



MODELOS DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CARLOS MARCELO GARCÍA (*)
ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA (*)

CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO

La historia de las relaciones entre las Universidades y los Centros Educativos se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca que por una colaboración con beneficio mutuo. La Universidad, como institución encargada de la formación inicial de los profesores ha venido necesitando de los profesores y de las escuelas para ofrecer a sus estudiantes –futuros profesores– contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo diseñado y ejecutado por las Universidades correspondientes.

La crónica de las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos se parece mucho a aquel estribillo de una canción que nos decía: «*ni contigo ni sin ti...*». Ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etc.

En este artículo, nuestra preocupación se centra en un ámbito muy específico –pero ampliamente significativo– de las re-

laciones entre las Universidades y los Centros Educativos: la formación inicial de los profesores de niveles no universitarios (ya esta denominación de por sí dice mucho de las relaciones antes enunciadas). La formación inicial de los profesores constituye un subsistema en el que pueden estudiarse con gran detalle los diferentes momentos por los cuales han pasado estas relaciones Universidad-Centros Educativos. La formación inicial de los profesores ha pasado –nos centraremos más adelante en ello– por diferentes etapas que bien pueden ser representativas de las relaciones mantenidas a gran escala.

En sus orígenes históricos, la formación del profesorado se realizaba *fuera* de la Universidad, y constituía más el aprendizaje de un oficio que una profesión. Conforme la formación del profesorado comienza a institucionalizarse –primero la formación de profesores de primaria y posteriormente de secundaria–, los Centros Educativos cambian su papel y aparecen como «laboratorios» de práctica, lugares para aprender a enseñar en la práctica en las denominadas Escuelas Anejas, localizadas junto a las Escuelas de Magisterio con una gran interacción con ésta, siendo lugar privilegiado para la realización de prácticas en grupos más o menos reducidos.

(*) Universidad de Sevilla.

En la medida en que se produce un incremento del número de estudiantes en Magisterio, se va viendo la necesidad de abrir el abanico de Centros Educativos colaboradores de las Escuelas de Magisterio, y cuya función consiste en «acoger» a los alumnos para la realización del segmento curricular prescriptivo en los estudios de magisterio: las prácticas de enseñanza.

El horizonte actual presenta un contexto mucho más interesante y complejo como veremos más adelante. Poco a poco va instalándose en el discurso de la formación del profesorado, que los Centros Educativos son el ámbito más adecuado de planificación, desarrollo curricular, desarrollo organizativo y desarrollo profesional. En otros trabajos ya hemos desarrollado esta idea que se centra en el «eslogan» ampliamente popularizado y aceptado tanto en los ambientes académicos como por la Administración Educativa: *la escuela como unidad de cambio*. Este discurso, que comenzó refiriéndose a la formación de los profesores en ejercicio (*formación centrada en la escuela*) se amplía hasta contemplar la posibilidad/necesidad de que la formación inicial de los profesores, o al menos una parte considerable se desarrolle en contacto con los Centros Educativos; y lo que resulta más importante, bajo la planificación, seguimiento, supervisión y evaluación de los profesores que en estos centros trabajan.

En las páginas siguientes intentaremos mostrar que la evolución que brevemente hemos presentado no es coyuntural, sino que responde a un cambio observable de conceptos e ideas acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, así como de los límites de la profesionalización de los profesores.

LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS CENTROS EDUCATIVOS: LAS AMISTADES PELIGROSAS

Al comienzo planteábamos que las relaciones entre los Centros Educativos y la

Universidad ha estado caracterizada por el desencuentro o la ignorancia mutua. Decían Corrigan y Haberman que:

la Universidad ignora las condiciones de las escuelas... Es razonable y comprensible que las organizaciones políticas, las instituciones educativas, y las burocracias educativas persigan sus propias metas. (Corrigan y Haberman, 1990, p. 209).

Ello es así debido a que ambas instituciones se diferencian mucho entre sí. Para Goodlad, estas diferencias se centran en sus «*propósitos, funciones, estructura, clientela, sistema de recompensas, reglas y regulaciones, ambiente y cultura*» (Goodlad, 1988, p. 14). Tradicionalmente se espera de la Universidad, y de forma particular de las instituciones de formación inicial del profesorado, que desarrollen investigación dentro de su campo de especialidad, que genere conocimiento que pueda ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación y de los profesores. Se ha asignado a los Centros Educativos la educación de las nuevas generaciones, a través de los profesionales de la enseñanza que aplican los conocimientos adquiridos en las instituciones universitarias. Por otra parte, es característico de la enseñanza universitaria, la posibilidad de una orientación más reflexiva de la enseñanza, que contrasta con la orientación a la acción de los profesores de escuelas.

Con relación a la cultura, Cuban (1992) plantea que algunos valores culturales enfrentan a las escuelas y a las universidades: la cultura universitaria, como comentábamos anteriormente, valora la reflexión, el análisis y la investigación científica; por el contrario, la cultura de la escuela valora la aplicación de conocimiento a situaciones prácticas; la cultura escolar valora la acción y experiencia basada en el conocimiento que puede aplicarse inmediatamente a situaciones de enseñanza y aprendizaje. También el sistema de recompensas diferencia a los profesores de universidad de los profesores de Centros Educativos. Ya

es bien conocido el hecho de que los profesores de universidad tienen mayores fuentes de motivación intrínseca por el hecho de que la actividad investigadora —a la que se dedican por propia iniciativa y satisfacción profesional y personal— posee una alta valoración social, así como favorece el prestigio profesional.

Pero el hecho de que la Universidad y los Centros Educativos sean instituciones diferentes no impide que puedan darse entre ellas formas más o menos elaboradas de colaboración. Es más, una de las condiciones que establece Goodlad (1988) para que pueda haber colaboración es que las instituciones participantes deberían ser lo suficientemente diferentes o disonantes como para estimular el intercambio entre ellas.

Ello se ha producido y se viene produciendo en multitud de ocasiones que todos podemos pensar. Las universidades —o más precisamente profesores universitarios— han venido colaborando con los Centros Educativos en aspectos referidos al asesoramiento curricular y organizativo, en el apoyo a procesos de indagación o investigación-acción, en la puesta en marcha, dinamización de programas de innovación educativa. Igualmente se ha dado un trasvase de conocimiento —en ambos sentidos pero sin equivalencia de volumen— entre ambas instituciones.

Huberman y Levinson (1988), en un artículo ya clásico, vienen a plantear que existen dos teorías para analizar las relaciones entre las universidades y los Centros Educativos: la *Teoría de la transferencia de conocimientos*, y la *Teoría interinstitucional*. La primera teoría, planteada por Havlock establece diferentes momentos en las relaciones, desde la producción de conocimiento —que corresponde a la Universidad— hasta llevar a su uso por consumidores.

Por otra parte, la teoría interinstitucional se basa en conceptos como disposición institucional, red institucional y modelo organizativo agregado. Desde el punto de

vista de los autores, los resultados de un acuerdo interinstitucional deben beneficiar a la escuela y a la universidad por igual, afectando la mejora de la práctica docente, la capacidad institucional, el *status* y el poder de los que participan, así como las conexiones interinstitucionales. Pero en este proceso influyen algunas variables, como son las características del personal que participa en el acuerdo interinstitucional, la actitud y liderazgo del coordinador, su energía, compromiso, estabilidad del profesorado, así como los incentivos recibidos. También resultan determinantes en un acuerdo de estas características tanto los recursos externos como la propia característica del programa (diversidad de objetivos, variedad de actividades).

Una idea importante se deriva del modelo de acuerdo institucional propuesto por Huberman y Levinson, y es que las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos deben procurar un beneficio recíproco: En palabras de Antelo y Henderson (1992):

Si la educación va a beneficiarse del potencial real del movimiento de colaboración escuela/empresa, parece apropiado plantear un modelo de colaboración que destaque el beneficio mutuo, la colaboración, reciprocidad y las relaciones de igualdad. Además, el término colaboración se refiere a un proceso operativo. Tal proceso requiere el desarrollo de una política que permita la planificación, implantación y evaluación conjunta de los implicados... Así, el propósito de la colaboración es compartir la responsabilidad, el liderazgo y la autoridad para la toma de decisiones estratégica y la implantación operativa.. (p. 55).

Esta es la misma idea que otros autores han venido planteando. Así, por ejemplo, Goodlad (1988) habla de que debe derivarse un beneficio mutuo en las relaciones. Sirotnik (1988) habla de la necesidad de que cada parte esté lo suficientemente desinteresada como para asegurar la satisfacción de intereses mutuos. Rudduck (1992),

por último, establece que las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos deben basarse en la disponibilidad de los participantes para dejar aparte la mitología tradicional hacia el otro, aprender a respetar las limitaciones del otro, reconocer las necesidades y condiciones de supervivencia profesional del otro; en crear un compromiso compartido sobre cambios que sean de importancia; en crear un compromiso compartido para clarificar principios y propósitos y comprender los contextos sociales y políticos en los que se asientan estos principios; y en aceptar una percepción compartida de la enseñanza como una «profesión imposible» (una profesión en que las ideas son difíciles de realizar, donde existen objetivos múltiples, ambiguos y conflictivos).

Por otra parte, se viene observando que en los últimos años, se están desarrollando programas de formación de profesores que se basan en la colaboración entre las instituciones, valorando la responsabilidad de las escuelas en la formación inicial de los profesores. Estos programas han venido surgiendo por varios motivos:

- La *insatisfacción* de los profesores y de los estudiantes de profesorado con los programas de formación de profesores. Parece que no llenan las expectativas de los estudiantes en cuanto a proporcionar conocimiento práctico y destrezas de enseñanza. Además, el poder de socialización de la universidad es débil en comparación con las normas de la escuela, que tienen un mayor impacto en los momentos de iniciación a la enseñanza y en la acomodación progresiva a la enseñanza formal.
- El *incremento del conocimiento pedagógico* sugiere cambios para aplicar las nuevas visiones de la enseñanza y del aprendizaje que no son fácilmente aceptadas por las escuelas y los profesores. La universidad puede aportar mucha ayuda en

este sentido, desarrollando una nueva forma de organización en que lo mejor de la teoría, de la investigación y de la experiencia sea integrado y puesto en práctica, además de desarrollar un conocimiento base para la enseñanza y la formación del profesor.

- Los *profesores con experiencia* necesitan crecer, mejorar, descubrir formas únicas y efectivas de comprender su materia, a sus estudiantes y la enseñanza, y mejorar su destreza para hacer comprensible el contenido del curso. Quieren crecer, pero, además, el desarrollo profesional no es hoy una opción, es un mandato y una responsabilidad (Tatel, 1994), y una forma de participar en programas de desarrollo profesional es a través de la colaboración entre universidad y escuela en la formación del profesorado.

MODELOS DE RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS CENTROS EDUCATIVOS: LAS IDEAS SOBRE APRENDER A ENSEÑAR

Vemos que las relaciones entre la institución universitaria y los Centros Educativos son complejas, tanto por la cultura, finalidades, recompensas o por las estructuras internas a escala global, como por las actitudes y celos que a escala particular se perciben.

Pero, intentando centrarnos en el ámbito que nos ocupa en este artículo, cual es la formación inicial de los profesores, quisiéramos plantear que el tipo de relaciones individuales o institucionales que se han dado entre la Universidad y los Centros Educativos ha ido evolucionando en función de las ideas que sobre el «aprender a enseñar» se han venido asumiendo en cada momento.

Ya en otro trabajo uno de los autores de este artículo ha pasado revista a las diferentes *Orientaciones Conceptuales* en la formación del profesorado (Marcelo, 1995). Nos interesa ahora plantear que los diferentes modelos de relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos, están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar.

UN MODELO DE YUXTAPOSICIÓN: CADA CUAL EN SU SITIO

Quizá el modelo de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente en la actualidad, es el que entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos. Es una especie de «*aterriza como puedas*» en la enseñanza, correspondiéndole al profesor en formación establecer las conexiones posibles —si las hubiera— entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas. Para entendernos, las relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde esta concepción, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los profesores en formación. Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede es que la cultura común en la formación del profesorado indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable y que es en las prácticas de enseñanza donde se demuestra la competencia de un profesor (Zeichner, 1980).

El modelo de relaciones que se establecen según este planteamiento es, en primer lugar, el de la yuxtaposición en los contenidos de la formación: primero viene la teoría (formación básicamente académi-

ca, conceptual y proposicional) y las prácticas vienen después como ocasión para aplicar conocimientos. En segundo lugar, destaca la hegemonía de uno de los «partners» en la relación, ya que la planificación de las prácticas corresponde a la Universidad. En tercer lugar, la no-intencionalidad en la elección de escenarios de aprendizaje para las prácticas: debido a que el número de alumnos es tan alto resulta imposible seleccionar Centros Educativos con algún tipo de criterio. En cuarto lugar, unas prácticas atomizadas donde la unidad es el profesor en formación practicando en una clase con un profesor tutor. Por último, unas prácticas en las que la supervisión de burocratiza y se delega en la «buena voluntad» del profesor correspondiente. Como afirmaba Pendry,

La teorización educativa se ha mostrado a menudo como irrelevante, ha habido poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, se ha aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los profesores con experiencia, las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que de aprendizaje, los estudiantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, a menudo en complicidad con sus supervisores de escuela con ocasión de la visita del tutor, el aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica... (Pendry, 1994, p. 66).

UN MODELO DE CONSONANCIA EN TORNO A UN PERFIL DE BUEN PROFESOR

Una segunda concepción del proceso de aprender a enseñar ha venido determinada la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del profesor en formación. Se asume que la formación del profesor debe capacitar a éstos para llevar a cabo de forma eficaz la tarea de enseñar, concretada en función de competencias derivadas de la investigación

proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar *implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define desde el punto de vista de actuación* (Feiman, 1990, p. 223).

La idea de aprender a enseñar que está implícita en este modelo es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado casi exclusivamente por la investigación realizada en la universidad por investigadores y formadores de profesores. Así, la universidad puede entrenar con mayor calidad a profesores en formación cuando las perspectivas y lenguaje del profesor tutor de colegio o del mentor sean los mismos que los utilizados por la universidad. Esto determina que se deba formar a los mentores y tutores en este conocimiento derivado de la investigación, puesto que les serán necesarios para supervisar y evaluar la práctica docente de los profesores en formación.

La denominación de modelo de *Consonancia* la hemos tomado de Cochran-Smith, que la utiliza para referirse a una relación entre la escuela y la institución universitaria, en la que la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Universidad, y para ello se recurre en algunos casos a la aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia docente. En este caso, el conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma, los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la universidad y la escuela.

El papel de profesor que coopera tiene un enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. Los profesores creen que el proceso de super-

visión mismo promueve oportunidades de reflexión, estimulación y satisfacción. Se sienten más conectados y comprometidos con la enseñanza como una profesión, en parte porque se sienten formando parte de un continuo, pasando la antorcha a la nueva generación de profesores; e identifican muchas condiciones específicas del programa, escenario y personalidad que promueven —e impiden— su desarrollo profesional durante la situación de supervisión, y describen cambios en sus clases que ocurren como resultado de su experiencia con los estudiantes de profesorado.

Evidentemente, la cooperación de los profesores del aula en la que hacen sus prácticas los alumnos es más eficaz si reciben una formación en prácticas de supervisión o de mentores. Aunque esta preparación no esté incluida en un programa global de formación de profesores. Lemma (1993) describe el programa de formación de mentores de Connecticut para primaria, en el cual se pretende que los profesores con experiencia aprendan a trabajar con los alumnos y con los estudiantes de profesorado. Ahora bien, para este programa la selección de los profesores se hace a través de grabaciones de prácticas de enseñanza (para ver las efectivas), ensayos, entrevistas... Importa su habilidad para cooperar como miembro de un equipo, su compromiso con la inducción de un profesor novato dentro de su profesión, y su habilidad para reflexionar y articular sus ideas sobre la enseñanza.

El mayor objetivo del curso es preparar a los profesores con experiencia para supervisar, guiar, y apoyar las primeras experiencias reales de enseñanza con niños. El apoyo debe ser suministrado a través de la interacción y las conferencias de supervisión diseñadas para reflexionar sobre prácticas de enseñanza y cómo afectan a los alumnos en clase, así como para pensar qué decisiones se deben tomar para ser más efectivos en la próxima fase.

UN MODELO DE DISONANCIA CRÍTICA: VER CON OTROS OJOS

Resulta excesivo para nuestro propósito resumir suficientemente las bases empíricas y conceptuales de este modelo de aprender a enseñar. Diremos, para situarnos, que se basa en la idea ya por muchos de nosotros investigada y pregonada de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encorsetar en modelos competenciales. También, y esto nos interesa, que el proceso de aprender a enseñar, requiere el desarrollo y adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales. Que los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas que ha venido en denominarse conocimiento profesional, conocimiento práctico, conocimiento personal, etc., y que aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica (Clandinin y Connelly, 1996).

Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo que con la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante (Marcelo, 1996).

No debemos de dejar de lado la importancia que en la última década ha tenido el movimiento que ha pretendido revalorizar el trabajo del profesor, así como las investigaciones que han pretendido «dar la voz» a los docentes. Para algunos, este movimiento está ayudando a prestigiar y profesionalizar a los docentes, en la

medida en que pone de manifiesto que éstos poseen conocimiento que, aunque derivado de la experiencia, puede tener también valor epistemológico. Esto es algo que hay que demostrar, puesto que, como ha puesto de manifiesto Fenstermacher (1994),

A pesar de la contribución que muchos estudios en el área del conocimiento del profesor hacen para el conocimiento práctico, existe un serio problema epistemológico al identificar como conocimiento lo que los profesores creen, imaginan, intuyen, sienten, y sobre lo que reflexionan. No es que tales actividades mentales no conduzcan al conocimiento; es que tales actividades mentales, una vez que se han inferido o expresado, deben ser objeto de valoración para determinar su mérito epistemológico. Sin mérito epistemológico, cualquier creencia, o comprensión que posean los profesores no debería identificarse con conocimiento, al menos no en el sentido de implicar mérito epistemológico. Al poseer mérito epistemológico, probablemente se considere como conocimiento..., el concepto de conocimiento práctico es una categoría epistemológica legitimada en la medida en que responda a las demandas de justificación y garantía de la misma forma que se demanda al conocimiento formal. A menos que las consideraciones de garantía y justificación se cumplan, el conocimiento práctico carece de mérito epistemológico; sólo sirve como una clase de concepto que agrupa, o que utiliza la palabra conocimiento como medio para legitimar el trabajo de los profesores. (pp. 47-48).

Una vez establecido lo anterior, y teniendo en cuenta que nuestra preocupación se dirige al análisis de los diferentes modelos de colaboración entre la Universidad y los Centros Educativos, planteamos cuáles son los aspectos concretos de esta interacción. Cochran-Smith (1991) denomina el modelo que estamos abordando como de *Disonancia crítica*, ya que lo que la Universidad trata de promover en los profesores en formación es el desarrollo

de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza. Así no llegarán a caer en lo que se denomina «excesivo realismo» (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). Pendry (1994) se refiere a ello cuando afirma que:

si los alumnos en prácticas sólo tienen acceso al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los profesores con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los profesores en formación deben tener acceso a estas cosas, y deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ellas, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo, con temas de justicia social, etc. (Pendry, 1994, pp. 79)

Zabalza estableció diferencias entre la práctica y las prácticas, poniendo de manifiesto que una cosa es *la práctica*, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son *las prácticas*. Las prácticas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión que se va a desempeñar. Las prácticas poseen sentido de realidad. En ella los estudiantes se aproximan —que no se integran— a un mundo diferente que se plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica (Zabalza, 1989). Las prácticas profesionales, al menos las que conocemos, adolecen de ciertas limitaciones —*lagunas en palabras de Feiman (1988)*—. Una limitación o laguna, muy frecuente en la formación de profesores, es la denominada de familiaridad. Ocurre con la profesión docente —quizá sea ésta la profesión donde más

acentuada esté esta laguna— que los futuros profesionales han recibido durante su periodo de escolarización obligatoria una amplia e incontrolada *socialización previa*. Es decir, han sido alumnos —y, por tanto, observadores— de decenas de profesores que han actuado como profesionales con ellos. En definitiva, la profesión docente en su vertiente práctica no les es del todo desconocida. Es más, *creen* que saben tanto de ella, puesto que han visto a tantos profesores, que podrían actuar *como* ellos sin necesidad de ninguna formación académica complementaria.

Por todo lo dicho, las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales mediante las cuales la Universidad intenta controlar las prácticas para que los profesores en formación realicen autorreflexión, a través del autoanálisis, supervisión de compañeros, evaluación horizontal o la supervisión clínica. A través de este modelo de *Disonancia Crítica* podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente que observan y en la que participan, generalmente sin la participación de aquellos profesores de Centros Públicos con los que realizan prácticas.

Stewart y otros (1994) describen una experiencia de investigación colaborativa en el Practicum de enseñanza que implica a un profesor de la Universidad de Ottawa (Canadá) y dos profesores ayudantes, y cómo les afecta a la vida personal y profesional. Los datos los obtienen a través de encuestas, diarios y discusiones de grupo, observaciones y entrevistas personales. Tratan de comprender el proceso de socialización que ocurre durante el practicum, y descubrir los beneficios del profesor investigador para la clase.

Un cambio en la formación del profesor consiste en considerar a los futuros

profesores como investigadores que aprenden investigando, buscando respuestas a sus preguntas (Fueyo y Neves, 1995). Esto es importante para aquellos profesores que van a enseñar en contextos de enseñanza y aprendizaje culturalmente diferentes al propio. Orientar la formación en este sentido exige tiempo para tareas de investigación, situaciones de búsqueda, las prácticas lo son, y diálogo con los compañeros y con los instructores, para clarificar preguntas, datos y respuestas.

En la última década la investigación-acción ha jugado un papel significativo en la mejora de la escuela, la institucionalización del cambio, la mejora del currículum escolar y la formación profesional del profesor tanto fuera como dentro de nuestro país. Catelli (1995) presenta un proyecto de investigación colaborativa entre personal de siete escuelas y de la universidad asociada (el Queens College de Nueva York). Llevan trabajando 15 años, y han producido 25 trabajos colaborativos. Han preparado a 200 estudiantes de profesorado, de los cuales el 75 % está trabajando en la enseñanza. Reconocen un gran impacto sobre la formación de los profesores tanto inicial como in-service, así como sobre el currículum escolar, de esta asociación de la cual la investigación colaborativa es parte principal.

Los profesores de las escuelas son contratados por la universidad para hacer la función de supervisores de los estudiantes de profesorado y para enseñar algunos cursos seleccionados de la formación inicial. Todos los prácticos tienen el *status* de instructores adjuntos. Se reúnen una vez al mes en un seminario de trabajo con los profesores del college, y tienen el poder de tomar decisiones en el componente pedagógico del programa de la formación del profesor. Las discusiones, evaluaciones e investigación están dirigidas a mejorar la educación y las relaciones entre las dos instituciones asociadas.

La investigación en la acción ha supuesto una forma de examinar las propias

prácticas educativas y mejorar lo que se veía que era necesario para conseguir los objetivos. En la clase se proponen mejorar la realización de las prácticas del estudiante y la mejora de los procedimientos de supervisión. Graban las clases, y para el análisis usan sistemas de categorías múltiples para codificar los datos: conducta de los alumnos, tiempo empleado en determinadas tareas, conducta del profesor, etc. Los estudiantes con su supervisor codifican y analizan las lecciones grabadas, con este sistema, una vez al comienzo del semestre y otra vez al final, para ver la dirección del cambio y las diferencias (estadísticamente).

Stanulis y Jeffers (1995) analizan la experiencia de aprendizaje en las relaciones estudiante/mentor a través de la investigación colaborativa de la escuela y la universidad de Georgia asociadas. El caso que presentan es el de un estudiante, un mentor y un profesor de la universidad (coordinador de experiencias de campo y mentor de los estudiantes que se adscriben a la escuela que estudian), que analizan las teorías pedagógicas y los factores que guían las prácticas de enseñanza del estudiante. El objetivo es aprender cómo aprender juntos. Describe cómo el mentor va construyendo su papel como mentor para ayudar al estudiante a desarrollar un estilo de enseñanza reflexiva, y cómo aprende a analizar sus prácticas de mentor. Pero lo analizan juntos porque los dos desempeñan el papel de mentores del mismo estudiante.

Los tres planifican qué van a investigar, cómo y cuándo. Observan la enseñanza, hablan y discuten sobre la enseñanza, la planificación, el contenido, la disciplina, los alumnos individualmente considerados, y tienen un foro para cuestionarse que es público (oral: conferencias entre el mentor de la escuela y el estudiante) y privado (escrito: diario, que hacen el mentor de la escuela y el estudiante), y cinco entrevistas de estimulación del RECUERDO

que hizo el profesor de universidad sobre las conferencias de supervisión dentro de las 24 horas siguientes a haberlas grabado. El diálogo diario entre mentor y estudiante parece que fue un instrumento útil de comunicación al principio. Se hacen comentarios mutuos y buscan solución satisfactoria juntos. Las conferencias sirven para explicar ideas y sentimientos.

Holly y McLoughlin (1989) establecían diferencias entre tres tipos de registros personales: *logs*, *diaries*, *journals*. El *log* consistiría en un registro que se redacta con cierta regularidad y que incluye hechos, sin interpretaciones, con un carácter de datos objetivos, empíricos, y eminentemente descriptivos. El *diary* se define como *un registro de experiencias y observaciones personales a lo largo del tiempo* (Holly y McLoughlin, 1989, p. 263). Tiene un carácter más personal, y su escritura es más espontánea, en tanto que incorpora interpretaciones, opiniones, sentimientos, y pensamientos. Por último, lo que Holly y McLoughlin denominan *journal* representaría una combinación de los dos tipos anteriores, en tanto que incluiría hechos, pero también pensamientos y sentimientos espontáneos y personales. Además, se entiende como un intento sistemático y comprensivo para clarificar ideas y experiencias. Esta modalidad de diario, según Holly y McLoughlin puede adoptar diferentes modalidades en función del estilo del que lo redacta. Así, puede ser descriptivo, analítico, evaluativo, etnográfico, terapéutico, reflexivo, introspectivo o creativo (1989, pp. 264-5).

MODELO DE RESONANCIA COLABORATIVA: LA FORMACIÓN COMO PROBLEMA Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

El cuarto modelo que viene a representar las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos presenta una visión más compleja, pero con mayor potencial

de desarrollo. Es el modelo denominado *Resonancia Colaborativa*. Según este planteamiento, el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes –e igualmente válidos– contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que *aprende a lo largo de la vida*. Se entiende, por tanto, que Universidad y Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados –no sólo profesores en formación– aprendan.

Estamos hablando, por tanto, de una relación que frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual el aprender juntos. Una relación que esté orientada más al objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza que a perpetuar posiciones corporativas. En palabras de Cochran-Smith, *la meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos* (Cochran-Smith, 1991, p. 109). Para ello se plantea que debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los profesores en formación puedan ocasionalmente participar. Esta relación no se establece exclusivamente para el desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a proyectos de investigación o de innovación.

Una característica de este modelo de *Resonancia Colaborativa* es que los Centros Educativos y la Universidad se convierten en lugares donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como

organización. Este tipo de indagación aparece dentro de una cultura de colaboración donde profesores principiantes, veteranos y formadores de profesores aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza, donde el poder es compartido (Upton y Cozen, 1996), y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se contruye socialmente (Lasley, Matcynski, y Williams, 1992). Una relación donde el saber, el lenguaje, las críticas, y los marcos teóricos de los profesores en las escuelas son tan esenciales como los conocimientos que proporciona la universidad y los investigadores.

La necesidad de una formación inicial del profesorado centrada en la escuela viene siendo planteada por autores (McIntyre, 1994) que vienen a comentar que son las aulas de los Centros Educativos los contextos más apropiados para aprender a enseñar. Este autor de reconocida trayectoria investigadora, plantea que

El problema básico ha surgido porque un grupo de personas en las universidades ha sido responsable del programa de aprendizaje, mientras que otro grupo de personas en las escuelas ha estado controlando directamente ese aprendizaje. (p. 82)

El modelo de yuxtaposición descrito anteriormente, así como el de disonancia crítica han fracasado en tanto que no han sido capaces de integrar el programa de aprendizaje y formación y el espacio de aprendizaje. Así, McIntyre, que lleva en torno a diez años liderando el proyecto de la Universidad de Oxford para la formación del profesorado plantea que es necesario *un cambio hacia una formación inicial del profesorado centrada en la escuela que cree la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado*. Para ello el profesor tutor de aula asume las funciones de formador de profesores, haciendo hincapié en tres ámbitos: modelamiento, práctica y retroacción de los profesores en formación. Como el autor plantea,

quizás el cambio más fundamental que se produce cuando los profesores aceptan la

responsabilidad de formar a otros profesores es que la enseñanza de clase puede planificarse para promover simultáneamente el aprendizaje de los alumnos y de los profesores en formación. (McIntyre, 1994, p. 88).

Pero para que ello pueda ocurrir es necesario que exista un contexto interinstitucional, marcado por la colaboración y el acuerdo. Hord definía en 1978 la *colaboración* como

un término que implica que las partes implicadas comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones... es un término que asume que dos o más componentes, cada uno de ellos con programas separados y autónomos, se ponen de acuerdo para trabajar juntos y que todos los programas tengan más éxito. (cit. en Clark, 1988, p. 38).

La colaboración puede realizarse por personas individuales o por instituciones. Puede tener un contenido amplio o restrictivo, aunque asumido y negociado por los participantes.

Muchas ideas positivas se han vertido en los últimos tiempos sobre la importancia de los acuerdos de colaboración interinstitucional. El término *partnership* se ha popularizado y se utiliza para referirse a cualquier proceso de intercambio, colaboración entre instituciones con el objeto de mejor conseguir sus respectivos objetivos. Clark se refiere al *partnership* como

un sentido de comunidad creado entre diferentes sistemas sociales... Las relaciones de colaboración son más fuertes cuando se basan y se mantienen a través de un proceso de aprendizaje. Esto significa que la implicación debe tener lugar en muchos aspectos. (Clark, 1996, p. 131).

A estos aspectos se refiere Alexander (1990) al establecer que existen, en primer lugar, unos *aspectos estructurales* asociados a una relación de *partnership*, ya que implica encuentros entre diferentes instituciones, cada una con sus propósitos, estructuras, roles y procedimientos, y cultura. Existen también *aspectos actitudinales* que tienen que ver con las actitudes y preconcepciones que cada parte pueda tener de

la otra. En tercer lugar, existen *aspectos personales*, en tanto que el acuerdo interinstitucional afecta a personas: en relación con los niños, se debe asegurar que las decisiones que se tomen sobre la formación en la escuela sean en beneficio de los alumnos; con relación a los profesores en formación, éstos tienen derecho a que se dé un clima en las prácticas de enseñanza que potencie el aprendizaje profesional. Por último, existen *aspectos conceptuales* que tiene que ver con la necesidad de compartir un modelo de aprender a enseñar; así como de la relación entre teoría y práctica.

La necesidad de los acuerdos interinstitucionales, así como su oportunidad actual, viene justificándose con argumentos académicos, epistemológicos, políticos y profesionales. Unos discursos pueden ocultar otros, de forma que lo que se dice pretender es precisamente lo contrario de lo que se persigue. Esperamos explicarnos a continuación.

En primer lugar, el discurso acerca de la necesidad de colaboración se ha instalado en nuestro paisaje académico: los profesores deben colaborar para elaborar proyectos; los centros deben colaborar entre sí en la realización de proyectos comunes; los directores deben fomentar un clima de colaboración en sus escuelas; los padres deben colaborar en el desarrollo de actividades escolares; los Centros Educativos deben colaborar con las instituciones de formación inicial, etc. En realidad, como plantea Fullan (1993),

la colaboración ha sido uno de los conceptos mal comprendidos en los temas del cambio. Por sí sola no es buena: no significa asenso, no significa que los grandes desacuerdos estén prohibidos; no significa que el individuo debe marchar dentro del grupo. (p. 82)

La colaboración se nos presenta como un estado ideal en el que las tensiones, luchas, conflictos de intereses, búsqueda de satisfacción individual, esté superados. Nada más lejos de la realidad.

La preocupación por la colaboración, por compartir, por contribuir con todos los

medios disponibles a una meta deseable tiene sentido en la medida en que se asuma que todo acuerdo de colaboración, tanto si es voluntario como obligado, representa pérdidas de poder y hegemonía, en favor de otras metas que puedan ser de más valor (Allextah-Snyder, Deegan y White, 1995). Para hablar más en concreto: los Centros Educativos podrán colaborar en la formación inicial de los profesores en la medida en que asuman que sus funciones no se acaban en la educación de los niños, sino que deben incorporar una dimensión nueva, estructural, cual es la preocupación por la planificación, gestión, supervisión de una parte de la formación inicial de los profesores. La colaboración significa también para la Universidad perder su hegemonía en la formación inicial, tanto en porcentaje de presencia, como en capacidad para decidir sobre todos los aspectos del currículum formativo. En ambos casos se producen pérdidas, pero también ganancias que representan nuevos horizontes de desarrollo e indagación, así como de profesionalización.

El planteamiento a favor de la colaboración entre la Universidad y los Centros Educativos viene basándose en la idea de que estos últimos deben asumir una nueva (?) responsabilidad cual es la planificación de la formación inicial. Es lo que denominaremos *formación inicial del profesorado centrada en la escuela*. Esta iniciativa consiste claramente en una reestructuración del currículum de la formación inicial de los profesores, a fin de dedicar una parte más amplia a experiencias de formación práctica realizadas en los propios Centros Educativos. Hargreaves (1995) ha llamado recientemente la atención hacia lo que denomina «una nueva geografía social de la formación del profesorado», ya que, según su opinión, la formación del profesorado se está des-institucionalizando y localizándose en otros contextos y espacios más alejados de las instituciones universitarias. Ello está suponiendo una nueva configura-

ción de la teoría y la práctica dentro del currículo; cambios en los contenidos teóricos que estudian los estudiantes, así como cambios en la naturaleza de la relación entre el profesor y el tutor que tiende a ser de mayor igualdad. Wilkin alude a esta realidad señalando que responde a un efecto de la postmodernidad en la formación de los profesores, ya que, como señala el autor:

proponer que la localización de la formación esté dentro de un contexto cultural más amplio puede ofrecer algunos puntos de vista más útiles en relación con los dilemas actuales y acciones futuras. Parece ser que el posmodernismo ha penetrado en la formación inicial, y, por tanto, deben tomarse en consideración sus consecuencias en las prácticas actuales. (Wilkin, 1993, p. 38)

Las llamadas a la colaboración entre Centros Educativos y Centros de Formación del Profesorado, para que la formación de los profesores se realice en colaboración con ambas instituciones tiene algunos aspectos críticos que es preciso destacar para no perder de vista un necesario principio de realismo. Principalmente, en aquellas experiencias que se vienen publicando en las que se describen programas que muestran ejemplos de Centros Educativos que asumen responsabilidades en la formación inicial de los profesores, se nos llama la atención sobre la dificultad que tienen las escuelas de dedicar tiempo y preocupación para la formación. La principal preocupación de los profesores y de las escuelas es la educación de sus alumnos (Barton y Wong, 1993). Pero, cuando además de esta tarea han de abordar la formación de nuevos profesores, se pueden producir desajustes organizativos con relación al tiempo necesario para realizar las actividades que suponen la observación, supervisión, asesoramiento, reunión con profesores de universidad, etc. Crowther, un profesor de enseñanza primaria impli-

cado en un programa de formación inicial de profesores, afirmaba que:

Incluso en el caso de que pudiéramos seleccionar los mejores estudiantes, el tiempo que hay que prestarle en la clase puede afectar de forma negativa al aprendizaje de algunos de nuestros niños. Las escuelas necesitan tener en cuenta el costo que supone la planificación y coordinación de esta iniciativa, el proporcionar una supervisión suficiente y apropiada, la evaluación y la acreditación. Las escuelas deberían tener en cuenta el tiempo que los profesores dedican a trabajar con los estudiantes en prácticas en lugar de con los niños... Las escuelas están recibiendo insuficiente financiación para llevar a cabo este ambicioso y potencialmente problemático proyecto. (Crowther, 1995, p. 70)

Junto a las dificultades que pueden surgir desde las escuelas por el coste personal adicional que supone la necesidad de atender de forma planificada a la formación de profesores, se nos anuncian también dificultades en la otra contraparte, la Universidad. Así, Griffith y Owen (1995) nos habla de resistencias y miedos en el profesorado universitario por ver que su influencia puede ser cada vez menor, y, por tanto, su tiempo de dedicación a esta actividad puede reducirse, así como inseguridades en los profesores de universidad por sentirse poco cualificados para tratar los problemas pedagógicos de las escuelas (Gross, 1988).

En Estados Unidos, y como consecuencia de algunos informes elaborados en 1986 (Holmes Group, Carnegie Group) se comenzaron a desarrollar lo que han denominado *Escuelas de Desarrollo Profesional*. A este respecto Zeichner ha comentado que:

esta tendencia a desarrollar las prácticas sólo en escuelas especialmente seleccionadas, que posean una especial preocupación por la formación del profesorado, (análogo a la enseñanza en los hospitales en Medicina), es sin lugar a dudas, el desarrollo más importante con relación a las

prácticas de enseñanza en Estados Unidos. (Zeichner, 1990, p. 121)

La creación de las *Escuelas de Desarrollo Profesional* es coherente con la idea de escuela como espacio de innovación y de desarrollo personal y profesional de los profesores, así como de aprendizaje relevante para los alumnos (Dixon e Isher, 1992). Un modelo de escuela entendida como unidad básica de los procesos de cambio e innovación, centrada en el desarrollo del currículum por los profesores, con adecuado apoyo externo, que desarrolle procesos de autoevaluación institucional, guiada por una cultura de colaboración y experimentación, con autonomía organizativa y de funcionamiento, y que sea capaz de transformarse en un espacio de formación tanto en el ámbito de la formación inicial, como durante el periodo de iniciación.

La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación del profesorado. Desde este punto de vista, la Universidad puede funcionar como una *agencia de apoyo a la innovación* y al trabajo colaborativo en las escuelas. La colaboración se produciría, según los autores del informe Holmes (1986) bajo los siguientes principios: a) Reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela y Universidad; b) Experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) Indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) Diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refieran a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje (Stalling y Kowalski, 1990).

Por otra parte, se han llevado a cabo algunas experiencias de interacción entre profesores de Universidad y de escuelas, como por ejemplo, la experiencia de

IT/INSET llevada a cabo en la Universidad de Santiago. Esta experiencia implica la configuración de un equipo pedagógico no jerarquizado integrado por un tutor universitario, un profesor en activo del nivel no universitario, y varios profesores en formación, que trabajan en un área de currículum (Montero y otros, 1989). Estas experiencias vienen a representar ejemplos parciales de la propuesta de escuelas de desarrollo profesional, tal como se han planteado anteriormente. Sin embargo, y como apuntaran Winitzky y otros (1992), pueden aparecer problemas en la medida en que se trata de instituciones con culturas diferentes y posiblemente con diferentes concepciones y modelos de enseñanza

En Inglaterra, los últimos cinco años han marcado un cambio considerable en el balance de la responsabilidad asumida por las Universidades y las escuelas en la formación de profesores, a instancias del gobierno (Inman y otros, 1994). A las escuelas incluso se les da dinero para formación por participar en el programa: 1.000 libras por estudiante de profesorado que reciban en secundaria (aunque los profesores creen que es poco, porque origina más gastos). En primaria la aportación varía de entre 120 a 1.000 libras. Esto es por la diferencia de días de prácticas (alrededor de 90 en primaria, y hasta 120 días en secundaria). Hay cuatro áreas en las que las escuelas han tomado responsabilidad: inducción, seminarios basados en la escuela, ejercer la función de mentores de los estudiantes en las clases diarias, y «ampliar la experiencia profesional». Normalmente cada Universidad trabaja en colaboración con un grupo de escuelas asociadas, aunque tienen sus peculiaridades en la organización.

En la experiencia de la Universidad de Cambridge cada estudiante se adscribe a un consorcio de escuelas. El consorcio varía en tamaño, pero generalmente consta de tres escuelas que forman un primer cluster y junto con otras tres forman un

«cluster asociado». El cluster principal está determinado por la distancia: están cerca de la universidad. Estas escuelas tienen la responsabilidad de inducir y acoger a los alumnos dos días por semana en el primer periodo. En el segundo periodo, que están todo el tiempo en la escuela, la mayoría de los estudiantes son transferidos a un cluster asociado, otros quedan en su escuela base. Pero éstos serán transferidos a otra escuela para el tercer periodo (cinco semanas), para obtener una experiencia más amplia. Todos los clusters ofrecen un amplio rango de oportunidades de experiencia de enseñanza dentro de las edades correspondientes (7-13).

El programa de la Universidad de Oxford durante el curso 1993-94 implicó a 30 escuelas, 250 internos, que se adscriben a las escuelas por pares por materias, y en cada escuela suele haber al menos 4 parejas. Hay 130 mentores, 30 tutores profesionales, 300 profesores de las escuelas, 29 tutores curriculares, y treinta tutores generales; todos trabajan dentro de una visión singular de la formación del profesor. Hay un Internship Partnership Committee. Es un grupo que representa a los directores, mentores y tutores profesionales, la autoridad local de educación, la Universidad y el Westminster College (que se unió a la Universidad de Oxford en este programa). Ha articulado un documento deliberativo, no legalístico, que indica las exigencias que debe reunir una escuela para formar parte de esta asociación, y describe los roles y responsabilidades de la escuela y de la universidad. La implicación de cada escuela es renegociada actualmente basándose en estos requisitos: Necesitan tener ocho plazas, disponer de un mentor para cada materia, comprometerse a proporcionar tiempo a los mentores y tutores profesionales para cumplir su responsabilidad con los internos. Aún quedan por clarificar criterios y cumplir mejor los compromisos.

La experiencia de los «internos» se extiende desde el final de septiembre a

mayo. Antes de ir a la Universidad de Oxford están dos semanas en una escuela primaria y en una secundaria próxima a su casa. Después, durante 13 semanas, pasan dos días a la semana en la escuela y tres en la universidad. Desde final de enero hasta mitad de mayo están todo el tiempo en la escuela, aunque algunos días esporádicos van a la Universidad. Pasado el verano van cuatro semanas a una escuela secundaria.

Esta implicación extensiva en una escuela, a lo largo del año, es fundamental para los principios del modelo, porque les da la oportunidad de desarrollar el conocimiento situacional complejo. Así son capaces de aprender sobre, y contribuir a la vida de la escuela en su conjunto y en su diversidad en los diferentes periodos del año. Pero ello supone también que la formación de los profesores forma parte de la vida de la escuela porque es imposible ignorarlos cuando están allí nueve meses.

En el caso de la Universidad de Lancaster existe una asociación entre la Universidad y ocho escuelas de primaria, que surge para construir un modelo pedagógico de formación del profesor, cuyo marco es el explicado anteriormente por Edwards (1995), con una intención de colaboración pedagógica pero con reparto de funciones en su estructura. Hay una expectativa clara: ambas instituciones van a prestar el apoyo necesario a los estudiantes para comprender y desarrollar su práctica, y consecuentemente, existe la posibilidad de que los tutores y los mentores puedan coincidir en roles. Los 42 estudiantes se sitúan en las escuelas en grupos de entre 6 y 12 estudiantes, y cada grupo, pasa por dos escuelas. Dentro de cada clase se sitúan en parejas, a las que atiende un profesor. El tutor asociado debe organizar experiencias curriculares apropiadas para los estudiantes y conducir seminarios en la escuela para los estudiantes adscritos a la misma.

En el caso de Lancaster cada escuela nombra un *tutor asociado* que es el enlace entre la escuela y la Universidad. El equipo

de la Universidad se relaciona con los tutores que tienen la responsabilidad de los estudiantes en cada escuela colaboradora. *Los tutores asociados reciben formación relacionada con el programa en la Universidad.* Con relación a los mentores, su principal tarea es promover el desarrollo del conocimiento de los estudiantes en prácticas y la comprensión de las prácticas de clase. Tienen una responsabilidad específica de coordinar y planificar un horario apropiado para el estudiante, que le permita adquirir las destrezas de enseñanza dentro de su materia. El mentor actúa con un papel de modelo, con respecto a la ética general del profesional de la enseñanza; es guía, apoyo y controla el progreso del estudiante.

Describimos brevemente el modelo de prácticas de la Universidad de Cambridge, que incluye dos periodos. En el primero, que se planifica en la primavera precedente, se reúnen los tutores profesionales de un cluster con el profesor enlace de la Facultad a fin de discutir la disponibilidad de plazas para adscribir a los estudiantes. En septiembre la Facultad tiene ya la adscripción de alumnos. Una vez colocados, los tutores profesionales pueden sugerir la ayuda precisa, según necesidades de los estudiantes, a los mentores, a los profesores de la materia o al profesor enlace. Así la colocación no es una cosa casual, y las cosas pueden ser diferentes, ya que esto hace posible desarrollar un programa de inducción poderoso y estructurado.

La inducción basada en la escuela dura ocho días. El objetivo de este periodo es proporcionar a los estudiantes una comprensión general de la escuela como comunidad de trabajo, y esto se logra a través de una combinación equilibrada de introducciones, observaciones localizadas, y tiempo para explorar y reflexionar, así como para familiarizarse con el contexto social y cultural. Las orientaciones para la inducción son diseñadas por un comité conjunto de la escuela y de la facultad. Los

elementos del programa no son exigencias sino recomendaciones. Los estudiantes pueden reunirse con personal de la escuela de todo tipo. Pueden visitar todos los niveles de la escuela, y pueden observar cómo aprenden los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es tarea del *tutor profesional* organizar este programa. No es fácil, porque hay que minimizar el impacto en la escuela y maximizar las oportunidades de los estudiantes. En su caso tienen hasta 18 estudiantes en una escuela relativamente pequeña (750 alumnos). A los estudiantes se les da un folleto, que incluye información sobre los códigos de conducta, uniformes de los alumnos, recursos, nombres y números de teléfono de todos los tutores profesionales del cluster, y planos para localizarlos, así como de los profesores de las materias, los mentores y el profesor enlace.

Pasado el periodo de inducción, los estudiantes pasan dos días por semana en la escuela y tres en la facultad. De los dos días de la escuela, día y medio lo pasan en la materia bajo la guía de los mentores y medio día en un seminario transversal, liderado por un tutor profesional. Los seminarios son relacionados con los temas de la facultad y los materiales son suministrados por ella; es una forma de integrar las contribuciones de la escuela y la facultad. El programa se llama «Situaciones y Temas». Semanalmente, se explica un tema de especial importancia en la facultad. Durante el seminario, este tema se analiza en el contexto de la experiencia práctica de la escuela, o sea, en una situación contextualizada.

Ello supone integración de aportaciones en un solo programa, unidad en la formación de los estudiantes, y oportunidades de desarrollo profesional para los profesores que intervienen. La responsabilidad de los mentores en este periodo es la de proporcionar una cuidadosa introducción estructurada para las destrezas de enseñanza, y prepararles para el Nivel 2. Adicional-

mente, cuando es posible cronológicamente, se intenta relacionar el programa de «situaciones» con la enseñanza que se está impartiendo. Y los mentores intentan planificar su materia de forma que faciliten trabajar en esta área. Importa que tengan muchas experiencias para que puedan aprender en varias formas, porque llegan con preconcepciones sobre el buen profesor y sobre ellos mismos.

El mentor como guía y modelo representa un gran papel. Los mentores trabajan en colaboración con los profesores de la universidad de la propia materia, y a veces se organizan mesas redondas de mentores elegidos de los clusters para discutir y revisar los elementos de la materia de enseñanza. Estas reuniones suponen una oportunidad para las dos partes de desarrollar y compartir una comprensión del contenido y de la forma de presentación de la materia. En la escuela guían a los estudiantes en su curva de aprendizaje desde octubre, que llegan con total inexperiencia, hasta diciembre que se preparan para actuar solos.

En el segundo periodo de prácticas, la preocupación fundamental es la actuación del estudiante solo. A lo largo del periodo crece su compromiso de enseñanza hasta llegar a los dos tercios del horario. El ritmo al que se va pasando a más responsabilidad depende del acuerdo entre el mentor y el estudiante. Construye su enseñanza sobre lo aprendido en el periodo 1. Es importante que llegue a integrarse como un profesor más, por ello, debe ir a las reuniones de planificación y a las actividades extracurriculares. No se recomienda que en este segundo periodo haya seminarios en la facultad, pero los mentores se reúnen semanalmente, dentro de su horario, con el estudiante para planificar y evaluar. La principal responsabilidad de la evaluación se ha transferido a los mentores y tutores profesionales. Los mentores, a efectos de informar sobre niveles de competencia en la enseñanza, adoptan un estilo analítico tanto para la orientación como para hacer

el informe para el profesor enlace. La evaluación se va haciendo durante las prácticas y al concluir los periodos, y se hace en un formato de competencias docentes. Aunque cada escuela completa el informe en su propio estilo (puestos de acuerdo el mentor y el tutor profesional).

En 62 instituciones de Educación Superior de Inglaterra y Gales se están desarrollando programas de formación de mentores unidos a los programas de formación inicial de profesores de secundaria (Cameron-Jones y O'Hara, 1995). Ambos programas pueden ser complementarios y pueden facilitar, así, las relaciones de reciprocidad entre la universidad y las escuelas. Para estos autores, la formación del mentor debe apoyarse en la consideración de la naturaleza de su rol. Ello supone un diálogo entre las instituciones de formación y las escuelas, a través del cual los supervisores de la Universidad y los mentores pueden adoptar también roles complementarios y aumentar la coherencia entre las experiencias prácticas de los estudiantes y sus cursos teóricos.

Hegarty y Simco (1995), que también trabajan en la formación de maestros de primaria en Lancaster, consideran que la importancia que se da hoy al profesor «huésped» (para otros cooperador) proviene de la copia que el gobierno ha hecho de la consideración de su Universidad de la formación del profesor como *práctico-reflexivo*. Ello supone el apoyo profesional al estudiante durante sus prácticas en la forma de análisis profesional sobre la base de principios, algo que es relativamente raro, pero necesario; por ello, hay que prestar más atención y formación al profesor como tutor o como mentor. El mentor colaborará eficazmente si se prepara en destrezas tales como: observar a los estudiantes en la acción; comentarios tutoriales y conferencias; dar feedback y apoyar el aprendizaje; evaluar y, en particular, cambiar el rol desde amigo crítico a asesor. En su experiencia, han enfatizado la im-

portancia de la evaluación de la experiencia práctica de los mentores y de los estudiantes, los estudiantes que han contado con un mentor han tenido experiencias más positivas que las de los otros estudiantes con un tutor tradicional.

Además de la mejora y la coherencia en la formación inicial de los profesores perseguida con la asociación, en varios programas como el de Goldsmiths se señalan beneficios (Inman y otros, 1994): para los profesores porque se hacen más reflexivos; para los departamentos de la escuela que colaboran en la formación de profesores, porque establecen o aumentan los lazos con otros departamentos; y por lo tanto para la escuela entera, porque los estudiantes hacen proyectos de desarrollo curricular transversales. Por ello, la formación inicial redundará en desarrollo profesional y organizativo ya que los profesores implicados, como señala Aplin (1994), planifican el trabajo como un equipo, comparten la enseñanza y las observaciones en una clase; evalúan la relevancia y el valor de lo que obtienen los alumnos en cada sesión; reflexionan sobre lo que se ha aprendido; y usan esto en la planificación del próximo estadio.

UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APRENDER EN UNA ESCUELA QUE APRENDE

Los programas que hemos descrito anteriormente pretenden sentar las bases de un nuevo paradigma de la formación que asume que aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional y de duración limitada, sino que ha de entenderse como un proceso que dura toda la vida. Así lo vienen reconociendo diferentes instancias, entre las que destaca la Comisión Europea, que en el reciente *Documento a Debate* (White Paper) que ha publicado afirma que:

la educación y la formación de forma cada vez más crecientes serán los principales

vehículos para la concienciación, la integración, el avance y el desarrollo personal: la educación adquirida en el sistema de educación formal, en el trabajo o de una forma más informal, es la clave para controlar el propio futuro y desarrollo. (p. 2)

Se destaca en este documento la necesidad de una cooperación más estrecha entre las instituciones dedicadas a la formación, y para ello plantea que es importante profundizar en el establecimiento de *redes de formación*, que ayuden a los sujetos a *aprender a cooperar* puesto que es ésta una habilidad necesaria que las modernas empresas demandan. Para conseguir este objetivo, el documento plantea la necesidad de *acercar las escuelas y el sector productivo*, que las escuelas y las empresas se complementen mutuamente como lugares de aprendizaje, que la educación esté abierta al mundo del trabajo.

Como vemos, las recomendaciones que viene haciendo la Comisión Europea vienen en la línea de poner énfasis en el aprovechamiento de los recursos formativos que la sociedad pone a disposición de los ciudadanos: en nuestro caso los profesores en formación. La visión de una sociedad en contacto, con intercambio fluido de información, con nuevas formas y condiciones de trabajo viene siendo vislumbrada por algunos autores. Recientemente Dalin y Rust (1996) se han aventurado a publicar un libro titulado *Hacia una escuela para el siglo veintiuno*. En ese trabajo plantean que la sociedad del próximo siglo

se podría describir mejor como una sociedad que aprende, porque la clave del éxito será el conocimiento. Uno de los mayores cambios en el futuro es que el aprendizaje no estará limitado sólo a los jóvenes que se preparan para la vida adulta. El aprendizaje caracterizará a los grupos de todas las edades y aspectos de la sociedad. La noción de aprender durante toda la vida es ya parte de nuestra consciencia, pero hasta ahora se ha relacionado sólo con algunas profesiones y roles. En la sociedad del futuro, podemos anticipar que en todas las

edades, todas las clases sociales y categorías de trabajadores serán necesariamente parte de una sociedad que aprende. (p. 141)

Se entiende, por tanto, que el aprendizaje no es un proceso aislado y solitario, sino que:

implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él. (Louis, 1994, p. 9)

El aprendizaje de la organización es algo más que la suma del aprendizaje de algunos de sus miembros. El aprendizaje en la organización supone procesamiento social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes. Como Senge plantea en su sugerente libro titulado *La Quinta Disciplina*:

Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible 'otear el panorama' y ordenar a los demás que sigan las órdenes del 'gran estratega'. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización. (Senge, 1992, pp. 11-12)

El aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación (Sparks, 1994). Se destaca cada vez más lo que Barroso llama *integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer* (Barroso, 1995), que el medio de trabajo profesional se transforme en medio educativo.

Jean-Marie Barbier, Director del *Centre de Recherche sur la Formación*, coincide con esta idea afirmando que se ha producido un cambio en la consideración de la formación. Se observa, cada vez más, un acercamiento entre trabajo y formación, entre investigación y formación, el desarrollo de funciones de ingeniería de la formación. Paralelamente a las funciones de

producción de la formación, un desarrollo de la dimensión local de la formación y el desarrollo de un enfoque más global del desarrollo de itinerarios individuales (Barbier, 1992). Ello está llevando a la creación de nuevas formas de formación por y en las situaciones de trabajo: nuevos desarrollos de la función tutorial en la empresa, de organizaciones cualificantes, de formación-acción, de la formación integrada en el trabajo y en la producción. En su análisis concluye que:

los nuevos modos de organización del trabajo, comportan cada vez con más frecuencia una actividad formalizada de reflexión anticipatoria y retrospectiva de los trabajadores sobre los procesos que llevan a cabo en la producción; nuevas formas de formación, cada vez más ligada a las situaciones de trabajo, y nuevas formas de investigación. (Barbier, 1992, p. 139)

PROFESIONALIDAD Y COLABORACIÓN: ¿HACIA DÓNDE NOS CONDUCE LOS MODELOS DE COLABORACIÓN?

Hemos venido manteniendo a lo largo de este artículo la necesidad de plantear un nuevo modelo de relaciones entre las Universidades (Instituciones de Formación del Profesorado) y los Centros Educativos. Hemos fundamentado esta necesidad pensando principalmente en las repercusiones positivas que puede tener para los profesores en formación. Pero ¿existen beneficios para los profesores? Ya anteriormente planteábamos algunos problemas que los profesores de Centros Educativos encontraban cuando se implicaban en proyectos de colaboración con Universidades: sobrecarga de tareas, insuficiente tiempo y formación, culturas y lenguajes distintos...

¿Qué pueden ganar los profesores de una mayor implicación en la formación inicial? ¿Asumir nuevos roles tendrá alguna repercusión en la consideración profesional de los profesores? Recientemente, uno de nosotros ha tenido ocasión de analizar

lo que denominaba como *Constantes y desafíos de la profesión docente* (Marcelo, 1995) concluyendo con algunas condiciones para la mejora de la profesionalidad de los profesores. Realmente, como plantean Miles, Everton y Bonnett (1994),

Si los profesores van a tomar más responsabilidad en la formación inicial del profesorado, entonces debe darse un cambio significativo en el sentido de identidad profesional. (p. 59)

Forma parte del discurso del profesionalismo, hacer referencia y fundamentar la condición profesional en un conocimiento especializado, derivado de la investigación y adquirido en instituciones de enseñanza superior (Hoyle, 1995). ¿Hasta qué punto abogar por una formación inicial del profesorado centrada en la escuela supone avances o retrocesos en la consideración de la enseñanza como una profesión?

Para algunos autores, desvincular la formación inicial de los profesores de las Universidades conduce hacia la

desprofesionalización y representa un desafío al estatus profesional y a la autonomía tal y como tradicionalmente se ha entendido. (Moore, 1994, p. 31)

Hargreaves es aun más radical en sus planteamientos, que viene a mostrar que la revalorización de la práctica y del conocimiento práctico puede contribuir a apoyar políticas de liberalización y simplificación del acceso a la docencia. Hemos seleccionado una frase que, aunque extensa, recoge mejor que nuestras palabras la idea que queremos expresar:

En el mejor de los casos, el discurso del profesionalismo práctico y reflexivo está contribuyendo a deconstruir la pretensión intelectual de una profesionalización centrada en la universidad, basada en conocimientos científicos como base para la profesionalización del profesor... Pero cuando se asumen formas extremadamente personalizadas y románticas, creemos que el discurso del profesionalismo práctico está abierto al peligro de un dualismo

crítico. Primero, porque no todo conocimiento práctico del profesor es educativamente benéfico o socialmente valioso... Una segunda crítica al discurso del profesionalismo práctico es que un excesivo celo por promover el conocimiento cotidiano, práctico (con la mejor de las razones) puede conducir el trabajo de los profesores fuera de compromisos morales y sociales más amplios. En este tipo de escenario, gobiernos de derechas pueden reestructurar el trabajo de los profesores y la formación del profesorado de forma que reduzca su trabajo a destrezas pedagógicas y competencias técnicas, dejando de lado cualquier responsabilidad moral de los profesores o juicio profesional de éstos acerca de los asuntos curriculares, y que también limiten las posibilidades a los profesores de acceder al conocimiento universitario, con lo que éste puede aportar de indagación independiente, crítica intelectual y comprensión de otros profesores en otros contextos. Ello puede llevar a transformar el conocimiento de los profesores en conocimiento coloquial. Algunos de los ejemplos que conducen a la formación inicial del profesorado centrada en la escuela y las escuelas de desarrollo profesional pueden suponer amenazas en este sentido. (Goodson y Hargreaves, 1996, pp. 17-18)

Este planteamiento que hacen Goodson y Hargreaves no es asumido por autores como David Hargreaves (1994) quien mantiene la idea de un nuevo profesionalismo basado en la asunción de nuevas responsabilidades y funciones. De esta forma, prácticas como el *coaching* y la observación de compañeros, el trabajo como mentor, el desarrollo profesional, la innovación escolar, la mejora escolar, la formación inicial del profesorado centrada en la escuela, el trabajo en equipo... configuran nuevos espacios y responsabilidades que contribuirán a hacer más compleja y especializada la tarea de enseñar, algo que desde nuestro punto de vista resulta necesario en tanto que avanzamos hacia una nueva definición del puesto de trabajo del profesor, así como del papel de la escuela en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, R.: «Partnership in Initial Teacher Education: Confronting the Issues». En M. BOOTH, J. FURLONG and M. WILKIN (Eds.), *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell, 1990, pp. 59-73.
- ALLESSAHT-SNIDER, M., DEEGAN, J. and WHITE, S.: «Educational Renewal in an Alternative Teacher Education Program: Evolution of a School-University Partnership». *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 5 (1995), pp. 519-530.
- ALPIN, R.: «Partnership: The Leicester Secondary Experience». En A. WILLIAMS (Ed.): *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*, London, Falmer Press, 1994, pp. 46-62.
- ANTELO, A. and HENDERSON, R.: «Formulating Effective School-Corporation Partnership: a policy analysis model». *School Organization*, vol. 12, núm. 1 (1992), pp. 51-61.
- BARTON, A. and WONG, D.: *School and University Collaboration: Conflicting Models for Change*, paper presented at the annual meeting of AERA, 1993.
- BARBIER, J. M.: «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Education Permanente*, núm. 112 (1992), pp. 125-146.
- BARROSO, J.: *Formação. Projecto e Desenvolvimento Organizacional*, Lisboa, VI Coloquio de AIPELF/AFIRSE, 1995.
- CAMERON-JONES, M. and O'HARA P.: «Mentors' Perceptions of Their Roles with Students in Initial Teacher Training». *Cambridge Journal of Education*, vol. 25, núm. 2 (1995), pp. 189-199.
- CATELLI, L. A.: «Action Research and Collaborative Inquiry in a School-University Partnership». *Action in Teacher Education*, vol. XVI, núm. 4 (1995), pp. 25-38.
- CLANDININ, J. and CONNELLY, M.: «Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of School». *Educational Researchers*, vol. 25, núm. 3 (1996), pp. 24-30.
- CLARK, R.: «School-University Relationships: An Interpretative Review». En K. SIROTIK and J. GOODLAD (Eds.), *School University Partnerships in action. Concepts, Cases and Concerns*. Chicago, Teacher College Press, 1988, pp. 32-65.
- CLARK, D.: *Schools as Learning Communities*, London, Cassell, 1996.
- COCHRAN-SMITH, M.: Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2 (1991), pp. 104-118.
- COCHRAN-SMITH, M. and LYTTLE, S.: *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*, Chicago, Teacher College Press, 1993.
- CORRIGAN, D. and HABERMAN, M.: «The Context of Teacher Education». En R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1990, pp. 195-211.
- CROWTHER, G.: «A primary school view of involvement in initial teacher training». En H. BINES and J. WELTON (Eds.): *Managing Partnership in Teacher Training and Development*. London, Routledge, 1995, pp. 69-79.
- CUBAN, L.: «Managing dilemmas while building professional communities». *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 1 (1992), pp. 4-11.
- DALIN, P. and RUST, V.: *Towards schooling for the twenty-first century*. London, Cassell, 1996.
- DIXON, P. and ISHER, R.: «Professional Development Schools: Stages in Collaboration». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 28-34.
- EDWARDS, A.: «Teacher Education: Partnerships in Pedagogy?» *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 6 (1995), pp. 595-610.
- EDWARDS, T.: «The politics of partnership», en H. BINES and J. WELTON (Eds.): *Managing Partnership in Teacher Training and Development*. London, Routledge, 1995, pp. 161-174.

- FEIMAN-NEMSER, S. and BUCHMAN, M.: «Las-
gunas de las prácticas de enseñanza
de los programas de formación del
profesorado». En L. M. VILLAR ANGULO
(Ed.): *Conocimiento, creencias y teo-
rías de los profesores*. Alicante, Mar-
fil, 1988, pp. 301-314.
- FEIMAN-NEMSER, S.: «Teacher Preparation:
Structural and conceptual alternatives».
En R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Re-
search on Teacher Education*. New
York, MacMillan, 1990, pp. 212-233.
- FENSTERMACHER, G.: «The Knower and the
Known: The Nature of Knowledge in
Research on Teaching». *Review of Re-
search in Education*. Washington,
AERA, 1994, pp. 3-56.
- FERRERES PAVÍA, V.: «Relaciones Universidad-
Centros Escolares». En L. M. VILLAR
(Ed.): *Desarrollo Profesional Centrado
en la Escuela*. Granada, FORCE, 1992,
pp. 52-58
- FUEYO, V. and NEVES, A.: Preservice Teacher
as Researcher: A Research Context for
Change in the Heterogeneous Class-
room. *Action in Teacher Education*, vol.
XVI, núm. 4 (1995), pp. 39-49.
- FULLAN, M.: *Change Forces. Probing the
depths of educational reform*. London,
Falmer Press, 1993.
- GOODLAD, J.: «School-University partners-
hip for educational renewal: Rationale
and concepts». En K. SIROTNIK and J.
GOODLAD (Eds.): *School-University
partnership in action*. New York, Tea-
cher College Press, 1988, pp. 3-31.
- GOODSON, I. and HARGREAVES, A.: *Teachers'
professional lives*. London, Falmer
Press, 1996.
- GRIFFITH, V. and OWEN, P.: «School-based
teacher education: A look to the future».
En V. GRIFFITHS, and P. OWEN (Eds.):
School in Partnership. London, Paul
Chapman, 1995, pp. 148-156.
- GRIFFITHS, V. and OWEN, P.: *Schools in Part-
nership*. London, Paul Chapman Pu-
blishing Ltd., 1995.
- GRIFFITHS, V. and OWEN, P.: «Develop-
ments in School-Based Teacher Educa-
tion». En V. GRIFFITHS, and P. OWEN
(Eds.): *School in Partnership*, London,
Paul Chapman, 1995, pp. 3-15.
- GROSS, T.: *Partners in Education. How Co-
lleges Can Work with Schools to Improve
Teaching and Learning*, San
Francisco, Jossey Bass, 1988.
- HARGREAVES, A.: «Towards a Social Geo-
graphy of Teacher Education». En N.
K. SHIMAHARA and I. Z. HOLOWINSKY
(Eds.): *Teacher Education in Indust-
rialized Nations*. New York, Garland,
1995.
- *Changing Teachers changing times*. Chi-
cago, Teachers Colleges Press, 1994.
- HARGREAVES, D.: «The New Professiona-
lism: The synthesis of professional and
institutional development». *Teaching
and Teacher Education*, vol. 10, núm. 4
(1994), pp. 423-438.
- HEGARTY, P. H. and SIMCO, N.: «Partnership
and Progress: Teacher Mentoring in
United Kingdom Teacher Education».
Primary, *Action in Teacher Education*,
vol. XVII, núm. 2 (1995), pp. 69-75.
- HOLLY, M. and MCLOUGHLIN, C.: «Profession-
al development and journal writing».
En M. HOLLY and C. MCLOUGHLIN
(Eds.): *Perspectives on teacher profes-
sional development*. London, Falmer
Press, 1989, pp. 259-284.
- HOLMES GROUP CONSORTIUM: *Tomorrow's
Teachers: A Report of the Holmes
Group*. East Lansing: mimeographed
paper, 1986.
- HOYLE, E. and JOHN, P.: *Professional Know-
ledge and Professional Practice*. Lon-
don, Cassee, 1995.
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N.: «Un modelo
empírico para el intercambio de cono-
cimientos docentes entre universida-
des y escuelas». *Revista de Educación*,
núm. 286 (1988), pp. 61-96.
- INMAN, S.: «Partnership: The Goldsmiths
Experience». En WILLIAMS, A. (Ed.):

- Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*. London, The Falmer Press, 1994, pp. 81-92.
- LASLEY, T., MATCZYNSKI, T. and WILLIAMS, J.: «Collaborative and Non collaborative Partnership Structures in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4 (1992), pp. 257-261.
- LEMMA, P.: «The Cooperating Teacher as Supervisor: A Case Study». *Journal of curriculum and Supervision*, vol. 8, núm. 4 (1993), pp. 329-342.
- LOUIS, K. S.: «Beyond "Managed Change": Rethinking How Schools Improve». *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 1 (1994), pp. 2-24.
- MARCELO GARCÍA, C. et al.: *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*, Madrid, CIDE, 1996.
- MARCELO GARCÍA, C.: *Formación del profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona, 1995.
- «Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas». En ZABALZA, M. (Eds.): *Actas Symposium sobre prácticas de Enseñanza*, Santiago, Tórculo, 1996.
- MCINTYRE, D.: «Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers». En M. WILKIN and D. SANKEY (Eds.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, 1994, pp. 81-93.
- MILES, S., EVERTON, T. and BONNETT, M.: «Primary partnership matters: some views from the profession». *Cambridge Journal of Education*, vol. 24, núm. 1 (1994), pp. 49-65.
- MONTERO, L. y OTROS: «La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/IN-SET». En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, 1989, pp. 101-110.
- MOORE, R.: «Professionalism, Expertise and Control in Teacher Training». En M. WILKIN and D. SANKEY (Eds.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, 1994, pp. 28-41.
- PENDRY, A.: «Partnership: The Oxford Internship Scheme». En A. WILLIAMS (Ed.): *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*. London, Falmer Press, 1994, pp. 63-80.
- RUDDUCK, J.: «Universities in Partnership with Schools and School Systems: Les Liasons Dangereuses?». En M. FULLAN and A. HARGREAVES (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London, Falmer Press, 1992, pp. 194-212.
- SENGE, P.: *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Granica, 1992.
- SIROTNIK, K.: «The Meaning and Conduct of Inquiry in School-University Partnerships». En K. SIROTNIK and J. GOODLAD (Eds.): *School University Partnerships in action. Concepts, Cases and Concerns*. Chicago, Teacher College Press, 1988, p. 169-190.
- SPARKS, D.: «A paradigm shift in staff development». *Journal of Staff Development*, vol. 15, núm. 4 (1994), pp. 26-29.
- STALLINGS, J. A. and KOWALSKI, T.: «Research on Professional Development Schools». En W. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1990, pp. 251-263.
- STANULIS, R. N. and JEFFERS, L.: «Action Research as a Way of Learning about Teaching in a Mentor/Student Teacher Relationship». *Action in Teacher Education*, vol. XVI, núm. 4 (1995), pp. 14-24.
- STEWART, S. R.; BAKER, D. and MACDONALD, C. J.: «One Classroom Teacher's Personal Narrative of Collaborative Research on the Teaching Practicum». *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 3 (1994), pp. 339-356.
- STUFFLEBEAM, D. and SHINKFIELD, A.: «About this Issue». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8, 1994, pp. 103-108.

- TATEL, E. S.: *Improving Classroom Practice: Ways Experienced Teachers Change After Supervising Student Teachers*. New Orleans, AERA. 1994.
- UPTON, P. and COZENS, P. A.: «Consortium Approach to Staff Development». En D. BRIDGES and C. HUSBANDS (Eds.): *Consorting and Collaborating in the Education Marketplace*. London, Falmer Press, 1996, pp. 66-81.
- WILKIN, M.: «Initial Training as a Case of Postmodern Development: Some Implications for Mentoring». En McINTYRE, D., HAGGER, H. and WILKIN, M. (Eds.): *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education*. London, Kogan Page, 1993, pp. 37-53.
- WINITZKY, N., STODDART, T. and O'KEEFE, P.: «Great Expectations: Emergent Professional Development Schools». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 3-18.
- WINITZKY, N. et al.: «Great Expectations: Emergent Professional Development Schools». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 3-18.
- ZABALZA BERAZA, M.: «Teoría de las prácticas». En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, 1989, pp. 15-40.
- ZEICHNER, K.: «Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 6 (1980), pp. 45-55.
- ZEICHNER, K.: «Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990». *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, núm. 2 (1990), pp. 105-132.