



Contribuciones del Prácticum al aprendizaje de la enseñanza

■ Eduardo J. Fuentes Abeledo

Resumen

En la primera parte presentamos algunos de los hallazgos de investigación en torno a las Prácticas Escolares, en concreto en relación con las percepciones del alumnado de Magisterio sobre las relaciones entre la teoría y la práctica antes y después de su experiencia en centros. En la segunda parte, comentamos aspectos del programa formativo que hemos diseñado y que se encuentra en proceso de experimentación.

Palabras clave

Programas de Prácticas Escolares, Relación teoría-práctica, Aprendizaje de la enseñanza.

Abstract

We offer, in the first part of this paper, a few findings about research on teaching practice, in particular those which have to do with student teachers' perceptions about the relationship between theory and practice before and after their teaching practice period at schools. In the second part, we comment about aspects of the educational programme we have designed and which is being experimentally developed at the present moment.

Keywords

Teaching practice programmes, Relationship theory-practice, Learning to teach.

En los últimos años hemos participado en varias investigaciones sobre el componente «Prácticum» (o Prácticas Escolares más habitualmente en nuestro contexto) que nos han permitido comprender mejor cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de la enseñanza en la formación inicial de los profesores en determinadas coordinadas institucionales y en el marco de programas específicos en Galicia. Una parte de los hallazgos han sido publicados (por ejemplo: FUENTES Y GONZÁLEZ SANMAMED, 1994, FUENTES Y GONZÁLEZ SANMAMED, 1995a y b; FUENTES, 1996). A continuación presentamos, en primer lugar, algunos hallazgos y reflexiones sobre aspectos que consideramos de gran importancia en el aprendizaje de la enseñanza en relación con las relaciones entre la teoría y la práctica para, en un segundo apartado, comentar algunos rasgos del diseño y desarrollo de un programa de Prácticas en el marco del nuevo «Prácticum» de las titulaciones de maestro.

1. La interacción teoría-práctica desde la perspectiva del alumnado de Magisterio

Antes de incorporarse a experiencias en los centros escolares buen número de estudiantes de Magisterio confían en que el conocimiento declarativo aprendido en el centro universitario va a

resultar válido, útil y correcto para desenvolverse en la realidad. Así se expresan por ejemplo dos alumnas en sus respectivos diarios pre-prácticas:

«Espero que la preparación teórica que hemos recibido desde primero de ahora sus frutos» (92-93, 8).

«... por fin llega el momento esperado, el momento de poner todo nuestro conocimiento teórico en práctica» (93-94, 14).

Aunque un grupo mucho menos numeroso asume, ya antes del contacto con la realidad de las escuelas, cierta discontinuidad entre el conocimiento de carácter declarativo que suelen ofrecer los estudios universitarios y el de carácter procedimental que esperan adquirir en el centro escolar sumergiéndose en la realidad que les ofrecen. Sus manifestaciones suelen ser semejantes a la que presentamos a continuación:

«... pienso que si de verdad se quiere hacer un buen profesor que es a base de mucha experiencia, a base de repetir muchas veces la práctica» (92-93, 21).

En todo caso, las referencias a las relaciones entre la teoría y la práctica, y a la construcción del conocimiento didáctico siempre son vagas. Pero sí aparece con enorme contundencia tras la

experiencia en Prácticas la crítica a la preparación recibida para afrontar las tareas profesionales que han visto realizar y algunas de las cuales ellos mismos han desarrollado en los centros. Después de las Prácticas Escolares el alumnado de Magisterio valora en menor medida la contribución de las materias de la carrera en su proceso de aprendizaje de la enseñanza, excepto en lo que se refiere a la realización de las Prácticas Escolares (los datos cuantitativos para todas las Escuelas de Magisterio de Galicia pueden consultarse en GONZÁLEZ SANMAMED, 1994). Las manifestaciones del alumnado son tajantes. Beatriz, una estudiante de Magisterio con quien hemos realizado un estudio de caso (FUENTES, 1996), afirmaba tras las Prácticas que «aunque haya muchas Didácticas, que a la hora de ir al colegio no te ayudan para nada» (ef133). La experiencia en las Prácticas, conduce a los futuros profesores a manifestar que lo estudiado en Magisterio no les sirve para resolver los problemas que les han surgido en las diferentes fases del ciclo didáctico.

Los datos con que contamos, pues, subrayan desde la perspectiva del alumnado de Magisterio, el fracaso de la preparación universitaria para desarrollar determinadas tareas durante las Prácticas, tareas que se asemejan a varias de las tareas profesionales habituales de los docentes en ejercicio (GONZÁLEZ SANMAMED, 1994, 74-77). Sin embargo, estamos de acuerdo con PÉREZ GÓMEZ (1988), en que «no es un fracaso de competencias personales, es más bien un fracaso del modelo de racionalidad técnica que subyace a su concepción de la práctica y de los programas de formación profesional» (p. 142). Los alumnos leen textos de didáctica, escuchan a los profesores universitarios sobre lo que es buena enseñanza, sobre cómo debe ser la evaluación, asienten sobre la conveniencia de determinados principios abstractos... Pero cuando los estudiantes se encuentran en las Prácticas se quejan insistentemente de que carecen de recursos para desarrollar la enseñanza. Beatriz, una estudiante de Magisterio que ha participado en un extenso estudio de caso (FUENTES, 1996), afirma que lo estudiado en Magisterio «no te ayuda, porque (...) a la hora de estar allí, de enfrentarte a una clase, no te sirve de nada» (ef12). Ella misma intenta explicarse sobre diversos aspectos de la docencia; por ejemplo al comentar el tema de la evaluación:

«lo que dicen los libros, que hay que hacer una evaluación continua, pero que no te dicen cómo tienes que hacer la evaluación continua, y entonces a la hora de hacer la evaluación, al principio en qué aspectos fijarme más, por ejemplo, si se refería al comportamiento, o se refería al trabajo de clase, o a lo que participaban en clase...» (ef109-110).

La demanda de conocimientos de carácter más procedimental, como la que hace Beatriz, subraya la necesidad de cuestionar el supuesto de que los estudiantes de Magisterio y en general los futuros docentes pueden extraer consecuencias de acción de principios abstractos. Si bien aceptamos que no existen fórmulas o recetas para resolver los problemas de la enseñanza-aprendizaje partiendo del carácter variable, situacional e incierto de la actividad de enseñar y de la pertinencia de pensar en un tipo de práctica más cercano al «saber gestionar», de la sabiduría práctica a la que se refiere Aristóteles (un tipo de habilidad intelectual para discernir la respuesta adecuada al tipo de situaciones propias de la enseñanza), que al «saber hacer» que requiere únicamente habilidades técnicas de carácter aplicativo, también hay que reconocer que en algunos ambientes, sobre todo universitarios, se ha desconsiderado el tipo de necesidad formativa al que alude Beatriz, y que, por otra parte,

dicha necesidad es semejante a la que sienten la mayoría de los alumnos de Magisterio tras la experiencia de Prácticas según muestran los resultados de investigaciones que abarcan una población numerosa (GONZÁLEZ SANMAMED, 1994), o los hallazgos de otros estudios de caso en nuestro contexto (GONZÁLEZ SANMAMED, 1994b).

Desde nuestro punto de vista, es preciso un esfuerzo en los centros formativos universitarios en la línea de prestar más atención al conocimiento de carácter más procedimental, a los «esquemas prácticos y estratégicos» para llevar a la acción que comenta GIMENO (1988), «esquemas estratégicos de acción» a los que alude MARCELO (1994) o «esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica» de los que habla PÉREZ GÓMEZ (1988). El diseño y desarrollo del Prácticum articulado con los demás componentes del programa formativo global debe potenciar la ligazón de la formación inicial con las necesidades de la práctica docente, pero, en todo caso, el aprendizaje de la enseñanza en esta etapa ha de propiciar un mínimo bagaje poder involucrarse en tareas de mejora de la enseñanza. Será necesario prestar mucha atención a los procesos de socialización que los futuros docentes viven en las Prácticas docentes, pero también al peso de la biografía escolar en etapas previas a la propia experiencia en la universidad y que puede orientar en gran medida las decisiones didácticas concretas como hemos descubierto a través de varios estudios de caso (FUENTES, 1996; GONZÁLEZ SANMAMED, 1994b).

La ausencia en la formación inicial de un currículum adecuado que permita integrar la teoría con la práctica suele llevar al desprecio del conocimiento académico, pero también a la ausencia de actividad reflexiva por parte de los futuros profesores. A continuación nos centramos en comentar algunos aspectos generales del «Prácticum» en los nuevos Planes de Estudio de Magisterio y algunos de los cambios que estamos intentando introducir en el mismo en la Escuela de Magisterio de Santiago con el ánimo de superar problemas de aprendizaje de la enseñanza como los que hemos reseñado en párrafos anteriores.

2. Los retos del «Prácticum» en los nuevos Planes de Estudio

El Real Decreto de 30 de Agosto de 1991 define el Prácticum de los nuevos Planes de Estudio en las titulaciones de Maestro, como «conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula a realizar en los correspondientes niveles de enseñanza educativos. Las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la Comunidad Educativa». En la normativa se especifica que dicha materia troncal, con treinta y dos créditos, se vincula a todas las áreas de conocimiento que se ocupan de las materias troncales, comunes o de especialidad.

El escueto texto legal destaca la realización de «prácticas de iniciación docente» a nivel de aula, pero introduce a nuestro entender la novedad de que el conocimiento de la realidad se amplíe al centro y, globalmente, al sistema escolar a través del nivel de la escuela como organización en toda su complejidad, haciendo explícita referencia al conocimiento de la «comunidad educativa».

El itinerario formativo que hemos propuesto en la Escuela de Magisterio de Santiago y en cuyo desarrollo y evaluación estamos involucrados, parte de la consideración del análisis y la reflexión sobre las actividades académicas que diseñan y llevan a la práctica los profesores tutores de los centros escolares y los futuros docentes como uno de los ejes básicos del currículum formativo. No olvidemos que los docentes ordenan la vida del aula diseñando y desarrollando secuencias de actividades en las que se definen las actuaciones concretas de los participantes, las diferentes relaciones entre los mismos, los materiales, la organización del espacio y del tiempo, los contenidos a abordar, el curso de acción a seguir... Centrar la atención en las actividades académicas o tareas escolares puede posibilitar superar la disociación entre teoría y práctica que, según hemos comentado anteriormente, perciben los estudiantes en Prácticas, además de otros muchos beneficios potenciales para aquellos implicados en los procesos formativos:

* acercar a la práctica las distintas materias del programa formativo y facilitar la coordinación entre el profesorado universitario en la docencia y en la investigación didáctica;

* ayudar en los procesos de reflexión sobre la práctica a los profesores colaboradores de los centros escolares contrastando las relaciones entre las teorías expuestas y las teorías en uso;

* potenciar el debate didáctico entre los distintos participantes en los programas de Prácticas (tutores de la escuela, coordinadores universitarios, alumnos en Prácticas...).

GIMENO (1988) ha mostrado en detalle cómo las actividades académicas o tareas escolares cumplen diversas funciones: mediadoras del aprendizaje real de los alumnos; elementos estructuradores de la práctica y la profesionalidad docente; vehículo entre los supuestos teóricos y la acción. Las tareas, ha señalado GIMENO (1988), «como unidad de análisis aplicable a la acción de profesores, a la de los alumnos o a cualquier otro elemento que sustituya al profesor como emisor de contenido estructurador de la práctica, puede ser un recurso interesante para adentrarse en la comprensión y desenvolverse en el contexto real de enseñanza» (p. 329). Además, el análisis de las actividades escolares diseñadas y experimentadas por los profesores en formación también posibilita aproximarse a los procesos de aprendizaje de la enseñanza y ser conscientes de los mecanismos e influencias que intervienen (GONZÁLEZ SANMAMED, 1995; FUENTES, 1996).

El trabajo sobre las actividades académicas observadas o dirigidas en las Prácticas permite propiciar el logro de objetivos tan importantes como los que vienen orientando los programas en la Escuela de Magisterio de Santiago. Básicamente:

* Desarrollar la reflexión sobre lo que se observa y sobre lo que se hace, así como sobre el proceso de convertirse en profesor;

* Integrar la teoría con la práctica en dos sentidos:

- llevar a la práctica los conocimientos que se vayan adquiriendo en las diferentes materias teórico-prácticas;
- extraer de la práctica observada y realizada una serie de consideraciones teóricas;

* Iniciarse en el trabajo y en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia.

La experiencia de las Prácticas Escolares permite observar y realizar tareas en el escenario real en que se producen y ha de potenciar la combinación de la teoría-práctica en el conjunto del programa formativo. Es preciso dotar a los futuros profesores de instrumentos conceptuales y metodológicos que faciliten el análisis y la interpretación del currículum en acción.

Proponemos, pues, que la atención en la formación inicial no se focalice prioritariamente o en exclusiva en la planificación del currículum y que el programa del Prácticum preste especial atención a las actividades académicas que se desarrollan en situaciones naturales de forma que su análisis permita también desvelar las interrelaciones con la organización escolar, la definición del puesto de trabajo de los docentes y los múltiples requerimientos del sistema educativo. Esto exige que las actividades en relación con las Prácticas Escolares supongan la recogida de datos más allá de las paredes del aula y la interpretación integrada a partir de los diferentes hallazgos y conocimientos.

El itinerario formativo para el alumnado de Magisterio que hemos diseñado y que se encuentra en proceso de experimentación inicial podemos concretarlo muy sucintamente en las siguientes notas:

**** Prácticas Escolares I:** A nivel de aula el futuro profesor ha de observar el funcionamiento de un grupo-clase y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomar notas de campo y elaborar una narración y un comentario. Se pretende, además, una aproximación muy general a la realidad de la escuela desde la posición de un investigador etnográfico. A nivel de centro se pretende que comente con responsables del mismo la organización y características generales y que conozca una parte del proyecto institucional y los «espacios» del centro, sus diferentes usos y significados desde el punto de vista didáctico y socializador y reflexione sobre todo ello.

**** Prácticas Escolares II:** Un tiempo muy superior de estancia en el centro permite el desarrollo de un mayor número de actividades para profundizar en el conocimiento de la vida de la escuela en su conjunto en sus diversas dimensiones y un estudio más pormenorizado de los planteamientos institucionales, de las múltiples tareas del profesorado fuera y dentro del centro, de la organización y cultura de aulas concretas, y de lo que hemos denominado «tiempos no académicos». El alumnado comienza a colaborar con los tutores responsabilizándose de dirigir algunas sesiones de trabajo, pero una tarea básica será recoger datos, analizar e interpretar el modelo didáctico en acción que se vehicula en las prácticas de aula que ha de observar.

**** Prácticas Escolares III:** El foco de atención prioritario se sitúa en el diseño, desarrollo e investigación del currículo atendiendo a la peculiaridad y problemática de la enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos en función de la titulación correspondiente. Las actividades a desarrollar son de cinco tipos: de conocimiento (de proyectos curriculares de diferentes niveles -centro, etapa, ciclo- y de funcionamiento de las diferentes estructuras de coordinación didáctica-); de análisis (de programaciones de aula, materiales curriculares, recursos del entorno, características y conductas del alumnado y tareas académicas); de planificación, de instrucción y de investigación.

El trabajo sobre las tareas académicas parte en Prácticas I del aprendizaje de la recogida de datos de procesos de clase a través de observaciones de aula y de una primera lectura interpretativa global. Se concreta en la lectura y comentario de ejemplos de «narraciones» de clases y en la elaboración final de una narración de las clases observadas y un comentario. El conjunto de materiales producidos en Prácticas I será de utilidad para un primer análisis en sesiones específicas en las diversas materias teórico-prácticas de la carrera y/o en sesiones directamente vinculadas al programa de Prácticas Escolares.

En Prácticas Escolares II, el alumnado ha de recibir una preparación más profunda para llevar a cabo los procesos de recogida de datos, de análisis y de interpretación. Optamos por el uso de «sistemas narrativos» (siguiendo la clasificación de EVERTSON Y GREEN, 1989) sin categorías predeterminadas para registrar segmentos amplios de acontecimientos y conductas y, en algunos casos, de registros tecnológicos. La experiencia hasta el momento, nos impulsa a recomendar el doble registro (narrativo y tecnológico) para no perder la posibilidad de analizar sobre todo las verbalizaciones de los participantes. Además, en Prácticas Escolares II también se han de realizar entrevistas al profesorado y recoger otros datos del aula (fundamentalmente desde la perspectiva de su organización y cultura) y del contexto más amplio que permitan realizar una interpretación más completa de lo que acontece.

En la actualidad estamos ensayando con el alumnado modelos de análisis de los datos que se inspiran en los trabajos de DOYLE (1985) y, más en concreto, en los modelos utilizados en las investigaciones de PARRILLA (1992), GONZÁLEZ SANMAMED (1995) y FUENTES (1996). De todas formas, hemos de señalar que es preciso afinar en gran medida los recursos conceptuales y metodológicos con que contamos y adaptarlos a la multiplicidad de contenidos que se vehiculan en las tareas académicas de profesores y futuros profesores de diferentes áreas y niveles educativos. Es ésta una labor que va pareja al desarrollo de nuestras investigaciones didácticas y en el que han comenzado a involucrarse otros compañeros implicados en el programa de Prácticas. Es preciso

perfiles modelos de análisis potentes que permitan apreciar la interrelación de los distintos elementos intervinientes en las tareas académicas concretas y los diferentes contextos en que anidan y que en buena medida son definitorios de la práctica educativa directamente observable.

Tras la experiencia en los centros, la propuesta consiste en realizar un análisis retrospectivo de lo que denominamos «modelos didácticos vivenciados» (en función de los procesos de clase que ellos experimentaron en su itinerario escolar) y relacionarlo con su perspectiva sobre las clases observadas en las Prácticas, y las prácticas y concepciones de otros participantes, indagando los distintos supuestos y condicionantes de las tareas examinadas.

En Prácticas Escolares III, se llevan a cabo procesos de autoevaluación y, si es posible, evaluación entre colegas a partir de las tareas planificadas y llevadas a la práctica por los propios estudiantes de Magisterio, prestando mayor atención a problemas concretos con determinados contenidos fundamentales.

De esta forma, las «narraciones», los «análisis» y las «interpretaciones» de los propios estudiantes, han de ser discutidas durante y/o después de la experiencia de Prácticas y en diversas materias, de forma que se desvelen las concepciones que pueden sustentar las actividades académicas examinadas y los dilemas y problemas prácticos que surgen en escenarios concretos, pero sobre los que inciden múltiples factores contextuales que es preciso desvelar.

La experiencia realizada hasta el momento nos hace destacar varias dificultades para desarrollar procesos formativos en la línea de los que acabamos de describir. Los estudiantes de Magisterio encuentran dificultades sobre todo para llevar a cabo el análisis y la interpretación de las tareas, pero en ello incide sin duda la carencia de recursos conceptuales y metodológicos más adecuados que posibiliten una lectura más crítica y reflexiva de la práctica y una ayuda por nuestra parte más útil para reflexionar en y sobre la acción docente.

Referencias bibliográficas

- DOYLE, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula». *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- EVERTSON, C.M. y GREEN, J.L. (1989). «La observación como indagación y método». En WITTRICK, M.C., (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 303-422). Barcelona: Paidós-MEC.
- FUENTES, E. (1996). *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Las Prácticas Escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995a). «Formación del profesorado y Didáctica de las Ciencias Sociales: implicaciones desde la detección de necesidades». *Revista de Innovación Educativa*, 5, 129-140.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995b). «Al final de la cuenta atrás: análisis del diario previo a las Prácticas de alumnos de Magisterio». *Adaxe*, 43-51.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). «El aprendizaje de la enseñanza: un estudio sobre las Prácticas Escolares». Actas del Congreso Internacional. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, (pp. 107-112) Santiago: Tórculo.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994b). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). Análisis de los procesos de aula: cómo enseñan (y aprenden a enseñar los futuros profesores), *Investigación en la escuela*, 25, 27-42.
- MARCELO, C. (1994). *Investigaciones sobre Prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las Prácticas*. Ponencia presentada al III Simposium de Prácticas Escolares. Pontevedra: Poio.
- PARRILLA, A. (1992). «Análisis de procesos

de clase: Una perspectiva ecológica». En MARCELO, C. (Coord.), *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*, (pp.

227-256). Buenos Aires: Cincel.
PEREZ GOMEZ, A. (1988). «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado». En VILLA, A.

(Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 128-148.). Madrid: Narcea.

Dirección del autor: _____

EDUARDO J. FUENTES ABELEDO

Universidad de Santiago de Compostela

Escuela Universitaria de Magisterio

Avda. Juan XXIII, s/n

Santiago de Compostela

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

FUENTES ABELEDO, Eduardo J. (1997). Contribuciones del Prácticum al aprendizaje de la enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].