

# LAS PRÁCTICAS EN EL CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (CAP) DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

José Martín Toscano<sup>1</sup>  
Luis Martín Muncharaz

En 1985 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ya con competencias plenas en materia educativa, publica en la Orden de 11 de diciembre (BOJA de 14 enero de 1986) el marco por el que se regula el curso para la obtención del CAP en las universidades andaluzas. Nosotros nos planteamos desde un principio, el diseño de un programa de formación inicial para futuros profesores de enseñanza secundaria, que favoreciera la articulación teoría-práctica. De esta manera el curso se desarrolla en dos fases, y en las dos se simultanean módulos teóricos y prácticas en los centros. La primera fase permite una aproximación más global, más general al mundo de la enseñanza, mientras que en la segunda este acercamiento es más específico y está más vinculado a los problemas de la enseñanza de una asignatura o especialidad concreta. La línea de trabajo que venimos desarrollando en el ICE de la Universidad de Sevilla apuesta claramente por una vinculación de los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades de los futuros profesores a las actividades reales, a la práctica que el futuro profesor desarrollará.

On December, 11th, 1995, an orden (Mandate) from the Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Andalousian Department of Education), already fully competent on education affaires, established a framework for regulating the course through which may be obtained the Certificado de Aptitud Pedagógica (a mandatory postgraduate official certification needed for working as a secondary edycation teacher) in Andalousian universities has been published. From the beginning, our purposes were to designate an initial teacher training program for future secondary education teacher articulating theoretical and practical items. So, the course is developed on two-phase basis, and both phases have simultaneous theoretical and practical modules. The first phase allows a more global, more general approach to teaching world, while the second one promotes a more specifical approach, more linked to teaching issues about one of the curriculum subject matters. Our work line, currently developing in the Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, tries to link knowledge, skill and abilities needed for future teachers to the actual activities and practices that future teacher must develop.

---

<sup>1</sup> Instituto de Ciencias de la Educación. Avda. Ramón y Cajal 1. 41005 Sevilla.

## 1. INTRODUCCIÓN

El origen del actual curso hay que situarlo en la promulgación y desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, que determinaba como una de las finalidades fundamentales de la universidad su contribución al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, y precisaba que esta labor la llevaría a cabo a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE número 176, orden de 14 de julio de 1971). Así, al ICE se le encargaba la formación docente de los universitarios que se incorporaban a la enseñanza en todos sus niveles y, también, el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. En la clasificación de las actividades docentes de los II.CC.EE se reflejaba que una de ellas era la organización e impartición de los cursos para la obtención de los Certificados de Aptitud Pedagógica (CAP).

En la orden de 8 de julio (BOE número 192, 12 de agosto de 1971) se especifica la normativa concreta que regulaba el curso, y sirvió como marco general para el desarrollo de los programas concretos de cada ICE. Esta orden establece que el curso para la obtención del CAP se desarrolle en dos ciclos:

- a) El primer ciclo, de carácter teórico, consistiría en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación, y se establecían los siguientes contenidos:
  - 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos.
  - 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa.
  - 3) Didácticas especiales.

Este primer ciclo debía tener una duración mínima de 150 horas, y había que procurar un equilibrio entre la formación peda-

gógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes.

- b) El segundo ciclo, de carácter práctico orientaba al ejercicio de la labor docente en los centros de bachillerato, bajo la responsabilidad de un tutor. Se establecía también que los alumnos debían realizar las prácticas con dos o tres cursos del área correspondiente. El tiempo mínimo era también de ciento cincuenta horas.

Esta normativa se mantiene hasta doce años después. En 1985 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ya con competencias plenas en materia educativa pública en la Orden de 11 de diciembre (BOJA de 14 enero de 1986) el marco por el que se regula el curso para la obtención del CAP en las universidades andaluzas. Justifica la aparición de esta Orden por los enfoques tan dispares que se venían obteniendo en la realización del curso en las diferentes universidades. Así se establecieron como líneas básicas las siguientes:

- a) Diseño curricular unificado
- b) Diseño curricular integrador (teoría y práctica)
- c) Simultaneidad de las fases teórica y práctica.
- d) Adscripción del alumno a un seminario durante la fase práctica, participando en todas las actividades del mismo de manera progresiva.

También se establece que la fase práctica ha de ser supervisada por un tutor perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza secundaria, que, al igual que los profesores de didáctica especial, serán elegidos por concurso público de méritos.

En el siguiente cuadro se recogen los contenidos y la duración del curso que esta Orden establece.

- a) Módulo 1: Teoría de la educación (10 horas)
  - \* La institución educativa: funciones y críticas.
  - \* Teoría de la formación: manipulación, adoctrinamiento y educación.
  - \* Fines objetivos del BUP y FP.
  - \* Evolución de las ideas educativas.
  
- b) Módulo 2: Psicología de la educación (20 horas)
  - \* Psicología de la adolescencia.
  - \* El aprendizaje y sus dificultades.
  - \* Psicología social del grupo-clase.
  - \* Orientación y tutoría.
  
- c) Módulo 3: Didáctica general (30 horas)
  - \* Análisis de la comunicación en el aula.
  - \* Diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje: Objetivos. Selección y organización de los contenidos. Estrategias y técnicas de evaluación del proceso educativo.
  - \* Organización: En el aula. En el centro.
  - \* Procesos y estrategias de innovación.
  
- d) Módulo 4: Didáctica especial (30 horas)
  - \* Estructura de la disciplina.
  - \* Producción de conocimientos y métodos de investigación en ese ámbito.
  - \* Definición de objetivos.
  - \* Selección y ordenación de contenidos.
  - \* Métodos y medio.
  - \* Evaluación.
  - \* Proyectos curriculares innovadores.
  
- e) Prácticas (90 horas)
  - \* Prácticas de inmersión (18 horas).
  - \* Prácticas de simulación (27 horas).
  - \* Prácticas de intervención (45 horas).

Esta breve descripción nos ayudará a contextualizar y a comprender algunas de las iniciativas y propuestas concretas que hemos ido adoptando durante los últimos años para la organización y desarrollo del curso, y más específicamente en lo que se refiere a las prácticas.

## 2. EL DISEÑO GENERAL DEL CURSO

Históricamente la consideración del CAP como un simple requisito para el acceso a las oposiciones del cuerpo de profesores de bachillerato ha relegado este curso, en la mayoría de las universidades que conocemos, a un mero trámite para acceder a la docencia, restándole el carácter de formación inicial de futuros profesores de enseñanza secundaria (de hecho por ejemplo podían cursarlo alumnos de quinto de carrera o profesores ya en ejercicio). Nosotros nos planteamos desde un principio el diseño de un programa de formación inicial para futuros profesores de enseñanza secundaria. Así, progresivamente, se han ido incorporando modificaciones, sobre todo a partir de las conclusiones obtenidas en las evaluaciones sucesivas que hemos venido realizando (ver por ejemplo García y otros, 1994), y de las opiniones y sugerencias de los profesores y alumnos, tanto en los aspectos de contenido como en los organizativos y estructurales.

Uno de los problemas detectados, y más ampliamente señalados en el ámbito de la formación del profesorado (ya sea inicial o permanente), ha sido el de la relación teoría-práctica. Este problema se manifiesta de formas diferentes y contradictorias en el curso para la obtención del CAP: hay “módulos teóricos” y “módulos prácticos; una fase “teórica” y otra “práctica” que se perciben como dos realidades diferenciadas. Así, al menos, lo sienten los propios alumnos,

quienes, en las evaluaciones de los últimos cursos, ponen de manifiesto las, a su juicio, contradicciones entre “lo que se dice” en los módulos teóricos y “lo que se hace” en los institutos, y que les lleva, casi inevitablemente, a afirmar la “práctica”, entendida como lo que tradicionalmente se viene haciendo en las aulas de secundaria, como la única realidad posible. El problema de la articulación teoría-práctica, se refleja también en la existencia de profesores de “teoría” y tutores de “prácticas”, distinción acentuada por las características profesionales que presentan unos y otros. Así, mientras que los tutores son profesores de secundaria, normalmente, con una gran trayectoria profesional, una parte importante de los profesores de los módulos de didáctica general y psicología de la educación son personas vinculadas a la universidad sin mucha experiencia docente.

Pero, quizás, lo más determinante en el problema teoría-práctica es la larga tradición, arraigada tanto en los profesores como en los alumnos, que considera las prácticas como el momento de aplicación de los conocimientos teóricos, como un momento siempre a posteriori.

Tradicionalmente se cursaban los módulos teóricos y después se hacían las prácticas. Nosotros tomamos la opción de simultanear los dos momentos en el tiempo para intentar favorecer una integración más dialéctica entre dos mundos, aparentemente enfrentados. De esta manera el curso se desarrolla en dos fases, y en las dos se simultanean módulos teóricos y prácticas en los centros. La primera fase permite una aproximación más global, más general al mundo de la enseñanza, mientras que en la segunda este acercamiento es más específico y está más vinculado a los problemas de la enseñanza de una asignatura o especialidad concreta.

## 2.1 PRIMERA FASE DEL CURSO (Práctica inmersión)

Esta primera fase se desarrolla durante los meses de noviembre y diciembre, cuando casi se acaba de iniciar el curso en los centros de secundaria. El objetivo es ofrecer a los alumnos una primera visión del mundo de la enseñanza, desde una perspectiva diferente a como la han visto hasta ahora, desde la de futuros profesores. Por eso, a esta primera fase la denominamos de inmersión, y lo que se pretende favorecer es una aproximación a la complejidad real de los contextos y situaciones educativas.

Desde el comienzo del curso los alumnos, alrededor de unos mil, se agrupan siguiendo el criterio de la didáctica especial (enseñanza de la especialidad de grado), resultando una media de entre treinta y cuarenta por grupo. Un equipo docente está constituido por un profesor de didáctica general, un psicólogo de la educación y un profesor de didáctica general y cuatro tutores son los responsables de impartir el curso a cada uno de los grupos de alumnos.

La planificación que se hace para esta primera fase, en la que interviene todo el equipo docente, contempla el desarrollo simultáneo de:

- a) El módulo de didáctica general
- b) El módulo de psicología de la educación
- c) Las prácticas de inmersión

Los profesores de didáctica general y psicología de la educación trabajan con grupos completos (por especialidad), mientras que los tutores de prácticas trabajan con grupos de alumnos más reducidos (entre cuatro y ocho).

Con esta estructura organizativa se busca paliar, en lo posible, algunas de las situaciones más problemáticas debidas a la propia concepción y naturaleza del curso: la heterogeneidad del profesorado (universitarios, de enseñanzas medias), y la integración de conocimientos que proceden de lógicas epistemológicas diferentes (psicológicos, pedagógicos, disciplinares, saberes prácticos, etc.). El primer paso en esta línea ha sido pedir a los profesores que, para la planificación de sus actividades, las situaciones vividas por los alumnos en los institutos sean objeto de estudio y análisis en los módulos teóricos. Así, por ejemplo, se pretende que en psicología de la educación la reflexión acerca del aula como un espacio de interacción y comunicación se realice a partir del contexto concreto del aula que el estudiante comienza a observar en el instituto, o que en didáctica general el estudio de las pautas u orientaciones metodológicas, se lleve a cabo a partir del análisis de las que “de hecho” sigue su profesor-tutor. Además de estas actividades más vinculadas al desarrollo de los módulos de didáctica y psicología, y cuya responsabilidad recae en los profesores de estos módulos, se planifican para desarrollar en esta fase las propiamente denominadas de inmersión.

### 2.1.1 Actividades programadas para el conocimiento de un centro de enseñanza secundaria

La propuesta que se hace tiene su fundamento en la necesidad de que los alumnos y alumnas en formación dediquen, al principio, menos tiempo a la enseñanza directa y más a estudiar y conocer la cultura de un centro educativo. Así, se pretende que realicen una serie de actividades encaminadas a proporcionarles una información general sobre el centro docente en el que van a rea-

lizar sus prácticas. Nosotros las agrupamos en tres bloques:

A) Análisis y valoración de las instalaciones del instituto y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta actividad se pretende que los alumnos y alumnas del CAP descubran, analicen y valoren los espacios del instituto y su posible relevancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, visitan las diversas instalaciones del instituto, recogiendo información sobre las mismas, de acuerdo con unas pautas establecidas en una guía que se les facilita, en la que se presta especial atención a las consecuencias que las características de las instalaciones observadas puedan tener para el trabajo que en ellas se realiza.

Posteriormente, el alumno ordena y sistematiza los datos recogidos, elaborando un breve informe, que son debatidos en una sesión conjunta con el tutor.

En el cuadro 1 sistematizamos los diferentes aspectos sobre los que se orienta la observación de los alumnos.

B) Conocimiento de la organización general de un centro de enseñanza secundaria: órganos de gobierno, organización de la actividad docente, plan de acción tutorial, actividades extraescolares, etc. Los alumnos, a partir de un dossier sobre normativa de organización y funcionamiento de los centros de secundaria y de otros documentos que se les facilita, deben analizar diversos aspectos relacionados con la organización de un instituto y contrastar la información obtenida con la realidad que pueden observar en su centro, teniendo en cuenta las sugerencias que se recoge en el cuadro 2.

**a) Aulas.**

- ¿Qué relación existe entre el espacio del aula y el número de alumnos?
- ¿Cuáles son las condiciones materiales (ventilación, luminosidad, acústica)?
- ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos existen en las aulas (libros de consulta, mapas, retroproyectores, aparatos audiovisuales, material de laboratorio, etc.)?
- ¿Cuál es la disposición y la ubicación de los elementos materiales y personales?

**b) Dependencias de los seminarios didácticos y departamentos.**

- ¿Cuáles son las características físicas de las dependencias del seminario o departamento a que pertenece el tutor (amplitud, luminosidad, mobiliario)?
- ¿Cuál es el uso habitual que del seminario o departamento se hace por parte de profesores y alumnos?
- ¿Dispone de materiales y recursos (libros de consulta, libros para prestamos a alumnos, material audiovisual, etc.)?

**c) La Biblioteca del Centro.**

- ¿Cuáles son las características físicas, ubicación, acceso, normativa de uso, etc.?
- ¿De cuantos libros dispone?
- ¿Qué uso hacen de ella profesores y alumnos?

**d) Otros recursos y medios.**

- ¿Qué dotación existe en el instituto de medios, audiovisuales, informáticos, laboratorios reprografía, etc.? ¿Qué uso se hace de los mismos?
- ¿Dispone el instituto de instalaciones tales como sala de usos múltiples, sala de exámenes, sala de audiovisuales, pistas deportivas, etc. ¿Qué uso se hace de las mismas?

**e) Otros espacios destinados a actividades complementarias, el ocio y descanso.**

- Descripción general de otras dependencias que aparecen a continuación y valoración de uso que de las mismas hacen profesores y alumnos (Jardines, sala de alumnos, sala de profesores, cafetería, salón de actos).

**f) Mantenimiento y limpieza del centro.**

- ¿Cuál es el estado de conservación y limpieza de las instalaciones?. ¿Cuál es, el grado de colaboración de profesores, alumnos y padres en el mantenimiento de las mismas?

CUADRO 1. Aspectos sobre los que se orienta la observación de los alumnos

Después de recogida la información los alumnos la sistematizan y elaboran un breve informe que es objeto de discusión en una sesión conjunta con el profesor tutor. Algunos de estos datos son objetos de análisis y discusión también en los módulos de didáctica general y psicología, aunque aún no hemos llegado a sistematizar convenientemente el proceso.

C) Entrevistas con representantes de los diferentes estamentos de la comunidad escolar del instituto en el que se realizan sus prácticas: miembro del equipo directivo,

miembro del consejo escolar, profesor seminario o un grupo de alumnos. Con esto se pretende identificar y conocer la concepción y la valoración que acerca de la actividad desarrollada en el instituto tienen padres, alumnos, profesores y el equipo directivo.

A tal fin, los alumnos, agrupados en parejas, entrevistan a alguno de los protagonistas de la vida del centro: el jefe de estudios, un profesor del seminario donde realizan las prácticas, un padre miembro del consejo escolar, un miembro del equipo directivo o un grupo de alumnos, etc.,

**a) Respecto a los órganos, colectivos e instituciones. Relaciones entre los mismos.**

- ¿Qué funciones, tareas, derechos, deberes, etc. se asignan a los principales órganos colegiados de gobierno, colectivos e instituciones del centro:
- Consejo escolar.
- Equipo directivo.
- Claustro de profesores.
- Departamentos, seminarios didácticos y coordinaciones de área.
- Alumnos. Asociaciones de alumnos.
- Padres. Asociaciones de padres.
- ¿Cómo se coordinan entre sí los anteriores estamentos?.
- ¿Qué relaciones mantiene el instituto con organismos y entidades del entorno: otros centros, colegios, asociaciones culturales, deportivas, vecinales, universidad, etc.?

**b) Organización de la actividad docente. Análisis del plan de centro.**

- ¿Cómo se organiza la vida académica: número de horas lectivas diarias y semanales, recreos, etc.?
- ¿Se especifican en el plan de centro los objetivos que debe perseguir la acción didáctica?.
- ¿Se establecen criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos comunes a las diferentes asignaturas?.
- ¿Se opta por alguna metodología determinada?.
- ¿Cuántas sesiones de evaluación se contemplan a lo largo del curso?.
- ¿Se dice cómo se llevarán éstas a cabo?.
- ¿Se establecen criterios comunes para evaluar el trabajo de los alumnos?.
- ¿Se contemplan medidas de atención a los alumnos con asignaturas pendientes de cursos anteriores?.
- ¿Cómo se organiza la recuperación de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje?.

**c) Tutoría.**

- ¿Cuáles son las funciones del tutor?.
- ¿Qué tiempos y espacios se asigna a la tutoría?.
- ¿Cómo se contempla la orientación escolar, personal y profesional?.

**d) Actividades extraescolares.**

- ¿Existe una programación de actividades extraescolares?.
- ¿Qué tiempos y espacios se establecen para su realización?.
- ¿Se coordinan y articulan las actividades extraescolares con la actividad docente?.

**CUADRO 2.** Sugerencias para analizar aspectos organizativos de un instituto

acuerdo con un guión previamente elaborado por los propios alumnos y supervisado por el tutor, y teniendo en cuenta toda la información que han recogido hasta el momento.

Como puede apreciarse, durante esta primera fase del curso para la obtención del CAP, los alumnos no realizan tareas de enseñanza directa en el aula, su actividad se limita a la presencia, observación y análisis de las situaciones cotidianas en los centros

de enseñanza. Así lo que pretendemos es evitar en lo posible que los alumnos se integren socialmente en la profesión de manera acrítica, y que en un primer contacto con la realidad educativa tengan la ocasión de observar, reflexionar y contrastar puntos de vista diferentes. Creemos que esto es más fácil cuando no tiene que enfrentarse directamente, y de golpe, con los problemas derivados de la dirección de la enseñanza en una clase. Pues como viene poniendo de mani-

fiesto en los últimos años la investigación educativa, se llega incluso a cuestionar si los estudiantes en prácticas deben aprender formas de actuación o más bien formas de observación (Feiman-Nemser y Buchman, 1988). También Zeichner (1987) argumenta que las actividades que se propongan deberían estar orientadas, fundamentalmente, a desarrollar los tipos de actitudes y destrezas que componen los elementos constituyentes de la reflexión para:

1. Ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque "crítico" en el análisis de cuestiones o problemas educativos.
2. Ayudar a ver más allá de los paradigmas predominantes".
3. Ayudar a estudiar las bases que sustentan las regularidades observables en el aula.
4. Ayudar a examinar de forma crítica sus propios procesos de inserción profesional.

Lo fundamental en este planteamiento es favorecer que el alumno se enfrente a puntos de vista diferentes sobre los temas que se consideren relevantes. Y que, en este proceso, tenga ocasión de someter a un contraste crítico su propio bagaje conceptual, sus propias creencias, concepciones, ideas y experiencias sobre la enseñanza.

En nuestro caso, y para ser del todo coherentes con estas ideas, nos encontramos, sobre todo, con la dificultad de poder articular de manera más conveniente el contraste entre la información que obtiene el alumno en el centro y la que se le ofrece en los módulos teóricos. Esto resulta difícil por varias razones. En primer lugar por la propia lógica de los contenidos de cada uno de ellos, ya que no se ha llegado aún a definir claramente un eje que los integre y les dé coherencia, y en segundo lugar por las dificultades de comunicación entre los propios

profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos, dada la diversidad tan grande de situaciones que suele darse.

## 2.2 SEGUNDA FASE DEL CURSO (Práctica de intervención)

El objetivo de esta segunda fase se centra en favorecer la conexión entre el desarrollo de actividades de intervención y su aplicación en el aula, simultaneándose para los módulos de didáctica especial y prácticas de intervención. La duración aproximada es de dos meses.

La responsabilidad de la planificación recae en los profesores de didáctica especial (uno por materia y grupo de alumnos) y tutores (aproximadamente cuatro por grupo). Las tareas básicas de las prácticas giran y se organizan en torno al diseño y ejecución de una unidad didáctica, o secuencia amplia de actividades, en estrecha correlación con las aportaciones teóricas de la didáctica especial. Mientras en la fase anterior ha sido necesario fijar un programa pormenorizado de actividades, debido a la enorme dispersión que se producía por la ausencia de un ámbito definido de coordinación de las actuaciones de los tutores y prácticas, en esta fase son los profesores de didáctica especial los que coordinan directamente el desarrollo de las tareas de los alumnos en los centros. Por tanto, desde el equipo de coordinación del curso, se ofrecen unas pautas y orientaciones básicas que sirvan de referencia para que los distintos equipos docentes elaboren más detalladamente el plan de trabajo de los alumnos.

Si durante la primera fase las actividades se han centrado en el centro, como contexto educativo, ahora se aborda, fundamentalmente el funcionamiento del seminario y aula del profesor tutor, desde la perspectiva



de los problemas concretos de la enseñanza de un área o asignatura.

El tipo de actividades y tareas que se proponen para realizar en esta fase las podemos agrupar de la siguiente manera:

**a) Actividades de observación y análisis de documentos**

- \* Análisis de las programaciones del seminario o departamento, atendiendo a la propuesta de contenidos (selección y organización), el enfoque metodológico y a la evaluación.
- \* Análisis de materiales curriculares (libros de textos, medios audiovisuales, otros recursos didácticos)
- \* Observación y análisis de clases impartidas por el tutor o por otros alumnos en prácticas.
- \* Análisis de producciones de los alumnos (cuadernos de clase, pruebas escritas, trabajos de indagación, informes, etc.).

**b) Actividades de planificación**

- \* Selección de un núcleo temático y diseño de una unidad de enseñanza-aprendizaje (selección y organización de contenidos; enfoque metodológico y secuencia de actividades; recursos e instrumentos de evaluación).

**c) Actividades de intervención**

- \* Aplicación del diseño, previamente elaborado, y evaluación conjunta del desarrollo real en clase.

Todas estas tareas se realizan en el seno de un grupo de trabajo coordinado por el profesor tutor de prácticas y lo que se pretende es que el alumno en prácticas se sienta miembro de un equipo docente, asumiendo, a pequeña escala, los roles y tareas propios de un profesional. A partir de este planteamiento se intenta prestar especial atención a la programación reflexionada de

lo que se va a hacer como un momento decisivo en el que el profesor toma decisiones, de manera consciente, que pueden tener gran trascendencia para el futuro. Como dice Gimeno la programación "es uno de los procesos más conscientes de la enseñanza por el poder transformador reflexivo que el profesor tiene en ese momento de planificación de la enseñanza" (Gimeno, 1988).

### 3. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Aunque nadie pone en duda la importancia de las prácticas en los programas de formación inicial de profesores, sí hay diferencias respecto a cómo integrarlas en el currículum formativo del futuro profesor, dependiendo del enfoque o la concepción que se adopte.

La línea de trabajo que venimos desarrollando en el ICE de la Universidad de Sevilla apuesta claramente por una vinculación del desarrollo de los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades de los futuros profesores a las actividades reales, a la práctica que el futuro profesor desarrollará. Asimismo, entendemos la práctica no sólo como saberes concretos para manejar la dinámica de una clase, sino en una acepción más amplia, en la que se debería tener en cuenta: el contexto que la condiciona, la limita, y en cierto modo la reproduce, la diversidad de funciones y tareas que la componen y los conocimientos de todo tipo que son necesarios para hacer frente a los problemas que plantea. En este sentido, las prácticas se conciben más como una fuente de problemas y situaciones que deben ser objeto de estudio y análisis, que como un simple campo de aplicación de conocimientos adquiridos en otros ámbitos. Lo fundamental es que el alumno tenga ocasión de

discutir, contrastar, lo que percibe como evidente en los centros y cuestionar esas evidencias "del sentido común". Por tanto, destrezas relacionadas con la observación y descripción de situaciones, hábitos de reflexión consciente y crítica sobre sus causas y sus efectos, etc., deben ser objeto de desarrollo en las prácticas de enseñanza. Pues como muy bien dicen Feiman-Nemser y Buchman "...parece poco probable que estos hábitos y destrezas se adquieran en el trabajo docente cotidiano, de ahí la importancia de proponer y desarrollar estas actividades de análisis y reflexión durante los períodos de formación inicial, o al menos despertar el interés, la necesidad y la conveniencia de las mismas para el trabajo futuro docente" (Feiman-Nemser y Buchman, 1988).

Estos principios determinan el camino iniciado, y el modelo de curso y de prácticas deseable, sin embargo en la realidad nos encontramos con problemas, dificultades y resistencias que tienen tanto un origen estructural, como personal, por parte de profesores y alumnos. Pues aunque, por ejemplo, pretendemos que el eje del currículum formativo sea la elaboración del currículum del alumno (qué enseñar, cómo y su evaluación) es difícil articular, de manera coherente, las distintas aportaciones de los diferentes módulos. Pues el modelo de curso debería aproximarse más a un equipo docente integrado por especialistas procedentes de diversas disciplinas (psicólogo, pedagogo, profesor de didáctica especial y tutor) que desarrollarán su trabajo adscritos a un centro y a un seminario concreto.

En esta línea nos parece interesante la experiencia llevada a cabo por el I.C.E. de Málaga durante el curso 1992-93 y que "se enmarca en los modelos de formación basados en la reflexión en la práctica." La experiencia se desarrolló en su totalidad en un centro de enseñanza secundaria, y, a nuestro

juicio, es especialmente destacable la correcta articulación que lleva a cabo la práctica y la teoría, mediante la reflexión que los alumnos llevan a cabo sobre "las evidencias obtenidas en el aula". La primera en la "tutoría", bajo el asesoramiento de un profesor de enseñanza secundaria y la segunda en los "seminarios de reflexión" coordinados por profesores universitarios pertenecientes al ICE y a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y Educación. De esta manera se puede lograr el objetivo de los responsables de la experiencia de que las aportaciones y reflexiones teóricas surjan de los problemas que plantea la práctica docente.

Ahora bien, se trata de un modelo, por hoy, de difícil generalización para un casi millar de alumnos que suele matricularse cada año en un I.C.E. como el de Sevilla. Pues por ejemplo nos encontramos con una carencia de formación adecuada de los profesores de prácticas para desarrollar las tareas que se les encomiendan. Hay que decir a favor que esta figura no existe legalmente, que la mayoría se van formando al mismo tiempo que desarrollan el trabajo con los alumnos. Por otro lado, la insuficiente calidad de infraestructura, presupuesto y personal con que cuenta el curso es otra de las dificultades a tener en cuenta. Pues por ejemplo muchos centros no están lo suficientemente acondicionados para acoger a los alumnos, o un tutor, en ocasiones, se ve obligado a tratar con un excesivo número de alumnos, imposible de atender convenientemente, etc.

Por último, la realización del curso una vez terminada la carrera universitaria, como un requisito para poder acceder a las oposiciones, con la consiguiente concepción de los mismos como un trámite molesto para la mayoría de los estudiantes, hace que f

que redoblar los esfuerzos para conseguir una implicación activa en un proceso ya de por sí difícil de asumir.

Como conclusión diríamos que resulta indispensable un nuevo marco legal que ordene la formación inicial del profesorado de secundaria, y más específicamente, una mayor definición, en la línea de las experiencias del ICE de Sevilla y Málaga mencionadas, del papel de las prácticas de enseñanza y del status profesional de los profesores tutores responsables de las mismas.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988): Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy:Marfil.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid:Morata.
- GARCÍA, E. Y OTROS (1994). *El curso de aptitud pedagógica. Evaluación e implicaciones*. Sevilla: I.C.E de la Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ, D. y RODRIGO, P. (1995): La formación inicial en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 234, pp. 57-61.
- ZEICHNER, K. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 282, pp. 161-189.