



VOL.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)

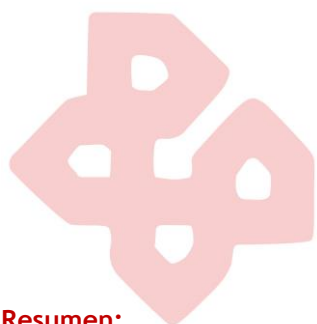
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción: 29/01/2017

Fecha de aceptación: 23/04/2017

INFLUENCIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Influences of the curriculum of the grade of primary teacher in the professional knowledge of teachers. The case of the University of Santiago de Compostela



Adriana Gewerc Barujel y Almudena Alonso-Ferreiro
Universidad de Santiago de Compostela

Email: adriana.gewerc@usc.es; almudena.alonso@usc.es

Resumen:

El presente artículo aborda el problema de las relaciones entre el diseño de la formación inicial de maestros de primaria y el conocimiento profesional construido por los futuros profesores en su paso por los estudios universitarios. El trabajo forma parte de un proyecto más amplio que se propuso identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada. Desde una perspectiva cualitativa se utilizó análisis documental, relatos, grupos de discusión y entrevistas a profesorado, coordinadores de titulación, decanos, estudiantes y tutores/as de practicum durante el curso académico 2013/2014. Se utilizó el modelo mixto de categorización apoyado con soporte informático Atlas.ti. El análisis de los datos evidencia un diseño de plan de estudios vertical y jerárquico, que comienza con materias básicas, generales y abstractas, para avanzar hacia específicas y concretas que alimenta la producción de compartimentos estancos entre disciplinas y la dicotomía teoría y práctica, con escasa coordinación entre asignaturas. La trayectoria formativa privilegia un enfoque de docente que no toma decisiones fundamentadas.

Palabras clave: Plan de estudios, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Primaria, conocimiento profesional, identidad profesional docente

Abstract:

The European This article addresses the problem of the relationship between the design of the initial training of primary school teachers and the professional knowledge built by the future teachers in their undergraduate studies. This paper is part of a larger project that aimed to identify, analyze and interpret the perceptions of future teachers and their trainers on the knowledge they are building in the development primary school teacher curriculum and the contribution of these to set a particular professional identity. From a qualitative perspective it used documentary analysis, stories, focus groups and interviews with lecturers, degree coordinators, deans, students and practicum tutors during the academic year 2013/2014. We used the mixed categorization model supported with Atlas.ti software. The analysis of the data evidences a vertical and hierarchical curriculum design, starting with basic, general and abstract subjects, to advance towards specific that feeds the production of rigid compartments between disciplines and the dichotomy theory and practice, with little coordination between subjects. The formative trajectory privileges a teacher approach that does not make informed decisions.

Keywords: Curriculum, European Higher Education Area, Primary Education, professional knowledge, professional teacher identity

1. Introducción

El ámbito de la formación del profesorado ha sido esencial para el análisis de la complejidad de los problemas educativos. Tanto es así, que en ocasiones ha llegado a transformarse en una cuestión política de primer nivel. Y esto sucede, fundamentalmente, cuando los focos mediáticos de las mediciones de calidad del sistema iluminan el problema; después del debate inicial y pasado el boom todo vuelve a su cauce y son escasas las transformaciones en el sistema.

Pero, en los últimos años se han realizado cambios singulares en la formación docente inicial que es importante analizar. En líneas generales, puede decirse que el cambio más decisivo llegó con la reforma emprendida en 2007, como consecuencia del desarrollo de la LOE (Ley Orgánica de Educación) y su adaptación a las previsiones de la entonces recién reformada Ley Orgánica de Universidades (LOU) (Tiana, 2013).

Estas últimas renovaciones generaron mucho revuelo porque traían promesas de cambio con cierto aire revolucionario. El salto de la diplomatura al grado significó ascender otro escalón en la jerarquía universitaria y pasar de ser una titulación de primer ciclo, al Olimpo de las de segundo, con acceso al tercero. Una aspiración que en España tiene recorrido histórico ya que responde a sentidas demandas por la cualificación de la profesión de maestro y supuso, en algún sentido, pagar una de las deudas históricas para con el magisterio (Román Sánchez y Cano González, 2008).

Este artículo aborda el problema de las relaciones entre el diseño de esta nueva formación inicial de maestros de primaria y el conocimiento profesional construido por los futuros profesores en su paso por los estudios universitarios.

El trabajo forma parte del proyecto «Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-39866-C02-01). El mismo tuvo como objetivo

identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada.

Sus preguntas fundamentales son: ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro de educación primaria? ¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estos colectivos? ¿Es compartida por estudiantes y profesores de distintas universidades? ¿Cómo son percibidas las relaciones entre la teoría y la práctica?

En ese contexto, interesa preguntarse por la estructura del grado de maestro en educación primaria desarrollada en la Universidad de Santiago de Compostela y su influencia en el conocimiento generado en el alumnado. Con este objetivo, en primer lugar, se establece un marco teórico de base sobre los estudios de currículum y específicamente sobre la formación inicial del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este marco sirve como referencia y es discutido con el análisis de los datos extraídos de la aplicación de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y análisis documental; arribando, por último, a conclusiones.

2. Marco teórico. La formación inicial del profesorado de primaria

La investigación precedente muestra la escasa influencia que tiene la formación inicial del profesorado y, en contrapartida, la fuerza que adquiere el periodo de escolarización primaria en la percepción del conocimiento y la práctica de la enseñanza de los futuros profesores (Avalos, 2009; Feiman-Nemser, 1990; Lortie, 1975; Marcelo, 2009; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Zeichner y Gore, 1990; Zeichner y Tabachnick, 1981). A esto se suma la constatación de una formación inicial sumamente teórica, con escasa conexión con la práctica, con cursos fragmentados e incoherentes y poca claridad en su visión de la concepción de enseñanza y aprendizaje que sustentan (Darling-Hammond, Pacheco, Michelli, LePage, Hammerness, y Youngs, 2005).

Estos estudios previos ofrecen una cara del problema. La otra está en investigaciones y autores que reivindican y rescatan la necesidad y el valor de la formación inicial. Por ejemplo, Brouwer y Korthagen (2005), en un estudio longitudinal, señalan el impacto de aquellos programas de formación inicial cuidadosos con la integración entre la teoría y la práctica. Silva (2011), en su investigación de tesis doctoral, constata la influencia beneficiosa de la formación inicial en un grupo de profesores principiantes pertenecientes a tres promociones de egresados de la Universidad do Minho. El argumento principal es que el coste de la ausencia de una preparación formal o el escaso cuidado en su desarrollo curricular e institucional deja a los futuros profesores sin el acceso a los dispositivos básicos para enfrentarse al complejo mundo laboral y continuar su formación y desarrollo

profesional (Esteve, 2003, 2006; Hudson, Zgaga y Astrand, 2010; Imbernón, 1994, 1998; Montero, 2002, 2006, 2008; Raths, 2001; Zeichner y Cochran-Smith, 2005; Zeichner y Conklin, 2008). De ahí que se le considere un tiempo y un espacio privilegiado para transformar las nociones previas de la socialización primaria y secundaria procedentes de la familia, de la escuela, del largo aprendizaje de la observación de otros profesores, etc. y realizar un complejo cambio conceptual desde el sentido común a puntos de vista profesionales sobre la enseñanza (Feiman-Nemser y Buchman, 1986). Claro que numerosos estudios sostienen que es con una visión coherente de enseñanza y aprendizaje que la formación logra un alto impacto. Esto no significa que todos los formadores piensen lo mismo, sino que es necesario tener una base común en cuanto a normas y expectativas así como en la forma en que las experiencias de aprendizaje son organizadas (Darling-Hammond et al., 2005).

Los diseños de planes de estudios de la formación del profesorado de educación primaria, históricamente se han movido pendularmente entre propuestas que muestran la complejidad de la tarea. Como se muestra en la Figura 1 el movimiento ofrece un juego de tensiones que entendemos aún están vivas en los diseños y también en las perspectivas de quienes llevan adelante los diseños de planes de estudios.

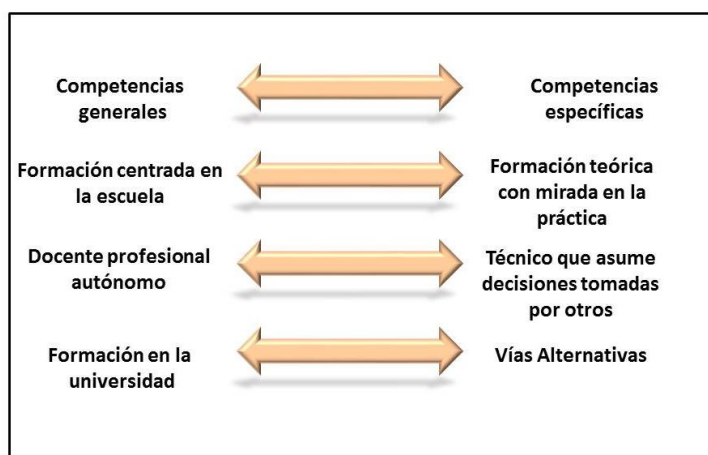


Figura 1. Tensiones en la agenda de reformas de la formación inicial del profesorado

Estos vaivenes, conducen a la sensación de una reforma inacabada (Imbernón y Colén, 2015). Y están influyendo en las tres tendencias que definen las agendas de reforma de la formación inicial del profesorado: las competencias necesarias para ejercer la docencia que terminan por configurar y definir los planes formativos; el estatuto epistemológico y académico de la formación, y el modelo formativo, con especial énfasis en la relación entre la teoría y la práctica (Prats, 2016). La más significativa, el viraje hacia las competencias como marco de trabajo, un encuadre que ha sido criticado (Gimeno Sacristán, 2008), pero en el que han desembocado la mayoría de los países del entorno. Como se observa en la Figura 1, la tensión está dada entre las llamadas competencias generales, por la que apuestan los organismos internacionales (véase COM, 2007, p. 14), y las específicas relativas a los contenidos disciplinares. Por los partidarios de mantener la formación en el marco universitario,

como garante de un elevado nivel epistemológico, y los que denuncian sus déficits y apuestan por una formación no universitaria.

Por otro lado, la OCDE (2014) distingue entre los modelos de «profesionalización docente» y las «rutas alternativas». Los primeros se focalizan en la adquisición de un conocimiento de la docencia basado en la investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético. Los segundos, en cambio, se centran en el desarrollo de estrategias necesarias para la práctica docente, con mecanismos de inducción profesional, que suelen desdeñar los fundamentos pedagógicos y el conocimiento científico.

Estas tendencias se concretan en diseños de planes de estudios que encierran visiones sobre el conocimiento necesario para el ejercicio de la profesión. Aún pervive la visión «académico-racionalista» (Eisner y Vallance, 1974; Gimeno Sacristán, 1991), dominante del currículo de la formación que opera desde una perspectiva arbórea (tronco y rama) lo que presupone que algunas formas de conocimiento proceden necesariamente de otras (el tronco y sus raíces forman una base desde la cual las ramas salen). Estructuralmente, está apoyado por el uso de pre-requisitos que controlan la trayectoria del estudiante, asegurando que tienen suficiente conocimiento (amplitud) antes de pasar a áreas de especialización (profundidad). Esta trayectoria del pensamiento está tan naturalizada en la academia, y tal vez en la educación en general, que es difícil argumentar en contra de su lógica sin parecer incoherente (Parkes, 2013). Por lo que es probable que los programas universitarios comiencen con unidades «básicas» de primer año que introducen los fundamentos intelectuales (y a veces técnicos) de una disciplina y se mueven a las últimas etapas de un programa las unidades que están más enfocadas en áreas específicas de competencia profesional o conocimiento disciplinario. Tal orientación podría llamarse «Ideología Académica» (Schiro, 2008) o «Académico-Racionalista» (Eisner y Vallance, 1974). Construye un plan de estudios jerárquico, con conocimientos altamente especializados en su vértice (Schiro, 2008).

Sin embargo, la línea que plantea un currículo «centrado en el alumno», que opera desde una perspectiva que presupone que los estudiantes construirán su propio significado a partir de la información sugerida, siguiendo líneas de lógica idiosincrásicas (Schiro, 2008), no ha anclado en las propuestas de planes de estudios realizadas en las últimas reformas a pesar de estar en la base de muchas de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de diseño del nuevo Plan de Estudio de Grado de Maestro, regulado por la Orden ECI/3857/2007, se orienta en esa perspectiva jerárquica. Se prescribe una distribución obligatoria de tres grandes módulos de atención denominados, respectivamente: Módulo de Formación Básica (60 ECTS), Módulo Didáctico y Disciplinar (100 ECTS), y Practicum y Trabajo Final de Grado (50 ECTS).

Esta formación recibida moldea en hábitos de pensamiento y acción comunes. Según Bourdieu (1985):

[L]os hombres formados en una cierta disciplina o en una cierta escuela tienen en común un cierto «estilo» literario o científico, están moldeados sobre el mismo modelo (*pattern*); los espíritus así modelados (*patterned*) están predispuestos a mantener con sus semejantes un relación de complicidad y de comunicación inmediata. (p. 22)

Por lo tanto, ninguna propuesta formativa es inocua, todas dejan huella, por la forma y por el contenido impartido, ambos aspectos sumamente importantes y complementarios. La formación así no sólo ofrece referencias, sino que también define itinerarios. Es decir, es «un programa de percepción, pensamiento y acción» (Bourdieu, 1985, p. 31).

En este sentido es importante preguntarse por lo que aporta el diseño vivido por los estudiantes. Por las estructuras de pensamiento que ha ayudado a consolidar este contenido de la formación, su secuencia y relaciones, pero también por la forma en que ese contenido se ha trabajado; las jerarquías de las asignaturas académicas, su periodicidad, el tiempo que se le dedica a cada una. Identificar la estructura, lo que muestra y lo que oculta, abre posibilidades para analizar las percepciones sobre el conocimiento profesional que construye el alumnado participante.

3. Metodología

El estudio realizado se propuso identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada.

La complejidad de la realidad socioeducativa seleccionada y el interés por profundizar en el problema de investigación desde la perspectiva de los participantes demandan el uso una metodología cualitativa (Goez y LeCompte, 1988; Martínez Piñeiro, 2010; Sandín, 2003).

El objeto central de esta investigación es el Grado de Maestro en Educación Primaria en una Universidad española (Santiago de Compostela) que cuenta con dos centros (Lugo y Santiago), situados en dos campus en los que se imparte este grado.

El diseño utilizó análisis documental como aproximación al discurso del marco legal e institucional de los planes de estudio del Grado de Educación Primaria (Memoria Verificada del Título de Grado de Primaria, 2013).

También se realizaron relatos con el alumnado de 1º curso, como técnica narrativa entendida como «un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor» (Bolívar, 2002, p. 7).

Además se realizaron 23 entrevistas en profundidad a profesorado con docencia en el grado de Educación Primaria, coordinadores de titulación, decanos de

las facultades de Santiago y Lugo, estudiantes del 2º curso del grado, y tutores y tutoras de practicum del alumnado del grado de ambos campus, durante el curso académico 2013/2014. Para la selección de informantes de estos colectivos se utilizó de forma combinada un muestreo intencional -tras determinar las características que deben poseer- y de casos típicos, para contar con la participación de sujetos representantes de los perfiles más significativos.

Finalmente, se realizaron dos grupos de discusión con alumnado de 4º curso de ambos campus.

Para el análisis se utilizó el modelo mixto de categorización (Tójar, 2006); que combina el uso de categorías previas que parten del marco conceptual con la codificación abierta de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Utilizando como soporte informático el programa Atlas.ti (versión 7) en el que se volcaron todos los documentos y transcripciones realizadas.

Surgieron dos dimensiones fundamentales: Conocimiento Profesional y Formación Inicial-EEES; que incorporan las 64 categorías encontradas en el análisis. Estas han sido complementadas en el proceso de codificación con *memos* que representan ideas fuerza y recurrentes identificadas en el momento de establecer las relaciones, es decir, en la fase de codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

De entre todas ellas cabe destacar, para el presente artículo, la categoría Plan de Estudios - Curricular, que hace referencia a aquellas cuestiones relacionadas con el desarrollo general de las materias, el peso de las áreas, la organización de las asignaturas, la coordinación docente, etc. Este código se muestra como una Categoría Central en el análisis, presentando una alta densidad, derivada de la co-ocurrencia con otros códigos, y fundamentación. La red generada en torno a esta categoría, en la fase de codificación selectiva, ha permitido comprender el fenómeno social estudiado, como se muestra en la Figura 2. Se parte de ella para generar la teoría apoyada en las evidencias empíricas que la fundamentan, plasmadas en los documentos del plan de estudios, las entrevistas y los grupos de discusión. Para la citación de las diferentes fuentes constará en primer término el instrumento [entrevista (Ent.) o grupo de discusión (GD.)], a continuación el sujeto referido [profesorado (Prof.), alumnado (Alum.) o tutor], y el campus de pertenencia (Santiago -Stgo- o Lugo); finalmente el párrafo del que se extrae la cita.

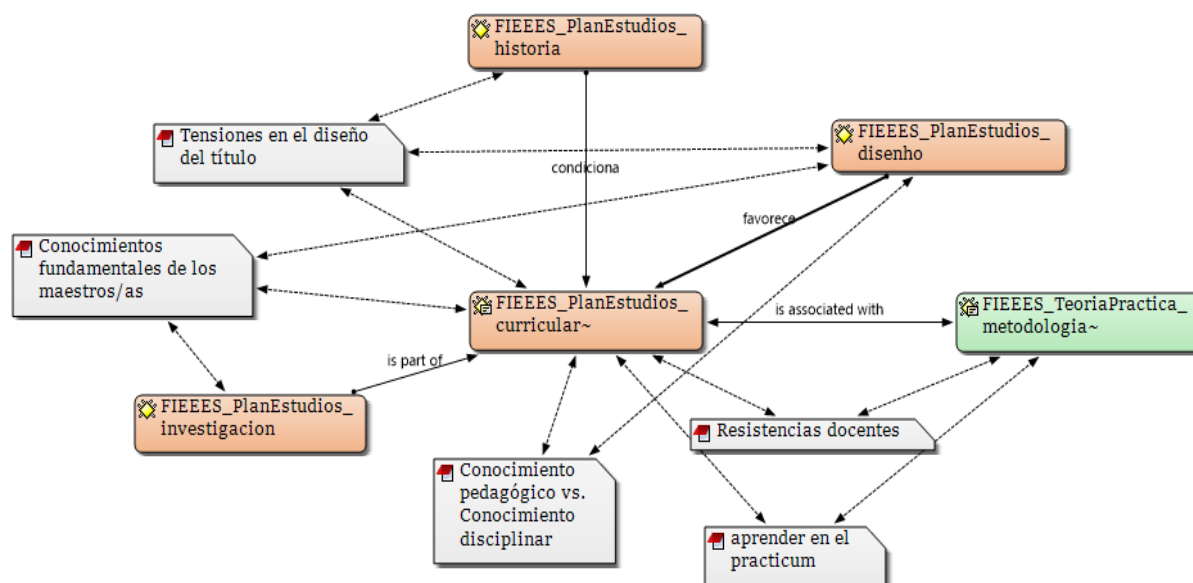


Figura 2. Red de la categoría central «Plan de Estudios_Curricular» generada con el software Altas.ti
Fuente: (Elaboración propia)

4. Resultados

En las respectivas facultades de Santiago y Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela, los 240 créditos que ha de cursar el alumnado se distribuyen en 4 cursos de 60 créditos cada uno, en asignaturas que tienen, en todos los casos, carácter cuatrimestral, excepto el Trabajo Fin de Grado (TFG) (Memoria Verificada del Título de Grado de Primaria, 2013). Las asignaturas correspondientes a la formación básica se concentran en los dos primeros cursos de la titulación y todas ellas tienen 6 créditos. De tal forma que los módulos básicos están en los primeros cursos y a medida que se avanza se toma contacto con las diferentes áreas de contenido específico. Esta estructura convive con el Practicum, que acompaña al alumnado en su iniciación a la práctica profesional en contacto directo con el mundo de la práctica (las escuelas).

El análisis de los datos muestra que en la construcción del plan de estudios se han plasmado luchas de poder y tensiones entre los distintos campos que convergen en la formación de los futuros maestros y maestras. Así lo han vivido los formadores que han participado en el proceso:

el Grado se hizo un poco, yo creo que se hacen, siempre hay luchas de poder ¿no? Muchas veces no se piensa en el alumno, en el alumnado, sino se piensa en cómo repartir el pastel. (...) Se pensó en los intereses del profesorado, de los departamentos. (Entr.Prof.5.Lugo.510-522)

Además se observan también tensiones entre los componentes pedagógicos y disciplinares. El alumnado, y gran parte del profesorado, advierten que las didácticas específicas han ganado espacio en la nueva titulación. «Si vemos el número de

créditos otorgados a la formación básica, a la formación didáctico-disciplinar, parece que este ámbito didáctico-disciplinar sale manifiestamente reforzado» (Entr.Prof.2.Stgo.33). «Bien, ¿quién creo que ganaron? Bueno, ganaron las áreas de didácticas específicas, menos las que tenemos mención, las que tenemos mención, o sea, matemáticas...» (Entr.Prof.7.Lugo.175).

Las tensiones entre las diferentes áreas de conocimiento se visualizan en las luchas por ampliar su posición en el nuevo plan de estudios. Se trata de viejas prácticas generadas por la organización departamental (Ferradás Blanco y Rodríguez López, 1997) que se actualizan en cada reforma. Se enfrentan la didáctica general con las específicas y éstas con las áreas disciplinares. Tres campos científicos en busca de encontrar las llaves maestras de la formación de maestros.

[S]e está construyendo un conocimiento, eh, demasiado empírico, es decir, ehh, a pesar de ser una facultad que formamos maestros eh... yo creo que se está tendiendo, se tiende mucho por, al menos por los nombres que tienen las distintas materias a... una formación totalmente... total y exclusivamente del conocimiento, no de la aplicación del conocimiento, que es lo que realmente deberíamos hacer. (Entr.Prof.6.Stgo.112)

Las opiniones del profesorado problematizan la tensión entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar, no sólo en la propia composición curricular del plan de estudios del Grado de Maestro en educación primaria, sino también en la formación del profesorado que imparte en la titulación, con procedencia desligada del ámbito educativo, centrada en el conocimiento del contenido (matemáticas, lengua, sociales, etc.).

La procedencia del campo influye, por tanto, en la percepción del peso de un conocimiento sobre el otro. Cabe señalar que la importancia del conocimiento de carácter didáctico se vincula no sólo con la formación previa y materias que se imparten, sino también con la trayectoria profesional. A este respecto también el alumnado señala el peso de lo disciplinar en su formación, y defienden la incorporación de cuestiones didácticas:

A mí no, no, me va a ayudar. Ni a mí, ni, ni a nadie, ni a ninguno de estos niños, porque no, porque no son contenidos, que se dan, quiero decir, yo esperaba, que todas estas asignaturas que (mmm...), que tuve (mmm...), matemáticas, lengua gallega, inglés, o..., que fuese algo más encaminado a cómo dar, cómo impartir esa docencia ¿no?, más que a contenidos. (Entr.Alum.1.Lugo.469)

El alumnado, al igual que la mayoría del profesorado, advierte y critica el espacio tomado por el conocimiento disciplinar en detrimento de la didáctica. «En la titulación, en la carrera, muchas veces nos centramos más en contenidos de ciencias naturales, de lengua, no sé qué, en vez de profundizar en actitudes de maestro, cómo hacer programaciones, cómo enseñar, dónde buscar, dónde profundizar» (GD.Alum.Stgo.60).

La titulación (en Santiago y en Lugo) tiene un coordinador general que es responsable de la marcha de los estudios y que armoniza las acciones y decisiones de los demás coordinadores del título. Este coordinador general de título informa a la dirección del centro de las necesidades docentes y las sugerencias consensuadas entre el profesorado implicado, para así optimizar el proceso de formación del estudiantado matriculado (Memoria Verificada del Título de Grado de Primaria, 2013).

A pesar de la existencia de estos órganos y los esfuerzos por dinamizar esta relación entre el profesorado, el alumnado advierte una notable ausencia de coordinación como una de las debilidades del plan; entre las materias entre sí, y especialmente con el practicum: «Creo que es difícil ver un lado positivo cuando ves tanta descoordinación» (GD.Alum.Stgo.111).

También el profesorado se hace eco de esta falta de coordinación:

...los profesores de las distintas materias, deberían, no sé, relacionar o conectar su materia con alguna experiencia del practicum. Porque entonces el practicum se convierte en una isla, es algo aislado y no tiene sentido, justamente, aquí lo que se trata es de lo global, es decir, es de ver el conjunto. Porque en el conjunto al final lo que estamos formando es un maestro profesor. (...) Eso es el papel de la coordinación del curso. (Entr.Prof.1.Lugo.84)

Otra problemática que se vislumbra con el nuevo plan se centra con la normativa de la USC que fija tres modalidades de agrupamiento en función del número de alumnos y del tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en cada caso: gran grupo, grupo seminario-laboratorio y grupo de tutoría. Las actividades formativas y la metodología pueden ser muy variadas, según las características de cada asignatura.

Estos cambios impuestos en el proceso de armonización con el EEES necesitan que el profesorado de planes anteriores modifique su método de trabajo, lo que se observa como uno de los aspectos clave; sin embargo, se trata de un proceso de gran complejidad, como señalan los implicados:

...primero entramos en un modelo nuevo, en otra dimensión, en otra manera de entender la enseñanza universitaria. Pero claro, también es cierto que tenemos un pasado y que ese pasado pesa mucho. Hay una experiencia que a veces no es tan fácil de desligarse de ella, tampoco hay que prescindir totalmente, pero sí que hay orientaciones nuevas... Yo creo que aquí gran parte del éxito del grado puede estar ahí, en la capacidad que tenga el profesorado de adaptarse a la nueva metodología. (Entr.Prof.1.Lugo.59)

Un cambio que presenta una dificultad añadida por las características propias de las condiciones del docente en cada uno de los grupos.

Eso depende ya de cada materia, pero tampoco es fácil de hacer esto, porque, a lo mejor, te cae una expositiva un día y después tienes.... Yo este año he tenido tres grupos de interactiva... entonces combinar... no es fácil, porque a lo mejor en un grupo avanzas más, en otro avanzas menos, ha habido un día por medio que fue festivo o aquel día el alumnado decidió no venir... Entonces se empieza a desarticular el sistema, la estrategia, pero bueno, yo estoy satisfecho en ese sentido, de las interactivas. (Entr.Prof.3.Stgo.132)

El alumnado es consciente de la existencia de esta propuesta metodológica y valora las diferencias entre un tipo de sesión y otro, aunque advierte que en la práctica son escasos los docentes que, como ellos mismos admiten, cambian su modelo de enseñanza y la hacen visible:

bueno pues depende de la clase también, hay, cada materia, tiene, tiene, son tres horas semanales, eh..., de clase, 1 hora y media es de clase expositiva, del grupo entero junto, las 100 personas o 90, no sé ahora mismo cuantos quedamos. Y... otra hora y media a la semana es de clase interactiva (mmm....). Normal, normalmente hay diferencia entre unas y otras ¿no? Las, las expositivas el profesor entra por la puerta, y..., y..., bueno, se pone a hablar o a poner diapositivas, en la..., en el proyector y ya está. La clase interactiva normalmente pues suele... (mmm...) pues ser más trabajo en grupo, (mmm...) más debate, más participación de la clase y tal. Sí es cierto que en muchos casos es algo que viene también en los papeles, de..., cual es la diferencia entre una clase y otra, pero al fin y al cabo, llegan aquí, no hay clase interactiva... (Entr.Alum.1.Lugo.315)

A esta diversificación de sesiones le acompaña la existencia de un campus virtual, propio de la USC, que se constituye como un espacio de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje, como un recurso de apoyo a la docencia. Sin embargo, desde la perspectiva de alumnado y profesorado la realidad es muy distinta, y su uso, como repositorio de contenidos, va ligado a la desaparición de los centros de reprografía en ambos campus. «Se utiliza casi en todas las asignaturas. Lo que pasa es que también este año quitaron la... la fotocopidora de magisterio. (...) Ahora suben los materiales directamente al campus virtual» (Entr.Alum.1.Stgo.738).

Sí, uso el campus virtual, costumbre, eh? Porque... por una cuestión, nosotros teníamos aquí una fotocopidora que funcionaba la mar de bien, y era muy cómoda, muy cómoda. Un día olvidaba algo y bajaba y las tenía, y podía entregar cualquier artículo, cualquier fotocopia, y desde que no la tenemos, pues... no me quedó más remedio, ¿no? (Entr.Prof.7.Lugo.221)

Cabe destacar que los Practicum no siguen esta estructura, sino que los créditos se desarrollan mediante convenios de colaboración con la Administración educativa para así regular la presencia de los alumnos en los centros escolares y favorecer el trabajo colaborativo entre la universidad y las escuelas. Por parte de las instituciones colaboradoras, la coordinación se desenvuelve a través de los

profesionales que actúan como tutores del practicum. Las prácticas se distribuyen en tres períodos con la intención de aprovechar su potencial a lo largo de la formación de los estudiantes (Memoria Verificada del Título de Grado de Primaria, 2013).

Este período de prácticas se establece como un espacio fundamental en el desarrollo del conocimiento profesional de los futuros maestros y maestras, visto así por los formadores, el propio alumnado y las tutoras y tutores de los centros. Se observa como un espacio de enriquecimiento, de adquisición de competencias clave del perfil profesional del docente. Si bien los formadores critican la falta de organización del mismo: «...el Grado debería de haber empezado con un convenio serio de practicum» (Entr.Prof.5.Lugo.175).

Es decir, yo creo que tienen una dimensión muy importante de motivación, de aprendizaje práctico y de ocasión también para repensar eso, pero en cualquier caso es imprescindible que haya también un acompañamiento desde la propia Facultad que ayude a conectar con los contenidos de la propia carrera; no siempre se hace bien, por esta desconexión, por estar centrados mucho en los aspectos más académicos. Y, por tanto, bueno, pues yo creo que es una contribución muy importante, pero que debe ser desarrollada. (Entr.Prof.1.Stgo.44)

Y a esta falta de organización se le añade la limitación de tiempos en los que se realiza, pues «es de septiembre a octubre y que no tienen..., no acaba de tener tiempo suficiente y además sobre todo en esas características» (Entr.Prof.5.Stgo.153).

También el alumnado, que lo reconoce como una gran experiencia formativa y personal, se muestra crítico en este aspecto:

El practicum creo que hasta ahora para nosotros le daría una vuelta, en cuanto que salir de aquí al exterior, está haciendo futuros maestros reproductivos más que productivos, algo se nos está planteando, es que parecemos máquinas de reproducir lo que hace nuestro tutor. (GD.Alum.Lugo.364)

Me soltaron un poco jajaja en la jaula, ¿no? jajaja, porque además las clases preparatorias que tenemos antes del Prácticum no las tuvimos, nos quitaron a la profesora de Prácticum por bueno, rollos de administración y demás, tuvimos creo una clase preparatoria, nos soltaron allí en el colegio y no tuvimos preparación alguna, así que, yo para mí te digo, me sentí nada, que me tenía que defender yo solo y ya está. (Entr.Alum.3.Lugo.155)

Se observa, por tanto, la necesidad de mejorar la organización y calidad del Prácticum, especialmente en torno al papel del alumnado, como futuro maestro, en este espacio de formación vinculado con la práctica profesional en contextos reales. Ello supone una mayor conexión con las escuelas que, como se apunta posteriormente, es otro de los puntos débiles de este plan de estudios.

Con esta titulación, según se explicita en su Memoria de Verificación (2013), se pretende formar un profesional con un perfil investigador, reflexivo y crítico con su propia práctica. Un profesional que sea capaz de observar y analizar la realidad y los problemas presentes en la sociedad actual en relación con la infancia, así como de mantener una actitud ética y comprometida con su profesión, en el marco de una ciudadanía democrática, responsable y solidaria, promoviendo valores educativos en defensa de la igualdad entre géneros y fomentando una cultura de paz capaz de promover actitudes educativas de sostenibilidad y respeto por el medio ambiente.

El perfil investigador del maestro/a de primaria se ha visto reforzado con la incorporación de los TFG a la titulación, como así sugieren formadores y futuros maestros.

Ahora con los TFG pues hacer realmente proyectos, investigar en hacer proyectos innovadores, en el aula, que es la innovación en el aula, cómo, qué se están haciendo, cómo mejorar, qué problemas... todas esas cosas hay que... claro investigar qué está pasando en la escuela, cómo cambiar, cómo mejorar, cómo... qué problemas demanda la sociedad. (Entr.Prof.5.Lugo.692)

Además la conversión a grados facilita el acceso al doctorado desde este perfil, favoreciendo la carrera investigadora, como reconoce el alumnado.

Lograda la oportunidad de que los maestros, por primera vez puedan acceder a investigación, a un doctorado, a universidades, siendo maestros de primaria. Que eso era algo que antes no existía, yo me di cuenta haciendo mi trabajo fin de grado que la investigación y práctica en primaria, es muy poca. En secundaria, hay muchas más experiencias, un montón de publicaciones. En primaria, hay muy, muy poco. Yo pienso que para mejorar este aspecto, debería contarse con maestros de primaria... con oportunidades nuevas para investigación o doctorados, o universidad. (GD.Alum.Stgo.88)

Los objetivos, relacionados con diversas funciones propias del rol docente, están supeditados a la adquisición de competencias generales (G) establecidas en la Orden ECI/3857/2007 y que los alumnos deben haber desarrollado al finalizar el grado. Así como las competencias básicas que se fijan en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES); y las competencias transversales (T) propias recogidas en las «Liñas Xerais para a implantación dos estudos de grao e posgrado», aprobadas el 5 de noviembre de 2007 por el pleno do Consello Galego de Universidades (USC, 2008).

Sin embargo, a pesar de la incorporación de competencias profesionales en estos tres niveles (generales, básicas y transversales); el sentido de las mismas en el plan de estudios es muy cuestionado. El alumnado advierte de la distancia entre las guías docentes y programaciones, donde las competencias aparecen explícitas y la realidad de las aulas, «no, eh..., pues ya te digo, todas las guías del docente, todas las programaciones aparecen desarrolladas unas competencias que yo aquí..., a estos

señores les da igual..., quiero decir, ellos, te evalúan de unos contenidos, no..., no, no les importa» (Entr.Alum.1.Lugo.485).

El profesorado valora la importancia de las competencias en la educación actual, pero también se muestra crítico frente a la materialización que se ha hecho de esta cuestión.

Especialmente con el componente actitudinal (...) tenemos competencias de saber ser, de saber hacer y de saber estar, es decir actitudes, lo que ocurre que esta última me parece muy importante. Una actitud hacia la carrera hacia la profesión yo creo que es muy importante, y yo creo que flaquea un poquito, la dimensión actitudinal. (Entr.Prof.1.Lugo.48)

La investigación realizada advierte de la desconexión de la Universidad con la realidad de la escuela, aspecto no sólo observado por el alumnado, que expresa «Hemos comprobado que lo que nos enseñan y lo que leemos diverge mucho de lo que es un aula» (GD.Alum.Stgo.77). Sino también por el profesorado de la titulación, «el Grado sigue sin... saber conectarse con la escuela, con la realidad del aula» (Entr.Prof.5.Lugo.121).

Cabe señalar también la escasa valoración de profesorado y alumnado en torno al cambio de las especialidades por menciones. En torno al debate de maestro generalista frente al maestro especialista, y la contradicción que ello supone con el campo profesional en el que las oposiciones siguen siendo por especialidades.

Este cambio en la titulación se observa como una de las debilidades del plan de estudios. Se pierden horas en las didácticas específicas de estas materias concretas, por lo que el profesorado demanda un mayor carácter especializado.

Entonces, a mí ya me parece una aberración que por un lado, se hable de maestros especialistas y maestras, que son los que tienen que impartir las áreas de especialidad, y que por otro lado se haga una ley para la formación de profesorado, que no reconozca a los maestros y maestras especialistas. Y que aunque luego menos mal que se abrieron las opciones de las menciones, que sino no existían. Es decir, yo... a mí me parecía que estuviéramos en dos países distintos, para mí una aberración, mmm (...) claro si la idea es que, que todo el alumnado sea maestro generalista, y pueda dar Educación Física, vale, pues ¡es esto! Si se sigue apostando por maestros y maestras especialistas, esto es un error, ¡total! (Entr.Prof-7.Lugo.179)

Ante esta realidad el alumnado comparte la visión del profesorado y se muestra desconfiado con el valor de la mención en sus oportunidades profesionales.

Es como si no tuviéramos nada.

Supuestamente nos la vendieron como PT [Pedagogía Terapéutica] y yo de PT no tengo nada. Yo no entiendo nada, también por la formación, que tal. (GD.Alum.Stgo.135)

5. Conclusiones

En las últimas décadas el trabajo docente ha ganado en complejidad. Reformas curriculares y organizativas; aumento de los recursos con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación a las aulas; demandas por mejorar los resultados académicos y el peso de la evaluación sistemática a sus espaldas; además de la necesaria atención a la diversidad en todas sus facetas y la mirada hacia lo social para cubrir y alertar cuestiones que, a veces, son desatendidas por la sociedad y las familias, etc., son algunos elementos que a simple vista destacan, pero la lista puede ser aún más amplia. En ese cruce de demandas, son pocas las miradas que se asientan en las propuestas de la formación inicial de los futuros profesores. Ese camino por los vericuetos del saber que llevará a cientos de jóvenes, futuros profesores y profesoras, a adquirir los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para ser profesionales en estos tiempos turbulentos.

El proyecto de investigación del que presentamos algunos de sus hallazgos, buscaba identificar las percepciones de formadores y futuros maestros/as en torno al conocimiento profesional que se construye en el desarrollo del nuevo plan de estudios y su impronta en la configuración de una identidad profesional determinada.

Un conocimiento profesional como «el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente, tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio), cuanto del análisis de su experiencia práctica» (Montero, 2001, p. 202-203). «No sólo a los ámbitos de saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber por qué (justificación de la práctica)» (Marcelo, 1994, p. 252).

La normativa que regula la profesión y la formación inicial, más los laberínticos procesos de elaboración que han seguido las universidades, tiene como producto un plan de estudios que se constituye en la base para la formación inicial del profesorado de primaria. El desarrollo del mismo muestra diferentes facetas y elementos que no están explícitos, pero contribuyen también a la construcción de conocimientos de los futuros profesores.

Como hemos visto en los resultados expuestos en este texto, se ha optado por un diseño curricular vertical y jerárquico, que comienza con materias básicas, generales y abstractas, para avanzar hacia específicas y concretas, lo que alimenta la producción de compartimentos estancos entre disciplinas. Y no por una propuesta centrada en el alumnado, y en sus inquietudes relacionadas con su desarrollo profesional (Parkes, 2013). Por otro lado, la propuesta metodológica impuesta en la organización institucional puede estar reforzando esta cuestión, al separar también «clases expositivas» de «clases interactivas». Este conjunto de cuestiones genera tensiones y contradicciones que son vividas con fuerza, tanto por el alumnado como por el profesorado y ofrecen como resultado escasa satisfacción para con la formación que se desarrolla.

La hipótesis interpretativa de la visión fragmentada del currículum está presente en todos los interlocutores. Tanto en la dicotomía teoría y práctica ya mencionada por la mayoría de la investigación que nos precede (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001), como en la organización por asignaturas sin coordinación y en la propia visión del conocimiento de los formadores, que persisten en mirarlo bajo el cisma entre lo «pedagógico» y el «contenido». La organización y estructuración del plan de estudios, aún se realiza en base a las diferentes áreas de conocimientos y están a flor de piel las disputas entre los diferentes campos para conseguir hegemonía en los planes. La opción académico racionalista por la que se opta vuelve a poner en juego estas tensiones (Prats, 2016) que se mencionaron en la Figura 1, un proceso que ha obviado la tendencia de una formación centrada en el alumnado y en su formación profesional que sería necesario retomar (Parker, 2013).

¿Qué influencia tiene esto en el conocimiento construido por los futuros profesores de primaria? ¿Qué esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, 1985) le ha ayudado a construir? Aunque el alumnado critique la formación que recibe y percibe sus contradicciones, el tiempo transcurrido no ha sido en balde y sus esquemas se han moldeado de alguna manera. Por un lado, podríamos hipotetizar que en la tensión entre un profesorado autónomo o el que ejecuta decisiones tomadas por otros, vence esta última perspectiva. En su trayectoria formativa, no toma decisiones ni asume las consecuencias, sino que sigue el camino marcado desde el inicio, cumpliendo en cada paso los pre-requisitos que le imponen para llegar al objetivo. Esta obediencia es el precio que paga para la obtención de la acreditación correspondiente que le da merecimiento al título de maestro de grado, necesaria para la prueba de oposición. Por otro lado, los inicios «básicos», tan alejados de la práctica profesional, le llevan a percibir la «teoría» como algo abstracto, alejado de la realidad, a la que no se puede recurrir para encontrar respuestas. Y limitar la práctica a la aplicación, alejándose del modelo de reflexión sobre la práctica (Schon, 1987; Wilson, y l'Anson, 2006), que requiere teoría y teorizar sobre la experiencia.

Tal como Darling-Hammond et al. (2005) han sostenido hace ya más de una década, solo con una propuesta formativa, coherente en su perspectiva teórico-metodológica y con una clara visión del docente que se pretende formar, es posible que los esquemas de percepción y acción (Bourdieu, 1985) que se han construido a través de la historia de escolarización previa se relativicen. De lo contrario, se percibe continuismo y una única manera de desarrollar la enseñanza, que se transforma en lo «normal» o «habitual» con consecuencias en la práctica profesional.

Referencias bibliográficas

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. (1985). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Comisión de las Comunidades Europeas [COM] (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Ref. COM (2007) 392 final. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>
- Darling-Hammond, L.; Pacheco, A.; Michelli, N.; LePage, P.; Hammerness, K. & Youngs, P. (2005). Implementing Curriculum Renewal in Teacher Education: Managing Organizational and Policy Change. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Eds.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do* (pp. 442-478). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E.W. & Vallance, E. (eds.). (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación. [Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado]*, 340, 19-40. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340_03.pdf
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). Nueva York: Macmillan
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1986). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 18(3), 239-256. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027860180302>
- Ferradás Blanco, L., & Rodríguez López, J. (1997). Los nuevos Planes de Estudio de Magisterio. Limitaciones de un Proceso y Desafíos Pendientes. *Tendencias*

Pedagógicas, 3, 57-71.

Flores, M. A. (2000). *A Inducao no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovacao Educacional.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum una reflexion sobre la práctica* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goez, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. (Eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (pp. 157-168). London: Routledge Falmer.

Hobson, A., Tomlinson, P. (2001). Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of ITT: a UK study. Paper presented at *The Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds*, England, September 13-15.

Hudson, B.; Zgaga, P. & Astrand, B. (Eds.) (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. Umea School of Education: University of Umea (Sweden).

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1998). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó

Imbernón, F., & Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-75.

Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU

Marcelo, C. (2009). *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.

Martínez Piñeiro, M.E. (2010). Investigación cualitativa. En J.A. Caride y F. Trillo. (dirs). *Diccionario galego de pedagogía* (pp. 374-376). Xunta de Galicia/Galaxia.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/mecu/mecu.html>
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.796>
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 66-86.
- Montero, L. (2008). El retorno del interés por la formación inicial del profesorado. *Monográficos Escuela*, octubre, 4-6.
- OCDE (2014). *Education at a Glance*. París: OCDE.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Parkes, R. J. (2013). Challenges for Curriculum Leadership in Contemporary Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 112-128. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.8>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-34. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1).
- Román Sánchez, J.M., & Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.310>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GrawHill.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles, CA: Sage.

- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Silva, C. (2011). Tornar-se profesor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional. Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Univ. do Minho.
- Universidad de Santiago de Compostela (USC) (2008). Liñas Xerais para a implantación dos estudos de grao e posgrado. Recuperado de <http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/normativa/descargas/linasxeraisnovastitulacofic.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson G & l'Anson J (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), pp. 353-361. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.006>
- Zeichner, K. & Cochran-Smith, M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. New York; Routledge.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Third Edition. (pp. 269-289). New York: Routledge.
- Zeichner, K., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>