESEL, 2006A; ESEL, 2006B):

- (a) El conocimiento de la escuela (proyectos, organización, dinámicas, actividades y relación con la comunidad);
- (b) El desarrollo de competencias en el ámbito de la caracterización de situaciones pedagógicas y de planificación, concreción y evaluación de la intervención pedagógica en contexto escolar;
- (c) El contacto con situaciones de la vida escolar y de la práctica profesional de los profesores.
- (d) El desarrollo de actitudes y competencias favorecedoras de la práctica de investigación y desarrollo profesional;
- (e) El desarrollo de cuadros y referencias orientadas al trabajo escolar y de la práctica profesional del profesor.

La organización de las actividades de formación se hace en una línea que fomenta el desarrollo de estrategias que asocian investigación e intervención, teniendo en cuenta los contextos en que se desarrolla la práctica y los momentos en que ocurre. En este sentido, se intenta que las actividades de formación se organicen en torno a problemas suscitados por situaciones concretas de las escuelas o de los grupos de niños. La estrategia general es la de seguir una dinámica de trabajo que comience en la identificación y caracterización de situaciones reales, hechas de forma clara y participativa, que evolucione en el sentido de su clarificación y sistematización y que conduzca a intervenciones pedagógicas fundamentadas y atentas a las situaciones y necesidades concretas de los contextos en que ocurren (ESEL, 2006A; ESEL, 2006B).

3. Metodología

En términos metodológicos, el propósito fundamental de este trabajo excluye concepciones positivistas de investigación, que persigan la medición y la repetición de los hechos con el objetivo de obtener explicaciones causales que puedan traducirse en leyes. Se pretende un acercamiento a la realidad de estudio que nos aproxime a la comprensión de las significaciones subjetivas que los actores

sociales involucrados le atribuyen, en otros términos, un acercamiento inspirado en una perspectiva predominantemente interpretativa y crítica.

La naturaleza de esta investigación es empírica, ya que se ha basado en el trabajo de campo y el estudio se ha desarrollado en contexto real, intentando enriquecerse de distintas fuentes de datos (YIN, 1989). El trabajo es de naturaleza descriptiva. Se describen los acontecimientos y las opiniones de cada uno de los participantes, al mismo tiempo que se interpretan los datos de encuestas, entrevistas, observación de clases y documentos escritos. Es un trabajo en el que la descripción es fundamental, ya que sólo a través de ella es posible entender y profundizar algunas de las perspectivas de los participantes (BOGDAN & BIKLEN, 1994), por lo que los datos recogidos fueron esencialmente cualitativos.

La perspectiva de estudio es interpretativa, dado que la preocupación fundamental es entender cuáles son las perspectivas de los participantes del estudio respecto a una determinada realidad (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Dos corrientes apoyan y orientan teóricamente un acercamiento a la perspectiva interpretativa, éstas son: (a) la fenomenología, con el objetivo de entender los fenómenos; y (b) el interaccionismo simbólico que presupone que la experiencia humana se mide por la interpretación; son las personas las que atribuyen los significados a las situaciones, eventos y objetos y estos significados son producto de la interacción social entre los seres humanos, evolucionando en cada individuo en función de los símbolos que estos van encontrando a lo largo de la vida (PONTE, 2006).

El objetivo de este estudio es conocer un conjunto de objetos particulares, en este caso, identificar las concepciones y perspectivas de los intervinientes más directos en la realización de la Práctica Pedagógica. No existe preocupación en formular y contrastar hipótesis, ya que la intención es partir de las perspectivas de los participantes para construir evidencias que puedan apoyar las respuestas a las cuestiones de la investigación (BOGDAN & BIKLEN, 1994). En una investigación interpretativa se asume que la realidad puede interpretarse de distintas maneras, en función del punto de vista del investigador, por lo tanto no tiene sentido medir la consistencia entre los datos reunidos y la realidad. En una investigación de este tipo lo estudiado es la noción que cada participante tiene de la realidad estudiada. La validez interna es lograda a través de los procedimientos de triangulación. La triangulación consiste en el uso de varias técnicas de recogida de datos, para conseguir explicar el fenómeno de una manera profunda, intentando entender toda su riqueza y complejidad (BURNS, 2000).

En el estudio se recogió información sobre los alumnos estudiantes de 3.º año de Profesorado de Enseñanza Básica, intentando identificar los motivos de su opción profesional, las expectativas que tienen respecto al mundo profesional en el que se incorporarán en breve, las concepciones acerca de lo que es ser profesor, qué enseñarán y cómo lo harán. El instrumento de recogida de datos será una *encuesta* con preguntas cerradas y preguntas abiertas, realizada a 30 estudiantes y la entrevista semi-estructurada realizada a 3 estudiantes escogidos aleatoriamente. También se utilizó la entrevista como método de recogida de datos en relación con las concepciones de la práctica de los tutores y profesores supervisores. Se han realizado entrevistas a 4 profesores (dos tutores y dos supervisores).

Utilizando informaciones, tanto de tipo cuantitativo, como cualitativo, se logró realizar un análisis con un carácter esencialmente descriptivo e interpretativo. Los datos recogidos a través de los distintos medios fueron tratados siguiendo una metodología de análisis de contenido.

4. Los resultados y su discusión

Optamos por hacer en este artículo la presentación, el análisis y la discusión de los resultados de una forma integrada. En una primera parte se presentarán los resultados y su discusión relativos a las perspectivas de los estudiantes respecto a la profesión de profesor, a la práctica pedagógica y a su formación, usando los datos de la encuesta y entrevistas. Y, en una segunda y tercera sección, la discusión y resultados relativos a las perspectivas de los agentes de la formación (los tutores y supervisores) sobre la práctica pedagógica y sus funciones, usando los datos obtenidos en las entrevistas.

Se indican, en relación a algunos datos, los porcentajes relativos a determinadas categorías de respuesta. Hay que señalar que las categorías no están dissociadas ya que los diferentes aspectos de las respuestas de los informantes están incluidos en más de una categoría.

4.1. LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES

4.1.1. *La profesión de profesor: elección, expectativas y miedos*

En el análisis de los datos fue posible identificar razones de naturaleza causal y razones de naturaleza intencional para elegir esta profesión. En el primer tipo de razones aparece destacado el gusto por el trabajo con los más jóvenes (63%) teniendo una importancia decisiva en la opción de la profesión. La vocación también asume alguna importancia (47%) y el reconocimiento de la importancia de enseñar (27%). A estos factores se añade otro, no menos importante, la influencia ciertos modelos de profesores, con quienes los estudiantes se identifican (20%). En el segundo tipo de razones la mayoría de los estudiantes señala el deseo de proporcionar aprendizajes (60%), señalando algunos el deseo de realización (23%) y el deseo de ser útil a la sociedad (23%). Estos resultados son consistentes con la investigación de Couto (1998) realizada con estudiantes de enseñanza universitaria. En este estudio son también referenciadas causas de naturaleza similar, pero con una valoración diferente. Las razones señaladas por el mayor número de estudiantes son la vocación, la influencia de los modelos, el deseo de proporcionar aprendizajes y el deseo de realización personal. Ya el gusto por los niños no es mencionado prácticamente, lo que puede ser explicado, en nuestra opinión, por el hecho de que los futuros profesores del estudio estén orientados a trabajar con alumnos de enseñanza secundaria, por consiguiente de una edad diferente.

Una abrumadora mayoría de estudiantes (93%) señala que sus expectativas sobre la profesión son esencialmente positivas. En un análisis más detallado del contenido de esas expectativas, los resultados muestran que las expectativas positivas relacionadas con la práctica de una actividad lectiva conduce al aprendizaje de los alumnos, al mantenimiento de buenas relaciones profesionales con los miembros de la comunidad educativa, al sentimiento de gusto por la profesión y al reconocimiento y realización profesional, que son señalados como significativos o muy significativos. No obstante, hay referencias de expectativas negativas con algún significado en términos medios.

Los miedos que evidencian son comunes a otros principiantes en la profesión. Así como en el estudio de Couto (1998), también estos estudiantes revelan una preocupación con la gestión del currículum. ¿Serán capaces de cautivar a sus alumnos y proporcionar los aprendizajes fundamentales a los niños con los que trabajarán? En el fondo ellos temen no ser buenos profesores. El miedo de la indisciplina también está presente, así como el miedo a trabajar con casos complicados de desmotivación en relación a la escuela. Sin embargo, es muy gratificante verificar que entre los deseos de estos futuros profesores está muy presente la voluntad de innovar. El siguiente extracto de la entrevista realizada a una de las estudiantes ilustra esta dualidad de sentimientos:

Yo estoy contenta con la elección y pienso que estoy en el lugar correcto. (...) Claro que tengo miedo de lo que pasará cuando termine el curso. ¿Qué voy hacer yo? Es la pregunta que me hago casi todos los días. Porque me gusta lo mismo dar las clases y estar con los alumnos y... era uno de mis sueños. Pero tengo miedo de no tener trabajo (...). Y tengo miedo de lo que puedan pensar de mí porque nos vamos de aquí con la idea de que cambiaremos la actividades, haremos cosas diferentes, intentaremos cambiar la enseñanza, de que no consiga desarrollar lo que yo quiero, quedarme allí comprimida... y no hacer aquello que quiero y para lo que estoy estudiando. (María)

Estos miedos también son señalados en los estudios de Cavaco (1990) y Couto (1998). Estas autoras refieren que, cuando los jóvenes profesores llegan a la escuela, encuentran redes de relaciones ya organizadas y con permeabilidad relativa, lo que limita su integración.

4.1.2. *Las concepciones acerca de qué es ser profesor*

Para estos estudiantes, ser profesor es, en primer lugar, un maestro, un modelo, que sabe transmitir conocimientos (47%). Pero también es un orientador, que proporciona experiencias de aprendizaje (33%) y un amigo, un consejero, un confidente (30%). Éstos son los aspectos más referidos. La imagen del profesor que surge de la descripción y análisis de las concepciones de estos estudiantes está cargada de un gran optimismo. Las referencias positivas son sumamente fuertes, en una lógica de identificación con las perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje, enmarcadas por una idea humanista de la escuela. En este contexto, el profesor es quien orienta al estudiante en su trayectoria de aprendizaje, siendo simultáneamente amigo y consejero, ayudando a superar dificultades y adversidades.

4.1.3. Los aprendizajes significativos

Pretendíamos que los estudiantes relataran episodios de su vida escolar que de alguna manera pudieran retratar aprendizajes sentidos por los estudiantes como significativos. Los jóvenes de este estudio fueron fuertemente influenciados por las experiencias vividas en la escuela, en particular las asociadas a ciertas actividades del enseñanza/aprendizaje o a un estilo de profesor. Esas experiencias tienen significado porque el conocimiento es presentado como algo que puede descubrirse, se construye por los estudiantes y se vive con participación y entusiasmo. Encontramos muchas referencias a situaciones en las que se destaca la creatividad y el dinamismo del profesor, así como la capacidad de organizar con significado experiencias de aprendizaje en las que los contenidos son recreados y contextualizados de manera que adquieran sentido. Está presente un profesor al que le gusta lo que hace, establece una relación afectiva y de proximidad con los alumnos y transmite a los otros su gusto por el saber. Por lo contrario, hay referencias a posturas de distanciamiento, monotonía y rutina que son desvalorizadas en relación a esta profesión y señaladas como negativas. Las referencias a la importancia de las experiencias anteriores de los estudiantes respecto a la actividad profesional del profesor, son consistentes con las perspectivas teóricas presentadas por Lampert & Ball (1998), Pérez Gómez (1999), Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels (2000), Formosinho (2001), Canário (2001) y Formosinho & Niza (2002). De hecho, los estudiantes señalan varios episodios de su vida escolar anterior que los marcaron decisivamente. Sin embargo, al contrario de lo que refiere Pérez Gómez (1999), parecen decididos a romper con las prácticas de enseñanza tradicionales y a no reproducir a esos profesores que los marcaron negativamente, por las metodologías usadas o por las características personales y relacionales.

4.1.4. La práctica pedagógica final

Para la mayoría de estos estudiantes (63%) la práctica pedagógica final es afrontada como una oportunidad de aprender. Una mayoría refiere que es la primera experiencia profesional (57%) y algunos que es un periodo en el que aplican los conocimientos adquiridos (30%). Es entendido por algunos (13%) como un periodo de evaluación. Un estudiante señala que es un periodo en el que uno es profesor mientras es aún estudiante. Así como en los estudios de Cavaco (1990), los estudiantes ven la práctica pedagógica como una fase muy importante de su formación inicial y es ahí donde esperan aprender mucho de lo que es ser profesor. Esta propuesta la consideran fundamentalmente como una oportunidad para desarrollar competencias profesionales al nivel de explicación, pero también de la planificación y de la reflexión. Los documentos normativos de la práctica pedagógica (ESEL, 2006B) apuntan estos aspectos, pero señalan otros. El futuro profesor en práctica pedagógica debe, además de planear, actuar y reflexionar, ahondar en el conocimiento de la escuela, de los niños y de los recursos y metodologías apropiadas para el desarrollo de actividades pedagógicas. Debe también desarrollar capacidades de observación de la realidad educativa; participar en actividades y proyectos de la comunidad escolar; analizar las situaciones educativas desde una perspectiva de investigación sobre la práctica; y, profundizar el conocimiento de cuadros y referencias del trabajo del profesor.

Una gran mayoría de los estudiantes (90%) presenta visiones que contienen un alto grado de concordancia con el hecho de que la práctica pedagógica sea realizada en grupo. Respecto a estos alumnos, que ven con agrado la realización de la práctica en grupo, son visibles múltiples concepciones en relación a las aportaciones que este tipo de trabajo puede tener para el trabajo que van a desarrollar. Esto se refiere a que el trabajo en grupo permite la existencia de apoyo mutuo; permite compartir tareas; estimula la crítica constructiva y la reflexión conjunta y proporciona mayor seguridad. Sin embargo, algunos dicen para oponerse a esta organización, ya sea porque prefieren el trabajo individual (3%) o porque consideran que esa organización se traduce en un alejamiento de la realidad profesional que ellos encontrarán, ya que, en su opinión, el profesor trabaja sólo (7%).

También solicitamos a los estudiantes que enunciaran dos ventajas y dos inconvenientes que, desde su punto de vista, pudieran asociarse al hecho de que la práctica pedagógica sea realizada en grupo. Ni todos los estudiantes enuncian dos elementos y, cuando lo hacen, a veces apuntan aspectos de la misma naturaleza.

La limitación más enunciada (para el 67% de los estudiantes) es la dificultad que puede existir en la conciliación de opiniones, o posiciones diferentes, a las cuales están asociadas muchas veces dificultades de comunicación. En segundo lugar, entendemos que la realización de la práctica en grupo puede dañar algunos elementos por la acción de otros, aspecto enunciado por el 37% de los estudiantes.

En general, los estudiantes creen en el grupo, como un contexto favorable de desarrollo de la práctica, por lo que ello puede significar en términos de aprendizaje y cooperación. Ellos ven en él un núcleo donde se pueden apoyar unos a otros, compartir su trabajo y generar ideas. Es todavía para

algunos una forma de sentirse más seguros y una oportunidad para la reflexión conjunta. En los documentos normativos (ESEL, 2006), en relación al grupo de práctica pedagógica, es posible identificar una perspectiva bastante próxima a la presentada por los estudiantes. Se pretende que el grupo se constituya como una unidad de trabajo que planifique en conjunto a medio y largo plazo, y que se corrija diaria y semanalmente.

Los estudiantes parecen valorar los papeles del tutor y del supervisor del profesor en la dinámica que esperan desarrollar en la práctica, principalmente en el apoyo a la planificación de las clases y como promotores de la reflexión sobre la práctica, a pesar de que no reconocen diferencias significativas en relación a los papeles de uno y de otro. De hecho, el profesor cooperante y el supervisor del profesor deben ser agentes catalizadores de prácticas de reflexión y deben saber despertar en los estudiantes un debate cognoscitivo permanente sobre su acción (BLÁZQUEZ, 2000; BLANTON *ET AL.*, 2001). Deben saber valorar las situaciones de inquietud y de duda, porque son potencialmente favorables a la producción creativa de ideas y nuevas representaciones. También en los documentos normativos de la práctica pedagógica (ESEL, 2006) los tutores y supervisores son estimulados a promover la reflexión de los estudiantes.

4.1.5. La preparación para el ejercicio de la profesión

Verificamos que la mayoría de los estudiantes (53%) considera que su preparación anterior es suficiente. Un grupo significativo (30%) afirma haber sido buena y 7% muy buena. Sin embargo, un 10% refiere que ha sido insuficiente. Es importante señalar que los estudiantes, a pesar de estar en una fase relativamente adelantada de su formación inicial, todavía no la terminaron, lo que condiciona la percepción que ellos tienen respecto a la formación para el ejercicio de la profesión educativa.

El énfasis de las respuestas de los alumnos no se pone en las limitaciones de la formación en términos científicos, pedagógicos o didácticos, sino en el sentimiento de falta de experiencias de práctica en el contexto del ejercicio real de la profesión. A pesar de que ellos señalen frecuentemente poseer una buena base para continuar su formación, señalan que la preparación anterior les proporcionó las condiciones y les ha desarrollado actitudes de aprendizaje constante.

4.2. LAS PERSPECTIVAS DE LOS TUTORES

Con la realización de entrevistas intentábamos comprobar cómo los tutores ven las experiencias de práctica pedagógica en el ámbito curricular de la formación inicial, relativas a su papel en la formación de los futuros profesores.

4.2.1. Las funciones del tutor

Los tutores entienden que sus papeles son sobre todo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su trabajo, dando ideas, pistas, aportando recursos y materiales. Compartir su experiencia también es importante ya que puede ayudar a los futuros profesores a hacer algunas elecciones y evitar errores. Entonces el tutor debe dar espacio para que los futuros profesores prueben estrategias y métodos, al mismo tiempo que deben estimular la creatividad y la innovación. Otro aspecto fundamental de la acción del tutor es estimular la reflexión, buscando ayudar en el análisis y la problematización de la acción. Esta reflexión es, desde la perspectiva de estos profesores, una forma privilegiada para establecer puentes y relaciones entre la teoría y la práctica. Esta perspectiva de la acción del profesor cooperante es cercana a la defendida por Beltrán & Sepúlveda (1998) y por Blázquez (2000). Las profesoras todavía valoran, de manera inequívoca, prácticas de evaluación formativa. Veamos como ejemplo una declaración de uno de los profesores que ilustra lo que afirmamos:

(...) En la medida de lo posible, reflexionar sobre las experiencias que ellos tienen e intentar también ayudarles a seguir el mejor camino y permitirles una apertura, en el sentido de que ellos puedan, no ser más que meros reproductores de la enseñanza, aplicando, por casualidad, los pasos que seguía su profesor del primer ciclo, pero que ellos puedan innovar. Porque hay una tendencia a seguir por ahí. Mucho más seguro, ellos se sienten más seguros. Y una de las cosas sobre las que intento llamar la atención es concienciarles de que no hagan lo mismo que les hicieron a ellos. Intentar probar lo que ellos sienten que deben hacer, partiendo, obviamente, de la fundamentación que traen de la escuela, de los que les enseñaron y probarlo, pienso que es fundamental en este curso con ellos. Porque si ellos reproducen la escuela que han tenido, eso no les traerá nada nuevo: después de que terminen, hay cosas que difícilmente podrán intentar, principalmente porque ellos tienen ahora con quien compartir y discutir, y personas que pueden ayudarles, y si ahora las prueban y consiguen llevarlas a cabo y tienen éxito, más motivados estarán a seguir ese camino. Pero si se colocan en la imagen de su profesor, sea

su profesor del 1er ciclo, sea su tutor, ellos nunca se liberarán de eso. En el fondo, yo busco que ellos sigan su camino, creen una identidad profesional (Paula).

Otro aspecto emergente del análisis de las entrevistas está relacionado con el hecho de que estos profesores consideren importante potenciar el desarrollo global de los pre-profesionales, dotándolos de herramientas de análisis, reflexión e innovación que les permitan, por un lado, crear su propia identidad y, por otro, romper con los modelos profesionales con los que contactaron a lo largo de una larga experiencia mientras estudiaban. Esta postura, sumamente interesante, coincide con la de algunos teóricos como Marcelo García (1994) y Lampert & Ball (1998).

4.2.2. Las funciones del supervisor del profesor

Respecto al supervisor del profesor, las tutoras reconocen papeles comunes a los suyos, en lo que concierne a la orientación de los estudiantes en la elaboración de planificaciones, en la elección de estrategias, actividades y materiales y en la orientación de la reflexión. No se piense sin embargo que existe una concepción de superposición de funciones, de hecho, la idea más fuerte que está patente en el discurso de estos profesores es la de complementariedad. Una de las profesoras llega a referir que la visión de los dos no tiene que ser idéntica, eso sí, es importante que exista diálogo y trabajo conjunto entre el supervisor del profesor y el tutor, para que no se presenten a los estudiantes perspectivas incompatibles. En general, mientras el tutor se ve como aquel que está más próximo a los estudiantes, llegando a asumir el estatuto de compañero de trabajo, el supervisor del profesor se ve como alguien más distante de los problemas, anhelos y dificultades diarias de los futuros profesores.

4.2.3. La práctica en la formación de los profesores

Los profesores valoran el componente práctico en el curriculum de la formación de los futuros profesores, ya que creen que hay conocimientos profesionales que sólo son adquiridos en el contexto del trabajo con los niños. Desde su perspectiva, es fundamental que esas primeras experiencias se desarrollen en el ámbito de prácticas dirigidas. Hay varios argumentos para fundamentar esta postura, de los cuales destacaríamos:

- (a) la posibilidad de que los futuros profesores desarrollen competencias profesionales esenciales, partiendo de las interacciones establecidas con un grupo de niños, a partir de la vivencia de las tareas, desafíos y dificultades inherentes a la profesión;
- (b) la interacción que se puede establecer entre la teoría y práctica y la integración conceptual de los dos tipos de conocimientos; y
- (c) el desarrollo de una postura reflexiva, factor innegable de desarrollo profesional.

Las profesoras todavía destacan que los futuros docentes deben ser animados a cuestionar concepciones y prácticas, problematizando su acción pedagógica, pues más tarde, solos, difícilmente lo harán. Su perspectiva es coincidente con la de varios teóricos que defienden una revaloración de la experiencia práctica en la formación de los profesores (LAMPERT & BALL, 1998; BLÁZQUEZ, 1997, 2000; CANÁRIO, 2001; KORTHAGEN *ET AL.*, 2001; FORMOSINHO, 2001), señalando que no es bastante que éstas existan, sino que tienen que ser organizadas de manera que los estudiantes puedan establecer puentes entre la teoría y la práctica, estableciendo nosotros los resultados de la reflexión y de la investigación sobre la práctica.

4.2.4. La preparación anterior de los formandos

Las experiencias anteriores de estas tutoras parecen demostrar que la preparación anterior de los estudiantes no es homogénea, siendo posible que éstos lleguen a la práctica con distintas preparaciones. La principal laguna identificada es el dominio de las materias a enseñar. No quiere decir que los estudiantes no dominen saberes, pero tienen dificultad en establecer puentes entre los conocimientos de nivel superior y de nivel elemental. Todavía existen algunas carencias de preparación didáctica y de desconocimiento del plan de estudios.

4.3. LAS PERSPECTIVAS DE LOS SUPERVISORES DE LOS PROFESORES

Con la realización de las entrevistas pretendíamos entender la manera como los supervisores de los profesores ven las experiencias de práctica pedagógica en el ámbito curricular de la formación inicial, en relación a su papel en la formación de los futuros profesores.

4.3.1. Las funciones del supervisor del profesor

El análisis de los resultados nos permite afirmar que estos profesores entienden la práctica de supervisión como una actividad muy exigente en términos profesionales, sea por el dominio de saberes

en relación a los aspectos generales y específicos de la enseñanza, sea por la administración de las dinámicas que son necesarias de acuerdo con una relación de gran proximidad con los estudiantes, en la que es necesario guiar y apoyar teniendo en cuenta sus características y necesidades. Surge del discurso de ambos un claro entendimiento de la supervisión muy cercano a varios autores (BLÁZQUEZ, 2000; ALARCÃO, 2001; ROLDÃO, 2001; ESTEVES, 2002), que defienden prácticas de orientación del trabajo de los estudiantes de acuerdo con tres pilares fundamentales: la experimentación, la reflexión y la investigación. De hecho, son múltiples las referencias al papel del supervisor como agente facilitador de la realización de experiencias educativas para los futuros profesores, en el contexto de la práctica pedagógica, orientadas en una perspectiva de investigación y reflexión sobre la práctica.

En el desempeño de las funciones de supervisión, estos profesores señalan algunos contratiempos. Por un lado, la administración del tiempo, ya que la práctica de supervisión, como aquí se presenta, implica un trabajo cercano y continuo con los futuros profesores, asentado en rutinas, en reglas semanales, que pasan por dinámicas de trabajo, antes, durante y después de la actuación de los estudiantes en el aula. Por otro lado, existe la dificultad en encontrar las mejores estrategias para ayudar a los estudiantes con más dificultad en reflexionar sobre su acción y en cuestionar concepciones y prácticas.

4.3.2. Las funciones del tutor

Respecto al tutor, los supervisores de los profesores presentan visiones un poco diferentes, a pesar de que uno y otro entienden que sus papeles son esencialmente complementarios. Para uno de ellos, el tutor debe formar equipo con el supervisor del profesor, interviniendo en las mismas áreas de la práctica pedagógica. Sin embargo, parece que esto no siempre sucede, existiendo una diferenciación de papeles. El tutor tiende a centrarse más en la orientación de la actuación de los estudiantes y de la reflexión, mientras que el supervisor se centra más en los aspectos relacionados con la fundamentación científica y metodológica y el análisis formal de documentos escritos elaborados por los estudiantes, como las planificaciones y las reflexiones escritas. Esta perspectiva va al encuentro de lo que piensan los estudiantes y los propios tutores. Para otro profesor, el tutor es decisivo, de ahí la importancia de conseguir un grupo de tutores motivados, reflexivos y que manifiesten una actitud de investigación respecto a la práctica, aspectos referidos con anterioridad por nosotros mismos (BLÁZQUEZ, 1997; 1999; MENINO *ET AL.*, 2005).

4.3.3. La práctica en la formación de los profesores

En términos curriculares, estos profesores defienden la importancia de la práctica pedagógica en el ámbito del curriculum de la formación de profesores. Por un lado, porque en ese contexto ellos tendrán oportunidades de adquirir conocimientos profesionales que allí se desarrollan de una manera privilegiada y por otro, porque es un contexto de formación en el cual se puede generar un conflicto conceptual respecto a las concepciones y prácticas profesionales. Particularmente en lo que afirma una de las profesoras está clara la preocupación en relación a las concepciones que los estudiantes tienen sobre la enseñanza, construida a partir de años de experiencia como alumnos, en los que observaron a sus profesores y fueron interiorizando ideas y modelos acerca de cómo se enseña y se aprende. Algunos llegan a la práctica con voluntad de cuestionar los modelos tradicionales, interrogándose sobre las perspectivas metodológicas que pueden poner en la práctica y problematizando el papel del profesor y del estudiante respecto al aprendizaje. Otros utilizan ideas más seguras y consolidadas, revelando dificultades en mantener una actitud investigativa y reflexiva. Desde su perspectiva, la práctica y en particular el supervisor del profesor tiene aquí un papel decisivo, en el estímulo al cuestionamiento constante y en la problematización que debe hacer, junto con los formandos, sobre esas ideas. Estas preocupaciones que refuerzan la importancia de la práctica pedagógica en la formación del profesor, son señaladas en este estudio por los tutores que entrevistamos y van al encuentro de varios teóricos que analizan este problema, apuntando la importancia de la práctica en el contexto escolar, particularmente en la construcción de conocimientos profesionales (LAMPERT & BALL, 1998; BLÁZQUEZ, 1999; CANÁRIO, 2001; KORTHAGEN *ET AL.*, 2001; FORMOSINHO, 2001).

4.3.4. La preparación previa de los formandos

Así como los tutores, los supervisores de los profesores entienden que la preparación anterior de los estudiantes es distinta, siendo el problema no tanto la cantidad de saberes que los estudiantes traen, sino su calidad y adaptación para el desarrollo de esta actividad profesional. Con base a lo que afirma uno de los supervisores de los profesores, consideramos pertinente discutir hasta qué punto existen discontinuidades respecto del modelo de formación vivido por estos futuros profesores. A pesar de la valoración de algunas unidades curriculares y en particular de la práctica pedagógica, dentro de planteamientos formativos orientados a la investigación, en línea con lo defendido por varios autores

como Zeichner (1993), Marcelo (1994), Estrela (2002), Borralho & Espadeiro (2004), parecen persistir, sin embargo, otras dinámicas que podemos asociar a un modelo académico o epistemología positivista en la que la transmisión de conocimiento es la actividad por excelencia. Este profesor pone atención en la coexistencia de lógicas de formación que han estado limitando una apropiación mayor de los conocimientos fundamentales para la formación del profesor. Sabemos, tal como refiere Esteves (2002), que en el contexto real de formación tenemos normalmente soluciones complejas, con características pertenecientes a más de un modelo teórico de formación. Sin embargo, nos parece pertinente reforzar la importancia de una mayor aproximación de las prácticas lectivas de los profesores de formación inicial a un modelo orientado a la investigación, prestando especial atención a aspectos como la individualización de la formación, el acercamiento a la multiplicidad de conocimientos en una dialéctica entre la teoría y práctica, la reflexión y la investigación (BORRALHO & ESPADEIRO, 2004).

5. Conclusiones y recomendaciones

La investigación evidencia que los estudiantes en formación inicial eligen la profesión de profesor con la esperanza de satisfacer deseos personales y lograr unas metas, al mismo tiempo que destacan la diferencia por la utilidad y relevancia social de la profesión. Pero aunque manifiestan expectativas positivas con relación a la profesión, apuntan también miedos relacionados sobre todo con aspectos de capacidad de decisiones curriculares propias y también recelos de que su espíritu innovador sea frenado por los compañeros que encontrarán en las escuelas.

Los estudiantes valoran la práctica pedagógica final, porque entienden que hay aprendizajes que sólo pueden lograrse allí y revelan inmensas expectativas respecto a lo que tendrán oportunidad de probar. Simultáneamente tienden a valorar el logro en grupo porque creen que es el contexto donde pueden encontrar apoyo, generar ideas, compartir el trabajo y reflexionar en conjunto.

Los estudiantes valoran los papeles del tutor y del supervisor del profesor, que deben ser profesionales preparados para el desempeño de sus funciones, como agentes de mediación de los procesos de comprensión e integración de conocimientos, y consejeros de los procesos dialécticos de análisis y síntesis de procesos asociados a la reflexión, que el joven profesor tiene que hacer sobre su práctica.

Para los agentes de la formación práctica (cooperantes y supervisores) la práctica se define como un contexto de formación fundamental en la preparación del joven profesor. Respecto a sus papeles, se verifica que estos no son exactamente coincidentes, pero sí complementarios. Al profesor cooperante le toca establecer una mayor relación de proximidad con los estudiantes, respecto a la preparación y conducción de la actividad lectiva y ayuda a la reflexión.

El supervisor del profesor tiene, desde la perspectiva de los participantes, un papel más limitado y a pesar de poder contribuir en determinados ámbitos, él tiene una relación más lejana con respecto al trabajo de los futuros profesores. Además se centra sobre todo en el dominio de aspectos científicos y metodológicos por parte de los estudiantes. Hay también referencias a su papel como el motor de la actividad reflexiva de los estudiantes.

Además de la nota necesariamente breve de algunas de las conclusiones que este estudio permitió enunciar, importa destacar algunas recomendaciones para la formación inicial y para la investigación que se extraen precisamente del cruce del análisis que se hizo de los resultados y de las ideas clave de la revisión de la literatura realizada en el ámbito de la formación práctica del profesor.

Respecto a la formación inicial de los profesores consideramos importante:

- Valorar la educación anterior de los formandos, promoviendo un análisis y reflexión acerca de las situaciones vividas por éstos mientras son estudiantes, antes del curso de formación inicial, que estimulen la auto-reflexión;
- Organizar la enseñanza a partir de las concepciones y las ideas de los futuros profesores acerca de la profesión y de la escuela, y con relación a lo que es la enseñanza y el aprendizaje;
- Proporcionar momentos de reflexión compartida entre varios de los actores sociales involucrados en la escuela, en relación a las diferentes dimensiones profesionales exigidas a la profesión de profesor;

- Organizar momentos de intervención en el contexto práctico de la clase, de intensidad, duración y responsabilidad progresiva, a lo largo del curso;
- Fomentar en cada núcleo de práctica pedagógica el trabajo de grupo, en una lógica colaborativa, y el trabajo de proyectos;
- Estimular de una manera continua la autocrítica y la reflexión, en una actitud de investigación sobre la propia práctica; y
- Seleccionar tutores y supervisores con experiencia en enseñanza e investigación sobre la práctica, de calidad reconocida, motivados para la orientación de los estudiantes y predispuestos para el desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo y reflexión continua.

Todas estas recomendaciones respecto a la formación inicial interfieren en una esfera más vasta que está relacionada con los presupuestos en que se asienta la concepción del dispositivo de formación que pretende la preparación de un profesor para el ejercicio de la profesión. La investigación realizada va al encuentro de lo que afirma, por ejemplo, Esteves (2002): es fundamental que se plantee la formación inicial teniendo en cuenta las situaciones de investigación. Por lo tanto, la formación debe pensarse sobre una lógica de proyecto en el que se movilicen los conocimientos de varios campos, en la resolución de problemas teóricos o prácticos relacionados con la profesión. Nos parece que los propios alumnos identifican una discontinuidad en la lógica de la formación a lo largo de la formación inicial: por un lado están las asignaturas de práctica pedagógica y algunas asignaturas más (realizadas en los dos últimos años) y, del otro, están la mayoría de las unidades curriculares (realizadas en los dos primeros años). Sería importante suavizar esta discontinuidad, involucrando a los alumnos en proyectos de investigación que confrontaran diferentes conocimientos y necesidades de formación, consiguiendo así ir más allá de la suma de asignaturas.

Referencias bibliográficas

- ALARCÃO, I. (2001). "Professor–Investigador: Que sentido? Que formação?". En B. P. CAMPOS (ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1). Porto: Porto Editora, 21–30.
- BELTRÁN, R. & SEPÚLVEDA, M. (1998). "Posibilidades y límites de la práctica supervisora en la formación inicial del profesorado". En J. RODRÍGUEZ PULIDO (coord.), *La formación del profesorado, evaluación y calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas, 641–649.
- BLANTON, M., BERENSON, S. & NORWOOD, K. (2001). "Exploring a pedagogy for educative supervision of prospective teachers". *Journal of mathematics teacher education*, 4, 177–204.
- BLÁZQUEZ, F. (1997). "El Profesorado de Educación secundaria y su Formación Profesional". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 23–38.
- BLÁZQUEZ, F. (1999). "Los Tutores del Practicum en Psicopedagogía: coordinación y funciones". *Actas I Jornadas Nacionales del Practicum sobre Psicopedagogía*. Badajoz: Facultad de Educación, 35–54.
- BLÁZQUEZ, F. (2000). "Las funciones del Tutor en el Centro Educativo". *Campo Abierto* 18, 69–86.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BORRALHO, A. & R. ESPADEIRO (2004). "A formação matemática ao longo da carreira profissional do professor". En A. BORRALHO, C. MONTEIRO & R. ESPADEIRO (eds.), *A Matemática na formação do professor*. Lisboa: Secção de Educação Matemática da SPCE, 279–306.
- BURNS, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
- CANÁRIO, R. (2001). "A prática profissional na formação de professores". En B.P. CAMPOS (ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1). Porto: Porto Editora, 31–45.
- CAVACO, M.H. (1990). "Retrato do professor enquanto jovem". *Revista crítica de Ciências Sociais. A Educação que temos*, 29, 121–139.
- COUTO, C.G. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

- DELGADO, C. & PONTE, J.P. (2004). “A reflexão sobre as práticas de ensino de três futuras professoras do 1.º ciclo do ensino básico”. *Quadrante*, XIII (1), 31–61.
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA (1997). *ESEL—Construção de uma realidade: 10 anos de desenvolvimento*. Leiria: Núcleo Editorial da ESEL.
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA (2006A). *Prática Pedagógica I*. (Documento policopiado).
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA (2006B). *Prática Pedagógica II*. (Documento policopiado).
- ESTEVES, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTRELA, M. (2002). “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”. *Revista de Educação*, 11 (1), 17–29.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2002). “Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores”. Lisboa: INAFOP.
- FORMOSINHO, J. (2001). “A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. En B.P. CAMPOS (ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1). Porto: Porto Editora, 46–64.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LAMPERT, M. & BALL, D.L., (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College Press.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (2006). “La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes”. *Comunicación presentada al IV congreso internacional de KIPUS*, Isla Margarita, Venezuela.
- MENINO, H.; OLIVEIRA, L.; RODRIGUES, M. & SARAIVA, A. (2005). “Prática Pedagógica Final: Perspectivas dos Professores Cooperantes”. *Actas do VII Congresso da SPCE*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NELSON, J. (2008). “Exploring diversity through ethos in initial teacher education”. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1729–1738.
- NÓVOA, A. (1991). “A Formação Contínua entre a Pessoa Professor e a Organização Escola”. *Inovação*, 4(1), 63–76.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OLIVEIRA, H. (2004). “Percurso de identidade do professor de Matemática: O contributo da formação inicial”. *Quadrante*, XIII (1), 115–145.
- ONCHWARI, G. & KEENGWE, J. (2008). “The impact of a mentor–coaching model on teacher professional development”. *Early Childhood Educational Journal*, 36(1), 19–24.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes”. En J.F. ANGULO, J. BARQUÍN & A. PÉREZ (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 636–660.
- PONTE, J.P. (2006). “Estudos de caso em educação matemática”. *Bolema*, 25, 105–132.
- REIMAN, A. & OJA, S. (2006). “Toward a practice–based theory for professional education: fostering teacher’s ethical and conceptual judgment”. En: F. K. OSER ET AL. (eds.), *Competence oriented teacher training*. Rotterdam: Sense Publishers, 129–147.
- ROLDÃO, M.C. (2001). “A formação como projecto: do plano–mosaico ao currículo como projecto de formação”. En B.P. CAMPOS (ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1). Porto: Porto Editora, 6–20.
- ZEICHNER, K. (1983). “Alternative paradigms of teacher education”. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.