

## FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES MEDIANTE FÓRMULAS ORGANIZATIVAS DE COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

ENRIQUETA MOLINA RUIZ  
*Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Universidad de Granada*

### RESUMEN

El artículo deriva de una investigación dirigida a probar nuevas estrategias de formación inicial y permanente que, a través de fórmulas colaborativas, potencien el trabajo en equipo de los profesores tan necesario para hacer frente a las transformaciones y exigencias del mundo actual. Dentro de este marco amplio, nos centramos particularmente, en el proceso configurado por la actuación de alumnos de magisterio como "profesores auxiliares". Éstos, apoyaron la labor docente de los maestros durante el período que constituyeron sus "prácticas de enseñanza", proporcionando tiempos para realizaciones de trabajo colaborativo, facilitando el desarrollo del mismo y participando en su dinámica. Destacamos pues, de forma especial, el proceso que ha hecho posible una formación inicial hacia y en la colaboración.

## FORMATION OF BEGINNER TEACHERS THOUGH ORGANIZATIVE FORMULAS OF COLLABORATION IN THE CENTERS

### SUMMARY

In the article we allude to a research directed to try new strategies of initial and permanent formation that through collaboration formulas can potency the work in the teachers groups, so necessary to face up to the transformations and requirements of today world. Inside this big frame the work that we present pay particularly attention to the shaped process by the conduct of the teaching profession students like "helping teachers". These helping the work of teaching during the period of has been constituted their practises of teaching, making time for realization of collaboration works, helping its develop and participating in its dinamic. We emphasize in a special way, the process that has made possible an initial formation to and in the collaboration.

## LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS A TRAVERS DES FORMULES ORGANISATRICES DE COLABORATION DANS LES CENTRES D'ENSEIGNEMENT

### RESUME

Dans l'article on fait allusion à la recherche dirigée à prouver cette stratégie de formation initiale et permanente qui à travers de formules collaboratrices renforcent le travail en équipe des professeurs, si nécessaire, pour faire face aux transformations et exigences du monde actuel. Dans ce vaste cadre, le travail que nous présentons s'axe sur le procès établi par le rôle des élèves de futurs professeurs comme "professeurs auxiliaires". Ceux-ci ont appuyé le travail enseignant des maîtres pendant la période qu'ont duré les "pratiques d'enseignement" en leur fournissant du temps pour faire des travaux collaborateurs qui facilitera développement et leur fera participer dans sa dynamique. Soulignons donc, d'une façon speciale le processus qui a fait possible une formation initiale vers et dans la collaboration.

### 1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las Prácticas Escolares como componente curricular ha recibido una atención específica en la investigación en Formación del Profesorado. Sin embargo, los estudios existentes todavía no han proporcionado la información necesaria para fundamentar suficientemente su organización e implementación. Las razones que se suelen aducir van desde la propia dificultad del campo de estudio (a nivel conceptual, estructural y de relaciones), a las que tienen que ver con las limitaciones en el diseño de investigación que, frecuentemente, ha desatendido el contenido y el contexto en que se desarrollaba.

#### 1.1. *El problema*

En un momento caracterizado por cambios y transformaciones en el terreno educativo (Programas de Educación Compensatoria, L.O.D.E., Reforma del Sistema Educativo [L.O.G.S.E.], etc.) nos preguntamos, ¿están los profesores preparados para asumirlos?, ¿se les capacita para generar cambios derivados de la propia práctica?, ¿qué fórmulas serían adecuadas? De los interrogantes que configuran el problema de investigación, se derivan las bases teóricas. El primero conecta de lleno con el marco de innovación, el segundo, alude a la formación del profesorado desde su propia práctica, o sea, al marco organizativo del centro escolar; constituiría por tanto, la organización escolar, apoyándose en la corriente de desarrollo organizativo; el contexto desde el cual se realiza el desarrollo profesional de los profesores. El tercero, conecta con colaboración, pues la consideramos fórmula de formación.

Entendemos que trabajando en equipo, los profesores podrán hacer frente a los cambios con elevadas garantías de éxito y que el trabajo desarrollado en departamentos didácticos y equipos docentes, puede constituir una vía de forma-

ción por excelencia, vinculada a problemas reales generados desde la propia práctica, convirtiéndose al tiempo en elemento propulsor de cambio: "La intensidad del trabajo, la dinámica que se crea en él, los lazos de amistad, el sentido de la responsabilidad y la autocritica lo confirman como una estructura capaz de generar mejoras en el centro." (Ferrerres, 1991, 1992b: 500). Igualmente, consideramos que de esta dinámica se pueden beneficiar los futuros maestros, participando en ella y viviendo su problemática.

### *1.2. Revisión de la literatura*

La idea reflejada en este trabajo constituye una fórmula de colaboración Universidad-Centros Escolares (Huberman y Miles, 1984; Huberman, 1989; Huberman y Levinson, 1988; Ferreres, 1992a, b, 1993; Villar y otros, 1992a, 1992b; Escudero, 1990; Brookhart y Loadman, 1992; Castle y Giblin, 1992). Se halla vinculada a la idea de Pasch y Pugach (1990), ésta, ofrece la novedad de que la planificación, la aplicación y el cambio en la formación del profesorado se hace de forma cooperativa con aquellos que se comprometen a llevar a cabo la formación del profesor. En nuestro caso la responsabilidad es compartida entre Centros Escolares (maestros en ejercicio) y Facultad de Educación (Universidad). Responde igualmente a la idea referida a la necesidad de prever más oportunidades para que los alumnos realicen actividades que fomenten la cooperación y no la competición y constituye una forma de incluir en los programas universitarios la colaboración como un aspecto esencial de la reforma de los planes de estudio de las distintas titulaciones (Shulman, 1989a).

Se relaciona con la experiencia de iniciación a la práctica profesional de quienes van a ejercer la docencia de manera que se mejoren las destrezas de los principiantes y se eviten los abandonos de los profesores como consecuencia de la angustia de percibir la realidad de la enseñanza como es (Henry, 1990). En nuestro caso los futuros maestros conocerán la realidad educativa en las escuelas a nivel general y especialmente profundizarán en los múltiples problemas que el desarrollo del trabajo colaborativo conlleva. El colegio se convierte así en una escuela de desarrollo profesional que incrementa el conocimiento basado en la investigación para mejorar la enseñanza-aprendizaje a nivel elemental (De Vicente, 1993).

La importancia de la colaboración es destacada por numerosos autores (Murphy, 1991; Ellis 1990; Hoyle, 1992; Mialaret, 1991; etc.). Trump (1989) insiste en que el equipo de enseñanza reduce las barreras y proporciona tiempo para una ayuda y un desarrollo constructivos: "El equipo de enseñanza junto con los profesores ayudantes y el personal administrativo hace que haya tiempo disponible para tareas profesionales que conducen a un crecimiento" (Trump, 1989: 2206). En la actualidad se insiste en ello a niveles oficiales por su papel fundamental como elemento dinamizador de la Reforma. Esta es la idea que se desarrolla en nuestra experiencia, en la que los alumnos de magisterio actuando como "profesores auxiliares" proporcionan tiempo para el mencionado crecimiento personal y profesional, no sólo de profesores en ejercicio, sino también, de los propios profesores principiantes.

Igualmente existe coincidencia (Delaire y Ordronneau, 1991; Carreño, 1991; Denison, 1991; Dyer, 1988; Barreiro, 1992) en afirmar que actuar en equipo no se nos da por naturaleza, asegurando que es una cualidad susceptible de formación:

“Resumimos e insistimos que tanto el grupo que llamamos equipo de trabajo, como su propia actividad a la que podemos llamar trabajo en equipo, son realidades fabricables y su aparición sólo depende de que alguien pueda, sepa y quiera en serio “ponerse a ello” (Carreño, 1991: 93). A juicio de Delaire y Ordroneau (1991) sólo una formación apropiada nos permitirá poner en práctica esta manera de trabajar que traduce un estilo distinto. De acuerdo con ello los presupuestos de la Reforma hacen alusión al tipo de formación que aquí defendemos. Dicha formación: “No ha de contemplar tanto la formación de los individuos, cuanto la de grupos docentes, en coherencia con las nuevas propuestas de la enseñanza, como actividad coordinada y de trabajo en equipo” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 1992: 57).

Nias et. al. (1989) describen las relaciones de colaboración de una escuela, basada, no en procedimientos burocráticos o formales, sino en múltiples detalles que envuelven la vida cotidiana del centro tanto en clase como entre pasillos, en acontecimientos tanto curriculares como personales de los profesores. El desarrollo basado en la escuela como lugar de trabajo y espacio innovador, fomentaría la cooperación entre los docentes y el trabajo en equipo, convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores. Esta idea ha sido ampliamente recogida por la actual Reforma que en múltiples documentos lo pone de manifiesto (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989; Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 1989; Diseño Curricular Base, 1989; L.O.G.S.E, 1990; Materiales de Apoyo a la Reforma, 1992; y el reciente Documento “Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza”, 1994). En esta línea los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes (M.E.C., 1994). En nuestro caso, es el contexto del centro en general y el configurado por las unidades organizativas “departamentos didácticos” y “equipos docentes”, en particular, el que servirá de soporte a la actuación formativa de los profesores.

De acuerdo con estos presupuestos el trabajo se instala en el marco de la formación en centros, destacando la fuerte incidencia que el contexto organizativo puede tener mediante fórmulas de colaboración desarrolladas en “departamentos didácticos” y “equipos docentes”, no sólo en la formación permanente de los profesores, sino también, en la inicial.

### *1.3. Los objetivos*

Los objetivos a través de los cuales podríamos aproximarnos al logro de la finalidad expuesta, son los siguientes:

- Unir esfuerzos e intercambiar ayuda entre Facultad de Educación y Centros Escolares dirigidos a la formación inicial y permanente de profesores.
- Implicar activamente a los profesores en ejercicio en la formación inicial de futuros profesores mediante su labor en departamentos didácticos y equipos docentes.
- Implicar activamente a los alumnos de magisterio en prácticas, en la formación permanente del profesorado facilitando la dedicación de aquél a tareas colaborativas.

- Facilitar a los alumnos de magisterio en prácticas la posibilidad de vivir el proceso continuado que constituye la práctica educativa haciéndoles partícipes de la variedad de situaciones formativas que tienen lugar en un centro escolar.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Recogida de datos

Adoptamos una pluralidad de métodos representados en la tabla nº 1, como base que garantice "credibilidad" a la investigación (Shulman, 1989b; Walker, 1989; Cohen y Manion, 1990).

TABLA Nº 1  
INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. ADAPTADA DE FERRERES, 1992b

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS					
FASES	SIS.REGISTRO	PROCEDIM.	SUJETOS	CONTEXTO	ASPECTO
DIAG.	Cuestionario	Categorial	C.Muestra	Provincia (110 C.)	Trab.Col.
	D. Instituc.	Descriptivo	C. Caso	C. J.R. C. A.S.	Contex.org. Contex.org.
	D. Técnicos.	Descriptivo	Grupo prof.	Sesión Trab.	E.D./D.D.
EJEC.	D. Investig.	Narrativo	Investig.	Sesión Trab.	E.D./D.D.
	D. Prof. Aux.	Narrativo	A. Magist.	Aula	enseñanza- aprendizaje
	Observ. Sesión	Narrativo	A. Magist.	Sesión Trab.	E.D./D.D.
	Actas	Narrativo	Secretario	Sesión Trab.	E.D./D.D.
	Grab. audio	Tecnológico	Grupo	Sesión Trab.	E.D./D.D.
EVAL.	Final: Guías Eval. (Grab. audio)	Tecnológico	Grupo prof.	Sesión Trab.	E.D./D.D.
	Proceso: Todas Ejecución		Eq. Direct.	Dirección	E.D./D.D.

Para hacer frente al diagnóstico de la situación en que se halla el trabajo colaborativo en los centros escolares, se han utilizado tres documentos; el cuestionario aplicado a una muestra representativa de los existentes en la provincia de Granada, ofrece una visión amplia y general. La situación particular vivida en los centros donde se desarrollará la experiencia, se aborda desde una doble perspectiva: de una parte, interesa conocer el contexto organizativo global que, sin duda, influirá en el desarrollo del trabajo colaborativo y lo hacemos mediante el análisis de "documentos institucionales" (Plan de Centro, Memoria de fin de curso, Reglamento de Régimen Interior); de otra, la situación real del trabajo desarrollado en las unidades organizativas, "equipos docentes" (E.D) y "departamentos didácticos" (D.D), y lo hacemos mediante el análisis de "documentos técnicos" elaborados a tal efecto.

Los documentos utilizados en la fase ejecución son numerosos y generalmente, se han generado en situaciones de observación participante; todos, constituyen instrumentos narrativos (Evertson y Green, 1989; Connelly y Clandinin, 1990) a excepción de las grabaciones en audio, de carácter tecnológico; todos, describen el contexto configurado por las sesiones de trabajo colaborativo, a excepción de los diarios de profesores auxiliares que se centran en el contexto particular del aula; todos, se dedican al aspecto concreto que nos ocupa: trabajo colaborativo en equipos docentes y departamentos didácticos, a excepción de los diarios de los profesores auxiliares que centran la atención en la descripción del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula. Los sujetos responsables de su elaboración son varios: la investigadora redacta el "diario del investigador"; los alumnos de magisterio en "prácticas" redactan "diarios de profesores auxiliares" y "observaciones", derivadas las últimas, de su asistencia a las sesiones de trabajo; el secretario elabora las "actas" de las sesiones de trabajo colaborativo.

Dentro de la fase evaluación, destacamos "evaluación proceso" y "evaluación final"; en esta última, el sistema de registro son las "guías de evaluación" elaboradas a tal efecto; el análisis que de las mismas se hace está a su vez recogido en grabaciones audio, éstas, ofrecen unas veces la actuación del grupo de profesores como tal, y otras, la valoración del equipo directivo. El contexto lo constituyen en unos casos las sesiones de trabajo, en otros, las dependencias de dirección. La temática es similar en unos y otros: trabajo colaborativo realizado bajo las fórmulas organizativas equipos docentes y departamentos didácticos. La denominada "evaluación durante el proceso" queda reflejada en los documentos citados en la fase ejecución, pues, se ha comprobado que durante su elaboración, los sujetos responsables de la misma, van haciendo reflexiones valorativas que constituyen, a nuestro juicio, un seguimiento de la labor realizada.

## *2.2. Muestra*

De acuerdo a los presupuestos teóricos de los que partimos (Dessler, 1988; Lawrence y Lorch, 1988; Schein 1990; Chiavenato, 1992) entendemos el centro escolar configurado por una serie de variables interdependientes en constante interacción con el entorno, al tiempo que se respetan las peculiaridades configuradoras de su contexto interno; por tanto, el modelo que sirve de guía para conocer el contexto de los centros donde se desarrolla la investigación, contempla el estu-

dio del ambiente externo en sus dimensiones: nacional, regional, local y de barrio, y el del ambiente interno, estructurado en torno a las variables: metas, estructura, relaciones humanas, tecnología y tareas; ateniéndonos a él, describimos someramente los centros donde se desarrolló la experiencia.

*Centro "Julio Rodríguez" (J.R.)*

Es público, urbano, cuenta con 28 unidades (cuatro de Educación Infantil, veintidós de E.G.B. [cinco de ciclo inicial, ocho de ciclo medio, nueve de ciclo superior] y dos de Educación Especial), recibe ayuda exterior y asesoramiento técnico del E.P.O.E. (a través de un psicólogo) y E.A.T.A.I. (mediante un logopeda), cuenta con escasos medios económicos procedentes de la Consejería de Educación; para este centro constituye meta fundamental "impulsar el funcionamiento de departamentos y equipos de ciclo, y en general, trabajar en equipo"; la autoridad es compartida entre los miembros que configuran el equipo directivo supervisados por el consejo escolar; existen departamentos de Filología (Lengua e Idioma), Matemáticas (Matemáticas y Ciencias Naturales) y Ciencias Sociales; se halla diseminado en un radio de acción de dos kilómetros y en tres edificios, estos problemas de espacio constituyen elementos que dificultan la coordinación docente; contó durante tres cursos con departamento de orientación; los alumnos pertenecen a la clase social media-baja; de los veinte profesores participantes tres pertenecen al ciclo inicial, ocho al medio y nueve al superior, cuentan con experiencia media de veintitrés años de docencia, sólo dos tienen menos de cinco, doce superan los veinticinco.

*Centro "Andrés Segovia" (A.S.)*

Es público, urbano, de integración, cuenta con 18 unidades (una de Educación Infantil, dieciseis de E.G.B. [cuatro de ciclo inicial, seis de ciclo medio, seis de ciclo superior] y una de Educación Especial) reciben ayuda exterior y asesoramiento técnico del E.P.O.E. (a través de un psicólogo) y del E.A.T.A.I. (mediante un fisioterapeuta, un psicólogo, un psicomotricista y un logopeda), los medios económicos son escasos; las metas se estructuran en torno a objetivos generales y objetivos para la democracia; la autoridad es compartida entre los miembros que configuran el equipo directivo supervisados por el consejo escolar; existe buena coordinación entre Educación Infantil y ciclo inicial (anterior E.G.B.) siendo escasa entre profesores de la segunda etapa; los alumnos son de clase social media-baja, conviven alumnos normales con otros que presentan deficiencias y están necesitados de actividades educativas especiales; los participantes fueron ocho el primer curso, aumentando en cuatro el segundo; el equipo lo forman profesores de Educación Infantil (1), ciclo inicial (5), Educación Especial (2) y de apoyo a la integración: profesores de apoyo (2), educadores (1) y logopeda (1) y un profesor de religión; de ellos, cinco tienen más de veinticinco años de docencia, tres más de quince, sólo cuatro cuentan con menos de cinco; todos los cursos de E.G.B. cuentan con dos aulas, sólo una en Educación Infantil y Educación Especial; son numerosas las deficiencias espaciales, no reúne condiciones propias de un centro de integración existiendo barreras arquitectónicas que dificultan las tareas propias de tal situación, no cuenta con dependencias adecuadas para trabajo colaborativo.

### 2.3. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos

Como base que garantice la adecuación del análisis que vamos a realizar nos apoyamos en los modelos de Tesch (1990), Miles y Huberman (1991) y Goetz y LeCompte (1988); éstos servirán de orientación en la elección del utilizado en nuestra investigación. El estudio de los mencionados, nos decidió a seleccionar un modelo de análisis integrado, configurado por los siguientes pasos:

1. Reducción de datos (codificación).
2. Análisis y presentación de datos (resultados).
3. Formulación de Hipótesis (Determinación de relaciones).
4. Contraste de Hipótesis (Verificación).
5. Conclusiones.

Decidido el modelo y sus diferentes momentos, mostramos en tabla nº 2 el procedimiento seguido en el análisis.

TABLA Nº 2  
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN			
FASES	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO	PROGRAMA
DIAGNÓSTICO	Cuestionario cerradas abiertas	Porcentajes Codificación	Framework AQUAD
	Documentos Institucionales Documentos Técnicos	Categorización Categorización	
EJECUCIÓN	Diario del investigador Diarios de profesores auxiliares Observación de sesiones Grabaciones audio Actas sesiones	Codificación Codificación Codificación Transcripción/Codificación Codificación	AQUAD
EVALUACIÓN	Sesiones de evaluación colabora.	Transcripción/Codificación	AQUAD

Los datos aparecen distribuidos en las tres fases en que se desarrolla la investigación. En la relativa a diagnóstico-planificación se utilizan varios documentos (cuestionario, documentos institucionales y documentos técnicos). El cuestionario tiene una vertiente cuantitativa (preguntas cerradas) y otra cualitativa (preguntas abiertas). Dada la finalidad del cuestionario (exploratoria) y la intencionalidad de la investigación (estudiar en profundidad y llevar a cabo un programa de acción) no creimos oportuno aplicarle un tratamiento estadístico sofisticado; el análisis de porcentajes (utilizando el paquete estadístico Framework, programa aplicable en



ordenador personal), nos ofrecía ese conocimiento básico que deseábamos. Ante todo nos interesa trabajar con los profesores, bajar al "campo" "implicarnos", conocer en profundidad cuales son las causas, problemas, modos y dificultades que los profesores encuentran al realizar trabajo colaborativo; deseamos conocer "in situ" las variables y formular hipótesis derivadas de la práctica.

Tanto en las preguntas abiertas del cuestionario como en el resto de los instrumentos de recogida, utilizamos el análisis de contenido (Bardin, 1988; Kerlinger, 1987; Krippendorff, 1990) sometiendo el tratamiento de datos al programa de análisis cualitativo AQUAD. 3.0. (Huber, 1991).

### 3. RESULTADOS

Describimos la labor realizada por los alumnos de magisterio en su participación a la experiencia desarrollada en el centro A.S. durante dos cursos escolares. Al actuar como apoyo a la docencia de profesores, permitieron que éstos, abordaran trabajo colaborativo en período lectivo, facilitando la labor realizada en departamentos didácticos y equipos docentes. Todo ello ha constituido, como quedó dicho, sus "prácticas de enseñanza". De igual forma, mostramos el papel desempeñado por los profesores mentores en su labor de guía y apoyo a la formación de futuros profesores permitiéndonos apreciar cómo han colaborado en ella. Por último, la valoración que los alumnos de magisterio han realizado al sistema de prácticas vivido, con especial mención a la incidencia de éste en su formación, cerrará el capítulo de resultados.

Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad narrada por los propios protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado y fecha correspondiente en los respectivos diarios (Molina, 1993).

La actividad y funciones desempeñadas por los alumnos de magisterio durante sus prácticas de enseñanza, han sido variadas y numerosas. Todos ellos declaran haber aplicado pruebas diagnósticas a los escolares para las que han sido preparados adecuadamente por los propios profesores mentores, constituyendo sin duda una excelente labor complementaria a su formación. Dicha tarea aparece con intensidad similar en los dos cursos escolares.

"Se trata de pasar el test ABC a 1º; estuvo explicando, detalladamente, cuál debía ser nuestra conducta ante el niño, también nos dio una fotocopia donde se especificaba material a usar, técnica y consigna del test para que no encontrásemos dificultad alguna al aplicarlo" (ASD90.005, 14-11-89).

Otra actividad realizada prácticamente por todos los alumnos de magisterio, es la preparación de recursos materiales como apoyo a sus actuaciones y explicaciones en el aula. Se efectúa durante los dos cursos, pareciendo decrecer ligeramente en el segundo, lo que explicaría la idoneidad y buen uso del material elaborado, pues sólo en la medida en que éste sea válido, es menos necesaria dicha labor.

"Ahora además de hacer las fichas, las vamos a pasar a transparencias para que quede hecho todo el programa de matemáticas" (ASD91.004, 2-11-90).

La variedad de categorías tales como “el alumno supervisa”, “ayuda en el apoyo a retrasos”, “resuelve dudas” pone de manifiesto la gran actividad realizada por los participantes en el apoyo a la docencia de profesores y, como consecuencia, las prácticas tan llenas de situaciones variadas y enriquecedoras que han vivido. Se evidencia aún más al considerar las categorías: “responsable del desarrollo de clase en presencia del profesor”, “explicación a cargo del alumno de magisterio” y “único responsable del aula”. Esto último ocurre cuando el alumno de magisterio dirige la clase durante ausencias totales del profesor (generalmente cuando acude a sesiones de trabajo colaborativo) o en ausencias momentáneas que el profesor mentor fuerza para darles posibilidad a los principiantes de sentirse solos y relajados:

“El lunes cuando se fueron los profesores a trabajar nos quedamos solas con los niños en clase, ...” (ASD90.005, 23-02-90).

“Ma. se ha ido al aula de logopedia un ratito con S. Hoy tenían una reunión de logopedas. La clase no se ha alborotado nada. Yo creo que están acostumbrados a que Mª y yo ocupemos la plaza de “profe” (ASD91.001, 20-11-90).

La cita que presentamos a continuación, pone de manifiesto el período de tiempo utilizado por los alumnos de magisterio, en actividades de observación previas a la labor docente propiamente dicha, actuando como verdaderos profesores:

“... estos primeros quince días nos sirven para introducimos en la escuela. Solamente nos dedicamos a observar y a hacer lo que nos dice la profesora, pero prácticamente no tomamos iniciativas, por lo menos, transcendentales. También estos quince días sirven para que el profesor y prácticos se conozcan mutuamente antes de entrar en acción” (ASD91.001, 26-10-90).

La actuación de los profesores mentores en el desarrollo de las prácticas de enseñanza queda reflejada de forma esquemática en la tabla nº 3. La columna izquierda muestra algunos aspectos más representativos de la actividad llevada a cabo; la de la derecha, contiene fragmentos de texto que dan fe de ella.

A lo largo de este período se ha puesto de manifiesto que el profesor mentor se caracteriza por ser un profesional que orienta, introduce en situaciones de enseñanza-aprendizaje y en el conocimiento de alumnos, invita al alumno de magisterio a adoptar responsabilidades, a enfrentarse a tareas de explicación y dirección de clase, así como a otras situaciones formativas. Interesa destacar muy especialmente la actitud mediante la cual invita a la colaboración:

“Me ha repetido que él quiere que nos encontremos con libertad para trabajar con los niños y ha preguntado si yo creía que estábamos trabajando en grupo las cinco que estamos de prácticas, que eso es lo que él quería” (ASD91.004, 15-11-90).

Los profesores han respaldado la actuación de los alumnos de magisterio desarrollada en el aula al enfrentarse a la atención de los escolares: “... tenemos que desarrollar las clases mientras el profesor nos observa” (ASD90.004, 27-11-89). Dentro de esta categoría general de apoyo a la actuación del alumno en prácticas,

TABLA Nº 3  
ACTUACION DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO COMO TUTORES DE PRÁCTICAS

PAPEL DE LOS MAESTROS COMO TUTORES DE PRÁCTICAS	
ACTIVIDADES	TEXTOS
Orienta	"Hoy nada más llegar a clase nos ha cogido Ma. y nos ha enseñado los conjuntos que tenían en la pizarra y nos ha empezado a explicar todo lo que habían hecho por la mañana. Tiene mucho empeño porque aprendamos el detalle, si va a hacer algo nos explica por qué lo hace así" (ASD91.001, 24-10-90).
Introduce en situaciones educativas	"Día a día M <sup>a</sup> C. y L. (la profesora de apoyo) nos ayuda en nuestro esfuerzo por comprender esas mentes infantiles y nos dan consejos que pueden sernos útiles" (ASD90.005, 23-10-89).
Invita a participar en actividades formativas	"Hoy nos ha dicho que después de que veamos cómo da ella las clases, haremos la programación de las clases con ella, y nos encargaremos cada una, una semana de dar la clase en la cual le enseñaremos algún fonema a los niños" (ASD91.001, 29-10-90).
Respalda la actuación del alumno de magisterio	"Nos quedan algunas dudillas que consultaremos aunque Ma. está detrás y nos servirá de apoyo en cuanto dudemos" (ASD91.001, 15-11-90).
Motiva	"Ma. fue pregonando casi por medio colegio que lo habíamos hecho muy bien y teníamos una programación muy buena" (ASD91.001, 4-03-90).
Contribuye a la formación teórica del alumno de magisterio	"... y Mt. acabó diciéndonos que nos dejaría un par de sus programaciones para que nos sirviera de ejemplo y que nos daría material de canciones y poesías por si alguna vez nos tocaba dar preescolar"(ASD90.005, 30-11-89).

pueden considerarse incluidas las relativas a "el profesor completa y matiza la explicación del alumno de magisterio" y "corrige su actuación". A juzgar por la poca representatividad obtenida por dichas categorías, derivamos que los alumnos de magisterio han trabajado como sujetos responsables, que han preparado suficientemente sus actuaciones poniendo gran interés y voluntad en realizar una tarea bien hecha.

"Esta mañana sólo en una ocasión J.J. intervino para explicar un tema más..." (ASD91.004, 21-01-91).

"Nos ayudó en el comentario de cada diapositiva, cuando a nosotras no se nos ocurría nada más, ella empezaba a preguntar. Esto fue muy bueno para los niños que no desaprovecharon ni un contenido que se pudiese extraer y para nosotras que pudimos ver otra forma de dar una clase" (ASD91.001, 4-03-91).

Predominan también actividades dirigidas a animar, dar confianza, etc. que hemos integrado bajo la denominación general, “motiva”. Esta actividad general, se puede desglosar en otras que desvelan los ricos matices empleados por los profesores en su empeño por hacer agradable y provechosa la estancia de los alumnos de magisterio en el centro escolar. Varias son las actuaciones que se han detectado en este sentido:

- el profesor tranquiliza, da ánimos:

“Me ha dicho que no lo he hecho mal y que entendiendo el aula como un lugar de investigación tenemos que ver que lo realizado nos ha servido y que mañana lo volveremos a repetir con ideas nuevas hasta que lo comprendan” (ASD91.004, 25-10-90).

“La verdad es que con toda nuestra tontería de corte, miedo, etc. hasta ahora parece que el que aprendamos a llevar la clase le interesa más a Ma. que a nosotras; porque ella es realmente la que nos está empujando” (ASD91.001, 7-11-90).

- el profesor motiva:

“... me ha dicho y me ha ilusionado bastante, que él piensa que tengo madera de maestra pues me ve dos cualidades que cree fundamentales en un profesor: 1) paciencia y 2) facilidad de palabra para llegar a los niños. Me ha ilusionado bastante pues me da más esperanzas para poder pensar que llegaré a ser lo que a mí me gusta y realizar un buen trabajo que es lo que quería” (ASD91.004, 15-11-90).

- da seguridad y confianza para alentar al alumno de magisterio en su labor de apoyo a la docencia:

“A nosotras nos está dando confianza poco a poco, el primer día nos mandó ayudarle con los materiales que necesitaba para la clase de educación física, al día siguiente no le importó salir de la clase un momentillo y que nos quedáramos nosotras y eso que aún no conocíamos a los niños” (ASD91.001, 10-10-90).

“Lo que puedo destacar es que J.J. me ha preguntado hoy que cómo me va en la clase y que cómo me siento en ella. Me ha repetido que él quiere que nos encontremos con libertad para trabajar con los niños ...” (ASD91.004, 15-11-90).

Por último decir que el profesor mentor, incluso ha participado en la formación teórica del alumno de magisterio y lo ha hecho en variadas ocasiones; unas, dándoles a conocer instrumentos de diagnóstico, así como estrategias de aplicación y funcionamiento; otras, explicando y razonando métodos, procedimientos, etc.; otras, conectándolos con las nuevas tendencias educativas y su sentido en la práctica.

“... hoy llegamos a clase antes de lo habitual porque nos surgieron dudas al aplicar los tests y corregirlos, así que consultamos a J.J. y nos sacó de ellas” (ASD90.005, 22-11-89).

"Mañana me traerá los contenidos de la Reforma para que los lea para mi formación e información" (ASD91.004, 22-10-90).

Los alumnos de magisterio atribuyen a las prácticas realizadas, numerosas ventajas. Destacan el hecho de haberles permitido la asistencia a reuniones de trabajo colaborativo con profesores, que han contribuido en alto grado a su formación, ya que, a nuestro juicio, ofrecieron toda una serie de ventajas formativas como: conocer a fondo la realidad escolar y sus problemas, recibir información valiosa sobre la realidad escolar complemento a su formación teórica, comprender su labor y la de los profesores llenando sus prácticas de sentido, participar en la elaboración del diseño curricular, expresar sus inquietudes y demandas ante el grupo de profesores, sentirse aceptados como un compañero más participando a la par que los maestros en problemas de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de magisterio declaran en sus observaciones haberles sido muy útiles. La incidencia positiva que vivir y participar en las sesiones de trabajo colaborativo produce en la formación de futuros maestros, así como la actitud de los profesores ante la asistencia de alumnos de magisterio a las mismas, es descrita por uno de ellos:

*"Ha sido bastante positivo estar esta tarde en la reunión y ver cómo trabajan los profesores, al principio parecía que no se iba a llegar a ninguna parte porque la mayoría de las intervenciones eran en plan muy teórico y no se ponía nada en claro, luego se ha llegado a una serie de conclusiones y se ha adelantado algo aunque sólo haya sido elegir el tipo de test que se iba a pasar, también me he dado cuenta que aunque no intervenimos en las discusiones y deliberaciones que realizan, sí estamos presentes y cuentan con nosotros"* (ASD91.005, 12-11-90).

No obstante, no se han obtenido resultados totalmente satisfactorios en este sentido, por lo que, en actuaciones futuras se habrá de insistir en ello. Durante el curso 89-90 el número de veces que han asistido es bajo, durante el curso 90-91, se experimenta aumento, pero, pese a haber introducido dos alumnos de magisterio por aula, con la finalidad de que vayan rotando en la asistencia a sesiones de trabajo colaborativo, seguimos considerándola una situación por mejorar. Las razones fundamentales de la falta de asistencia a las reuniones, suelen ser los miedos propios de los alumnos de magisterio, unido a las bajas edades de los escolares. Se ha comprobado que los que desarrollan su labor en Educación Infantil y Educación Especial, son los más afectados:

*"... E. insistió que teníamos que hacer por ir a las reuniones de trabajo en equipo porque lo consideraba interesante para nuestra formación, también lo entendemos nosotros así, pero al preguntarnos si no éramos capaces una sola de mantener el aula en orden, le expusimos que los niños de preescolar son tan sumamente inquietos y si a esto le unes que tenemos de integración nos da verdadero miedo de que pueda pasar alguna desgracia"* (ASD90.005, 27-04-90).

La "continuidad" que implican las prácticas de enseñanza realizadas, (se desarrollaron durante todo un curso escolar en jornada de tarde) ha permitido a los alumnos de magisterio observar y vivir la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje durante un período completo. El hecho de que las prácticas se desarrollen

en un período de tiempo prolongado es considerado positivo ya que hace posible plantear logros complejos y conseguir metas a largo plazo. Igualmente han permitido estar al frente de un mismo curso todo el período de prácticas con lo que ello supone de positivo en el conocimiento de escolares, materias propias del curso, metodología, actividades, recursos, evaluación etc., dando la oportunidad de experimentar lo formativo que es sentirse responsable de un grupo.

“... cada vez estoy más contenta de haber elegido estas prácticas, me gusta la perspectiva de estar todo el año con los mismos alumnos, ...” (ASD90.005, 19-10-89).

“... si es así, no importa, porque comenzaré de nuevo hasta conseguir que un día no se le olvide, tengo todo un año por delante” (ASD90.005, 31-10-89).

“Por eso encuentro que la mayor ventaja según mi punto de vista de estas prácticas es que continúa hasta finalizar el curso” (ASD90.005, 16-10-89).

Los alumnos de magisterio destacan que las prácticas vividas, han permitido crear amigos al tiempo que recibir y ser objeto de un apoyo y ayuda especial por parte del profesorado. De igual modo, hacen posible conocer de forma especial a los escolares, hecho este, fundamental para una enseñanza significativa.

“... estamos bastante introducidos en la dinámica del colegio, los profesores nos aceptan de muy buen grado, ... más que como “prácticos” como compañeros a los que hablan como personas adultas y en confianza, eso me gusta” (ASD90.005, 21-12-89).

“... te ayuda a comprender la evolución de los alumnos, verlos del principio al final, ayudándoles en lo posible y aportando todo lo que podamos en su educación” (ASD90.005, 16-10-89).

La predisposición positiva que este tipo de prácticas genera en los profesores, dirigida a potenciar el aprendizaje de los alumnos de magisterio, es importante. Consideramos que en tal hecho influyen las características de este sistema de prácticas, por su organización y planificación esmerada, por su sistema de seguimiento, por la fuerte implicación del agente externo, por su matiz de asesoramiento, etc.

“... tratando aprender lo máximo posible de Mt. ya que nos da total libertad para hacer y deshacer, siempre indicándonos nuestros fallos y aciertos, ...” (ASD90.005, 23-11-89).

Predominan otras ventajas de clara incidencia en la formación de profesores; de una parte, ha impulsado la formación permanente del profesorado a través de la realización de trabajo colaborativo en horario escolar; de otra, los alumnos de magisterio han participado de manera notable haciendo posible esta situación, por lo que, vivir este ambiente necesariamente ha debido influir calando hondo en su propia formación; de igual modo, han abierto nuevos horizontes de formación en los alumnos de magisterio que éstos no suponían, al emprender las prácticas de enseñanza.

"... otra idea que creo importante después de hacer las prácticas es la necesidad de trabajar en equipo y seguir adecuadamente un programa realizado por éste y no utilizar un libro de texto determinado o actuar independientemente" (ASD91.004, 15-05-91).

"... es un colegio de integración con lo que puede abrirme el campo de la educación especial que desconozco" (ASD91.001, introducción).

Con estas prácticas, a juicio de los implicados, se puede aprender más que con el sistema tradicional que viene aplicándose en la actualidad; constituye pues, un procedimiento de formación inicial con grandes posibilidades formativas.

"... pensé desde el principio que sería una experiencia muy positiva, en la que se podría aprender algo más sobre la forma de llevar una clase, lo que me parece que no es fácil de conseguir con las prácticas normales" (ASD91.004, 1ª reunión).

Las situaciones de aprendizaje a las que se enfrentan, son variadísimas, pudiendo distinguir, desde las previas de planificación y preparación de los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las de intervención y participación en actividades de trabajo colaborativo con profesores.

"... no tengo tiempo para aburrirme observando la cantidad de cosas que tengo que aprender...". (ASD90.005, 23-11-89).

"... se te presentan muchas situaciones de donde se puede tomar mayor experiencia y se ven diferentes modos y formas de abordar un mismo tema" (ASD91.004, 21-01-91).

La existencia de numerosas situaciones formativas en las que profesores mentores y principiantes comparten pareceres, toman decisiones participativamente, coordinan actuaciones, etc. hacen de estas prácticas un elemento valioso de formación inicial que contribuyen a inculcar espíritu de colaboración en los futuros maestros, al mismo tiempo que refuerza la capacidad de colaboración en los profesores en ejercicio. Las citas aluden a tres tipos de coordinación que se ha venido desarrollando. La primera se refiere a la coordinación reinante entre profesores que, sin duda, constituirá ejemplo positivo en la formación de futuros profesores. La segunda es una muestra clara de coordinación de las actuaciones entre profesor mentor y profesor principiante. La tercera alude a la coordinación que estas prácticas generaron entre los propios alumnos de magisterio.

"Los contenidos se dan a través de fichas coordinadas por el profesor de primero A, y que después se fotocopian dándose una a cada alumno, ..." (ASD90.003, 31-10-89).

"... Ma. nos asignó trabajo. Los niños estaban haciendo cuentas: restas y sumas llevándose. Nos indicó en un momentillo cuál fue el método con que les explicó las sumas llevándose y nos pusimos a trabajar" (ASD91.001, 8-04-91).

“Los dictamos a medias M<sup>a</sup> y yo, una dictamos y la otra escribía y luego nos cambiamos, así participamos ambas y nos ayudamos en cualquier duda” (ASD91.001, 13-12-90).

Los alumnos de magisterio también entienden como ventaja de este nuevo sistema de prácticas, la posibilidad que se les ha ofrecido de realizar una serie de actuaciones con incidencia en su currículum personal:

“Aparte de estas ventajas que llevaríamos en nuestro aprendizaje existen otras a nivel curricular; se nos extenderán dos certificados, uno del departamento de Organización escolar y otro del C.E.P” (ASD91.001, introducción).

Repetidamente declaran que este sistema de prácticas, les ha ofrecido oportunidad de actuar como verdaderos profesores ya que ha facilitado desarrollarlas muy activamente habiéndoles permitido realizar actuaciones propias de un verdadero profesor, tales como: explicar, corregir, evaluar... etc.

“... para mi estas dos clases de la semana han sido auténticas puesto que realmente he podido ser la “maestra” de estos niños...” (ASD91.001, 4-02-91).

“... nos ha interrogado sobre el nivel de participación que tenemos en las clases y ha resultado satisfactorio salvo en algún caso puntual como el de una chica que está en tercero” (ASD91.001, 12-11-90).

Es interesante mostrar los aspectos menos positivos que también han tenido lugar en el desarrollo de la experiencia. En este sentido, al sistema de prácticas se le han detectado determinados inconvenientes. Los alumnos de magisterio suelen atribuirles la dificultad de compatibilizarlas con el estudio, debido a que se desarrollan durante todo un curso escolar (horario de tarde) paralelamente a la realización de su tercer curso de carrera (horario de mañana) en la diplomatura de magisterio.

“... también tiene sus desventajas, aunque todas ellas podrían quedar englobadas en una concentración de trabajo a partir de enero cuando nos juntemos con nuestras clases y las prácticas: ...” (ASD91.001, introducción).

El hecho de ser sus prácticas, sólo de media jornada, parece que dificulta la posibilidad de observar la evolución total de los escolares en determinadas asignaturas que se imparten mañana y tarde.

“Un inconveniente... es el horario. Es decir, durante la tarde se realizan actividades más relajadas y muchas, continuación de las que fueron explicadas durante la mañana, con lo cual los alumnos de prácticas no tienen posibilidad real de programar y llevar a cabo dar clase” (ASD91.001, 26-10-90).

El sistema de prácticas proyectado halló limitaciones de muy variada índole; destaca el hecho de que, a partir del curso 89-90, la Escuela de Magisterio modifica su estructura horaria, apareciendo algunas clases de prácticas de asignatura (laboratorio, etc.) por la tarde, con las que no contábamos al diseñar el proyecto



de mejora; hubo de solucionarse por varias vías, representando un serio obstáculo. Esta limitación se padeció más durante el primer curso, por el elemento sorpresa que supuso; aunque en menor medida, también se notó durante el segundo. Otra limitación surge de la estructura organizativa del actual Plan de Estudios de Magisterio, en este caso, nos referimos a horario de tercero de magisterio, sobrecargado:

“El jueves fue una odisea llegar a clase acabamos en la Normal a la 2: 30 teníamos que comer un bocadillo y llegar para las tres y media al colegio” (ASD91.001, 28-01-91).

“Además de tener clase algunas tardes y estudiar...” (ASD90.003, Introducción).

En algunos casos la adscripción de los alumnos de magisterio al ciclo/curso y materia en los centros escolares, no es la más adecuada a su especialidad; esta limitación proviene del hecho de necesitar la voluntariedad del profesorado para emprender investigaciones de este tipo y la imposibilidad de elegir centros escolares que acojan estas experiencias con entusiasmo, por lo que, en la mayoría de los casos, hemos de adaptarnos a lo que buenamente hay.

“Me es difícil adaptarme a estar con niños tan chicos porque, aunque me encantan, siento que tengo poca preparación para atenderlos, puesto que lo mío es la segunda etapa, ...” (ASD90.005, 11-01-89).

Entre las limitaciones referidas a los recursos humanos, la más evidente y común, es la referida al cansancio que los alumnos de magisterio experimentan, producido por el exceso de trabajo derivado de atender paralelamente sus deberes como estudiantes y profesores en prácticas:

“Ya se nos va notando el cansancio. Aún no tenemos motivos para estar agobiados pero nuestro cansancio reside en que nos obligamos a estar activos por lo menos de las 8,30 de la mañana a las 5 de la tarde y luego nos ponemos a hacer nuestras tareas; ... ya tenemos que estar rodando a buen ritmo en nuestras tareas estudiantiles y vemos que éstas son muchas, cuando más avanzamos por desliar un trabajo, se nos presenta otro” (ASD91.001, 30-01-91).

Otra limitación es la producida por los cambios experimentados en el profesorado al que en un principio fueron asignados; nos referimos al problema de las bajas por enfermedad y las sustituciones que a lo largo del curso suelen plantearse, dando lugar a modificaciones y cambios de estilos que altera el ritmo normal de las actuaciones. Por lo general, origina dispersión durante el tiempo requerido para la adaptación a las nuevas circunstancias, cuando no, obstrucción total a la tarea que se venía realizando.

“... ahora ha venido una sustituta y ya se limitan a mirar como dirige la clase. Esta mujer aún no ha tenido conocimiento de lo que nos traemos entre manos. Ha quedado en hablarle también a la de preescolar puesto que la sustituta que estaba ya se ha marchado” (ASD91.001, 12-11-90).

Las limitaciones de tipo técnico se centran principalmente en el tiempo. Sin duda, los alumnos de magisterio que participan en esta experiencia, cuentan con menos tiempo de estudio al tener que compaginarlo con las prácticas de enseñanza, éstas, generalmente se desarrollan en períodos, que en otras circunstancias, dedicarían sobre todo al descanso:

“Ahora mismo estamos muy ahogados en cuanto a nuestros estudios, las prácticas por un lado permiten un relajamiento contrastado con nuestras clases, por otro, ocupan el tiempo que tenemos que dedicar a descansar” (ASD91.001, 18-02-91).

#### 4. CONCLUSIONES

Se ha destacado la conveniencia de que el profesor mentor esté, generalmente, presente en el aula, apoyando la práctica del alumno de magisterio, exceptuando los momentos de sus primeras actuaciones para evitar la tensión propia en los principiantes.

Los profesores mentores consideran que, responsabilizar a los alumnos de magisterio del desarrollo de una materia relativamente fácil, constituye excelente entrenamiento en su preparación como futuros profesores.

Desarrollar las prácticas de enseñanza utilizando amplios períodos de tiempo, permite observar la continuidad y evolución del proceso enseñanza-aprendizaje, derivándose de ello numerosas ventajas ya que permite: 1) abordar tareas complejas, 2) apreciar progreso y mejora en los escolares, 3) observar los efectos de determinados métodos y procedimientos, 4) apreciar el logro de objetivos propuestos, 5) observar la evolución de tareas lentas, 6) evaluar el rendimiento de escolares, 7) adquirir confianza en sí mismos, 8) derivar consecuencias de procesos concluidos, 9) favorece conocimiento interpersonal y creación de vínculos afectivos, 10) genera, en definitiva, elevada motivación al comprobar el avance de los escolares.

La “continuidad” que ha caracterizado a las prácticas de enseñanza realizadas, es valorada en alto grado por los alumnos de magisterio, pues ha permitido observar y vivir la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje. Al tratarse de un período prolongado hace posible un contacto personal más duradero, conocimiento más profundo, creación de lazos afectivos, conocimiento de nuevas personas y consecuentemente creación de amigos. Así mismo, permiten estimular, iniciar e integrar, tanto a profesores como a alumnos de magisterio en tareas serias de investigación familiarizándolos con ésta.

Los alumnos de magisterio se sienten realmente satisfechos de haber participado en las prácticas realizadas pues, a su juicio, han hecho posible:

- el conocimiento profundo de escolares.
- mejorar su capacidad de comunicación, desarrollar responsabilidad y generar confianza en sus posibilidades como enseñantes.
- abrir nuevos horizontes de formación al integrarlos en procedimientos de formación permanente e investigación y enfrentarlos a nuevas especialidades.
- organizar y programar seriamente su tiempo de estudio, de lo que se derivándose de ello consecuencias positivas en su formación.
- han generado un clima de afecto especial; los profesores se han volcado

ayudando y apoyando la labor del alumno de magisterio adoptando actitud totalmente positiva ante su aprendizaje.

Los alumnos de magisterio declaran que estas prácticas de enseñanza generan situaciones de aprendizaje variadísimas que van desde preparar y llevar una clase, hasta participar en sesiones de trabajo colaborativo de profesores.

Estar al frente de un mismo curso todo el período de prácticas ha resultado muy positivo ya que ha hecho posible: 1) conocer en profundidad todos los elementos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, 2) observar y vivir la evolución experimentada por ellos y 3) experimentar lo formativo que es sentirse responsable de un grupo durante un período prolongado, en definitiva, les ha permitido enfrentarse verdaderamente a la responsabilidad de ser profesor, asegurando, que es la única manera de saber lo que es dar clase.

Dr. Enriqueta Molina Ruiz  
*Facultad de Ciencias de la Educación*  
*Polígono Universitario de Cartuja, s/n*  
*Universidad de Granada*  
*18071 Granada*

## BIBLIOGRAFÍA

- BARDÍN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARREIRO, T. (1992): *Trabajos en grupo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- BROOKHART S.M. y LOADMAN, W.E. (1992): School-university collaboration: across cultures, *Teaching Education*, 4 (2), 53-68.
- CARREÑO, P.A. (1992): *Equipos*. Madrid, Editorial AC.
- CASTLE, J.B. y GIBLIN, A. (1992): Reflection-for-action: a collaborative venture in preservice education, *Teaching Education*, 4 (2), 21-34.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Research*, 19 (5), 2-14.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, Junta de Andalucía (1992): *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*.
- CHIAVENATO, I. (1992): *Introducción a la teoría general de la Administración*. Colombia, McGraw-Hill, (2ª).
- DE VICENTE, P.S. (1993): La colaboración Escuela-Universidad: Las Escuelas de Desarrollo Profesional, *Bordón*, 42 (2), 163-171.
- DELAIRE, G. y ORDONNEAU, H. (1991): *Los Equipos Docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid, Narcea.
- DENISON, D.R. (1991): *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Colombia, LEGIS.
- DESSLER, G. (1988): *Organización y Administración. Enfoque situacional*. México, Prentice-Hall.
- DYER, W. (1988): *Formación de Equipos*. México, Addison-Wesley.
- ELLIS, N.E. (1990): Collaborative interaction for improvement of teaching, *Teaching & Teacher Education*, 6 (3), 267-277.
- ESCUADERO, J.M. (1990): El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración, *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, 189-221.
- EVERTSON, C.M. y GREEN, J.L. (1989): La observación como indagación y método, en WIT-TROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid-Barcelona, MEC-Paidós, 303-407.
- FERRERES, V. (1991): Modelos de Desarrollo Profesional y Autonomía, en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, I.C.E., 1-11.
- FERRERES, V. (1992a): Conexiones Universidad-Centros: Acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos, en VILLAR, L.M. (coord.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada, FORCE, 52-58.
- FERRERES, V. (1992b): *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias* (Investigación Acceso a Cátedra). Tarragona, Universidad de Barcelona.
- FERRERES, V. (1993): Modelos de docencia universitaria: propuestas para el desarrollo profesional, Ponencia presentada a las *IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "La Universidad española y Europa"*, I.C.E. Universidad de Granada, Mayo, 1993.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HENRY, M.A. (1990): Project Credit: Case Study of a Cooperative Program in teacher Induction, *Contemporary Education*, 61 (3), 152-156.
- HOYLE, E. (1992): Autonomy, collaboration and the process of change, en GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, 219-229.
- HÜBER, G.L. (1991): *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores: Principios y manual del programa AQUAD. 3.0*. Sevilla, Carlos Marcelo.

- HUBERMAN, (1989): Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 43-58.
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988): Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre Universidades y Escuelas, *Revista de Educación*, 286, 61-96.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York, Plenum Press.
- KERLINGER, F. (1987): *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México, Interamericana.
- KRIPPENDORFF, P. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- LAWRENCE, P. y LORSCH, J. (1988): *Desarrollo de organizaciones: diagnóstico y acción*. Madrid, Addison-Wesley.
- M.E.C. (1989a): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1989c): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1989d): *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. nº 238, 4-9-90. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992a): *Guía General. Infantil*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992b): *Proyecto Curricular Infantil*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1994): Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción", *Comunidad Escolar*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.
- MIALARET, G. (1991): La educación en la encrucijada del año 2000, en Sociedad Española De Pedagogía. (1991): *La calidad de los centros educativos II*. Madrid, S.E.P.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles, Université Bruxelles.
- MOLINA, E. (1993): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. (Inédita).
- MURPHY, P.J. (1991): School Management Tomorrow: collaboration-collaboration-collaboration, *School Organisation*, 11 (1), 65-70.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, A. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*. London, Cassells.
- PASCH, S.H. y PUGACH, M.C. (1990): Collaborative Planning for Urban Professional Development Schools, *Contemporary Education*, 61 (3), 135-143.
- SCHEIN, E. (1990): *Consultoría de Procesos: Su papel en el Desarrollo Organizacional*. México, Addison-Wesley.
- SHULMAN, L.S. (1989a): Knowledge and teaching: foundation of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1989b): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTRICK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Madrid/Barcelona, M.E.C./Paidós, 9-91.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London, Falmer Press.
- TRUMP, J.L. (1989): Enseñanza en equipo, en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (1989) (dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid/Barcelona, M.E.C./Vicens-Vives, 2206-2207.
- VILLAR, L.M. y otros. (1992a): Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de organización participativa. *Memoria de Investigación. C.I.D.E. Concurso Nacional de Investigación Educativa*, 1989.
- VILLAR, L.M. y otros. (1992b): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada/Sevilla, FORCE/GID.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.