

## **EL NUEVO PRACTICUM EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO: INNOVACIÓN Y ACTIVIDADES FORMATIVAS**

Eduardo X. Fuentes Abeledo  
Universidad de Santiago

El Practicum ha ocupado un puesto importante en la investigación didáctica en nuestro país en los últimos años. Los estudios han desvelado varios de los obstáculos para un adecuado aprendizaje de la enseñanza. Superarlos implica importantes cambios curriculares, organizativos y estructurales en los programas formativos. En el marco de los nuevos Planes de Estudios de las titulaciones de maestro, se presentan y comentan varias de las innovaciones introducidas en un centro formativo de la Universidad de Santiago.

### **1. INVESTIGACIÓN Y PROGRAMAS DE “PRACTICUM” DE MAESTROS EN GALICIA**

El “Practicum” (o Prácticas Escolares en expresión habitual en las titulaciones de maestro) ha sido foco importante de atención investigadora en los últimos años en nuestro país. En Galicia el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago ha organizado cuatro simposios sobre la formación práctica de los profesores, cuyas actas recogen una parte importante del esfuerzo realizado. Además, en el seno del mismo Departamento se han desarrollado varias investigaciones colectivas y tesis doctorales centradas en dicho componente formativo.

Han sido varios los autores que se han ocupado de analizar la naturaleza, sentido y funciones de las Prácticas, y presentado síntesis y comentarios críticos de diferentes modelos y planes de Prácticas, revisiones de las investigaciones más relevantes tanto sobre los sujetos implicados como sobre el proceso desarrollado en las Prácticas o teorizaciones acerca de las prácticas docentes (por ejemplo: Benejam, 1986; González Sanmamed y Fuentes, 1994a; Marcelo, 1994; Montero, 1989; Villar, 1989; Zabalza, 1989). Sin embargo, a pesar del elevado volumen de datos, como ha señalado Montero (1994), “seguimos bastante en pañales a la hora de relacionar nuestro conocimiento disponible con la organización, puesta en práctica y evaluación de programas de prácticas concretos” (p. 11), constatándose “una cierta impotencia a la hora de introducir innovaciones” (p. 12).

En el contexto gallego no es muy abundante la documentación existente sobre procesos de innovación centrados en el componente “Prácticas Escolares” y se concentra mayoritariamente en las Actas de los simposios a los que nos hemos referido anteriormente. En nuestro caso, y en el contexto del desarrollo de las Prácticas Escolares en la Escuela de Magisterio de Lugo, hemos presentado los resultados de una investigación centrada en la identificación de las tareas y necesidades de los futuros profesores y un programa de Prácticas Escolares que pretendió introducir algunas innovaciones y que llevamos a la práctica parcialmente y con un reducido grupo de alumnos de dicho centro universitario (González Sanmamed y Fuentes, 1994a). El programa tenía

por hilo conductor el diseño, desarrollo y evaluación curriculares en procesos de investigación-acción. Algunas de las innovaciones hemos pretendido acomodarlas al nuevo marco de condiciones en que han de desarrollarse los procesos formativos de futuros maestros introduciendo importantes modificaciones en función de algunos de los obstáculos detectados para el aprendizaje de la enseñanza en nuestro contexto (González Sanmamed, 1995; Fuentes, 1995) y de los cambios que han supuesto los nuevos Planes de Estudio de las titulaciones de maestro.

## **2. INNOVACIONES CURRICULARES, ORGANIZATIVAS Y ESTRUCTURA-LES EN LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS**

El “Practicum” de los nuevos Planes de Estudio en las titulaciones de Maestro, aparece definido en el R.D. de 30 de Agosto de 1991 (B.O.E. del 11-X-1991) 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”.

El Practicum se reconoce como materia troncal con 32 créditos y se señala que todas las áreas de conocimiento que se ocupan de las materias troncales, comunes o de especialidad están vinculadas al mismo.

El texto del Real Decreto introduce a nuestro entender algunas innovaciones de hondo calado. La referencia al conocimiento del centro escolar en todas sus “dimensiones y funciones”, subraya pues, la necesidad de no quedarse únicamente como venía sucediendo a menudo, en una visión del centro de carácter burocrático, centrada en los aspectos más formales, sino que debe abarcar la multiplicidad de dimensiones (política, cultural, procesual, relacional, etc.).

Esta propuesta resulta coherente con los conocimientos que hoy poseemos sobre la escuela como organización, su importancia en los procesos de desarrollo curricular y en la introducción de innovaciones. De esta forma se potencia un currículo del “Practicum” que rompa con la tradicional reducción a experiencias de aula. Además, la referencia a la “comunidad educativa” entendemos que sugiere la consideración de la escuela y la comunidad como nuevos “espacios de práctica” como propugna Zeichner (1992).

Por otra parte, la pretensión de conocer el sistema escolar a través del conocimiento de un centro concreto es interesante desde la concepción de la escuela como una síntesis de influencias diversas y la educación como un sistema configurado por elementos relacionados entre sí. Todo ello exige el diseño de actividades que permitan responder al sentido del “Practicum” que, por otra parte, destaca las “prácticas de iniciación docente en el aula” como un elemento nuclear. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y a luz de los hallazgos desvelados en los estudios de caso con futuros maestros, convendría que el texto legal hiciera referencia a la necesidad no sólo de realizar prácticas docentes, sino también de analizar e interpretar aquéllas que se observan y se ejecutan, relacionarlas con las concepciones acerca de la enseñanza, el curriculum, el alumnado, la profesión docente y las relaciones escuela-sociedad, contrastarlas con concepciones y prácticas diferentes e indagar en el origen y fundamento de las mismas a la luz del conocimiento disponible.

Del breve texto del Real Decreto citado, hemos de destacar también la referencia a la vinculación de un gran número de áreas de conocimiento al “Practicum”. Entendemos que, de esta forma, se ha querido propiciar la articulación del “Practicum” con el programa global de formación de maestros, si bien sería muy oportuno hacer explícita la necesidad de dicha integración.

En este marco general, los dos centros universitarios que se ocupan de la formación de maestros en la Universidad de Santiago de Compostela han comenzado a establecer una serie de innovaciones tanto curriculares como organizativas. Si en el marco de los Planes anteriores, un solo Departamento fue el encargado de diseñar y coordinar tanto el Plan General como los programas particulares de cada centro con el fin de dotarlos de coherencia, en la actualidad dicha coordinación corresponde a los Equipos Directivos.

Dado que nos referiremos en concreto a las innovaciones que hemos comenzado a desarrollar en los últimos tres cursos escolares en la Escuela de Magisterio de Santiago (recientemente desaparecida al crearse la “Facultad de Ciencias de la Educación”), es necesario señalar que, tras las experiencias de desarrollo de “Prácticas I” y “Prácticas II” en las que se hicieron patentes las grandes dificultades de carácter organizativo y de coordinación derivadas, entre otros numerosos factores, del elevado número de alumnos y de centros y profesores colaboradores, de las dificultades de organización horaria para la realización de actividades de preparación, seguimiento y reflexión, además de otros problemas de carácter curricular, se instituyó la figura del coordinador general de Prácticas integrado en el Equipo Directivo con rango de “Subdirección”.

Se logro introducir, pues, un importante cambio en el ámbito estructural reconociéndose la complejidad del funcionamiento de programas de Prácticas. La existencia de esta nueva figura ha supuesto una disminución del trabajo burocrático de desarrollo del “Practicum” para aquellos docentes universitarios más directamente responsables del mismo y, por lo tanto, mayores posibilidades de dedicación a cuestiones propiamente curriculares. Por otra parte, y en lo que respecta a la adscripción de docencia al profesorado, las decisiones tomadas han hecho recaer la responsabilidad sobre la planificación, el seguimiento y la evaluación en las áreas de Didáctica y Organización Escolar y de las diferentes Didácticas Específicas. La carga docente difiere según las titulaciones impartidas (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Musical).

El desarrollo del Practicum a lo largo de los tres cursos de la carrera, ha supuesto innovaciones importantes tanto en el ámbito organizativo como curricular con respecto a la situación anterior. Los alumnos cubren dos créditos en “Prácticas I” (con estancias de cinco días en los centros), quince créditos en segundo y otros quince en tercero (con estancias de entre cinco y seis semanas por curso).

El Practicum funcionad en la actualidad y con carácter de provisionalidad con grandes objetivos semejantes a los que han venido orientando el desarrollo de las experiencias en los centros en los últimos años en la Universidad de Santiago y que resumimos a continuación:

1. Entrar en contacto con una escuela real y conocer de manera sistemática su funcionamiento general, el entorno de la escuela y la comunidad educativa y la práctica instructiva que en ella se realiza, prestando atención a la clase como grupo instructivo con una dinámica propia y a las características del alumnado.
2. Integrar la teoría con la práctica.
3. Iniciarse en el trabajo y en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia.

4. Desarrollar la reflexión sobre lo que se observa y sobre lo que se hace, así como sobre el proceso de convertirse en profesor.
5. Aprender a participar con otras personas en la realización de las tareas cotidianas en las escuelas.
6. Desarrollar un espíritu de iniciativa en contextos de trabajo profesional.
7. Ser útiles en la marcha del colegio, colaborando en el desarrollo de las tareas propias de los maestros.

Hemos establecido un itinerario formativo para los futuros maestros que podemos concretar sucintamente en las siguientes notas:

• **Prácticas Escolares I:** consiste en una aproximación muy general a la realidad de la escuela.

- 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. Supone, pues, una primera invitación a reflexionar sobre el contexto de centro y el contexto institucional más amplio (que repercute sobre los espacios, horarios, medios, relaciones, etc.) en cuanto marco de referencia de actividades concretas.
- A nivel de aula la actividad básica consiste en la observación del funcionamiento de un grupo-clase y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor en formación ha de iniciarse en la toma de notas de campo, ha de elaborar una narración de las situaciones observadas y un comentario.

• **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 tareas del profesorado y del alumnado especialmente de aquéllas más relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la organización y cultura de aulas concretas, y de lo que hemos denominado “tiempos no académicos” (los recreos, por ejemplo), en los que suele romperse el aislamiento entre los ambientes de aula y centro.

Los futuros maestros comienzan a colaborar con tutores de aula desempeñando diversas tareas docentes, pero la actividad básica será recoger datos, analizar e interpretar el “modelo didáctico en acción” que se vehicula en la práctica de aula que ha de observar y los supuestos que lo sustentan. Pretendemos que esta indagación se lleve a cabo centrándonos en las actividades y tareas que observa en el ambiente concreto en que se encuentra inmerso, estableciendo comparaciones con aquéllas que el propio profesor en formación ha vivenciado a lo largo de su itinerario escolar. En esta línea, en las sesiones de reflexión se comienzan a describir, analizar y valorar lo que denominados “modelos didácticos vivenciados” en su biografía escolar sirviéndonos de diversas estrategias e instrumentos que hemos usado en nuestras investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza (Fuentes, 1996) con la intención de indagar en las raíces de los cuadros interpretativos personales y comportamientos docentes durante las prácticas de los futuros profesores.

### • 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 y características y conductas del alumnado); de planificación, de instrucción y de investigación.

Las innovaciones que suponen las decisiones adoptadas en los ámbitos curricular, organizativo y estructural conllevan la necesidad de contar con una fuerte coordinación entre todos los implicados y documentos y guías que orienten el desarrollo de los procesos (Fuentes y González Sanmamed, 1994b).

A continuación nos centraremos exclusivamente en comentar una de las innovaciones en el ámbito curricular que está propiciando experiencias de interés y algunas breves consideraciones respecto a las dificultades del alumnado en el desarrollo de una de las actividades básicas.

### 3. EL ESTUDIO DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS EN ACCIÓN

La propuesta de destacar en el currículo del “Practicum” el estudio de lo que hemos denominado “modelos didácticos en acción” a lo largo de todo el itinerario formativo, nace de la consideración de los obstáculos que múltiples investigaciones han puesto de manifiesto respecto al aprendizaje del profesor y que hemos visto reflejados también en trabajos realizados en nuestro contexto (González Sanmamed, 1994; Fuentes, 1996).

Zeichner (1992) se ha referido, entre otros obstáculos, a una visión que ha dominado durante muchos años el “Practicum” considerándolo como “un aprendizaje no mediado y no estructurado, al que subyace la idea de que basta colocar a los alumnos-maestros junto a ‘buenos’ profesores para que obtengan buenos resultados” (p. 119). La ausencia de consenso sobre el concepto de “buen profesor”, la dificultad de localizar y lograr la colaboración de “buenos profesores” según los indicadores que se destaquen son, entre otros, algunos de los aspectos que impiden materializar propuestas como la más tradicional señalada por Zeichner (1992). Por otra parte, hoy sabemos que el alumnado en Prácticas, posee concepciones y conocimientos que median en su forma de concebir la enseñanza y que han comenzado a configurarse mucho antes de su entrada en los programas formativos. Es preciso diseñar actividades para las experiencias del “Practicum” que permitan analizar procesos didácticos concretos en escenarios y contextos bien conocidos por los profesores en formación y analizar el origen y consecuencias de sus concepciones, en la línea de superar la mera socialización acrítica.

La propuesta de trabajo sobre este aspecto concreto del “Practicum” que estamos experimentando en el nuevo Plan de Estudios pretende, en una primera fase, que los alumnos aprendan a recoger datos sobre procesos de clase directamente observados por ellos mismos en las aulas de sus tutores, aprendan a analizarlos e interpretarlos (con una secuencia de menor a mayor profundización entre Prácticas Escolares I y II). En una segunda fase 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, en una tercera fase, llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación entre colegas a partir de los procesos de clase planificados y llevados a la práctica por los propios estudiantes de Magisterio (en Prácticas Escolares III).

Para la primera fase y antes del comienzo de las experiencias en centros, el alumnado se prepara en el registro de datos a través de las observaciones de aula. 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. Además, en Prácticas Escolares II también se han de realizar minientrevistas al profesorado y recoger otros datos tanto del aula (fundamentalmente desde la perspectiva de su organización y cultura) como del contexto más amplio que permitan realizar una interpretación más completa de lo que acontece.

El modelo de análisis de los datos que estamos ensayando con el alumnado se inspira en los trabajos de Doyle (1985) y, más en concreto, en las aportaciones de Parrilla (1992), González Sanmamed (1995) y Fuentes (1996). De esta forma, las “narraciones”, los “análisis” y las “interpretaciones”, han de ser discutidas durante o después de la experiencia de Prácticas, de forma que se desvelen las concepciones que pueden sustentar los modelos en acción examinados y los dilemas y problemas prácticos que surgen en escenarios concretos, pero sobre los que inciden múltiples factores contextuales de los que es preciso hacerse conscientes.

En la actualidad, el examen de los análisis e interpretaciones del alumnado de Magisterio, nos muestra algunos problemas para seguir avanzando en la formación de profesionales reflexivos. El espacio concedido a este artículo no permite más que citar algunos de los que hemos encontrado y sobre los que es preciso detenerse para seguir avanzando en el proceso formativo de futuros maestros. Entre otras, el alumnado tiene dificultades para:

- integrar en sus interpretaciones los datos que posee sobre el centro, el entorno, el puesto de trabajo del profesor y otras informaciones sobre el sistema educativo en su conjunto y sobre las condiciones del poder y el orden social, para lograr una más profunda comprensión de lo que sucede en las aulas;
- analizar el conocimiento escolar que se vehicula en las aulas y sus relaciones con el conocimiento científico;
- identificar recursos didácticos en relación con el conocimiento didáctico del contenido que puede reflejarse en las acciones de los profesores y reflexionar sobre los mismos.

Las interpretaciones que realizan los alumnos de Magisterio desvelan la escasa influencia del conocimiento académico, de los conocimientos empíricos y teóricos extraídos de la investigación educativa. Los formadores de profesores hemos de analizar en profundidad nuestras aportaciones en la línea de propiciar que los futuros docentes, se doten, como defiende Pérez Gómez (1993), de instrumentos o herramientas conceptuales que ayuden a enriquecer dichas interpretaciones y también sus decisiones de intervención.

Entendemos que las actividades propuestas posibilitan una explotación formativa en la línea de un Practicum centrado en la investigación sobre la propia práctica de los futuros docentes y la práctica de otros profesores. Situar el análisis y la reflexión sobre las actividades académicas que diseñan y llevan a la práctica los profesores colaboradores de los centros escolares y los futuros

docentes como uno de los ejes básicos del curriculum formativo y analizar la experiencia escolar de estos últimos y su influencia en lo que piensan y hacen puede ayudar a superar la recurrente disociación entre teoría y práctica. Además, los beneficios posibles para todos los que participan en los procesos formativos son múltiples. Destaquemos, por ejemplo:

- propicia que los conocimientos pertinentes para el desempeño profesional se construyan desde y para la propia práctica; contar con las narraciones, análisis e interpretaciones de los “modelos didácticos en acción” y los “modelos didácticos vivenciados” permite acercar la práctica a las distintas materias del programa formativo pues todas pueden aportar referentes teórico-prácticos para la valoración de las actividades y tareas y los supuestos subyacentes a las mismas, para la identificación de dilemas y problemas y la búsqueda de alternativas; iniciativas desde las didácticas específicas como la comentada recientemente por Pagés (1996) para el caso de las Ciencias Sociales resultan sumamente ilustrativas de la línea de trabajo que comentamos;
- facilita la coordinación entre el profesorado universitario en la docencia y en la investigación didáctica; en esta línea cabe destacar las iniciativas que algunos profesores universitarios han comenzado a desarrollar aportando recursos conceptuales y metodológicos para una lectura más crítica y reflexiva de la práctica partiendo del análisis de actividades y tareas;
- ayuda 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;
- potencia el debate didáctico entre los distintos participantes en los programas de Prácticas (tutores de la escuela, coordinadores universitarios, alumnos en Prácticas...).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1986):** *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- DOYLE, W. (1985):** “La investigación sobre el contexto del aula”. *Revista de Educación*, n° 277, pp. 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*. Barcelona, Paidós-MEC, pp. 303-422.
- FUENTES, E. (1996):** *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.
- FUENTES, E. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1994a):** *Las Prácticas Escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- FUENTES, E. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1994b):** “Materiales para el aprendizaje profesional: evaluación de una Guía de Prácticas”. En MONTERO, L.; CEBREIRO, B. y ZABALZA, M. A. (Eds.): *El Practicum en la Formación de los Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp. 7279.

- GONZALEZ SANMAMED, M. (1993):** *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994):** *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995):** “¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula”. *Investigación en la escuela*, n° 25, pp. 27-42.
- MARCELO, C. (1994):** “Investigaciones sobre Prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las Prácticas”. En MONTERO, L.; CEBREIRO, B. y ZABALZA, M.A. (Eds.): *El Practicum en la Formación de los Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp. 338-261.
- MONTERO, L. (1989):** “Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado”. En *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares: La formación práctica de los profesores*, Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 41-50.
- MONTERO, L. (1994):** “Prólogo”, en GONZALEZ, y FUENTES, E., *Las Prácticas Escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, pp. 11-13.
- PAGES, J. (1996):** “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?”. *Investigación en la escuela*, n° 28, pp. 103-104.
- 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*. Buenos Aires, Cincel, pp. 227-256.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993):** “La formación del docente como intelectual comprometido”, *Signos*, n° 8-9, pp. 42-53.
- VILLAR, L. M. (1989):** “Investigaciones en curso sobre el tema de prácticas”. En ZABALZA, M.A. (Ed.): *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Practicas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 53-84.
- ZABALZA, M. A. (1989):** “Teoría de las prácticas”. En *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares: La formación práctica de los profesores*, Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar e ICE de la Universidad de Santiago, pp. 15-39.
- ZEICHNER, K. (1992):** “Novos camiños para o practicum: una perspectiva para os anos 90”. En NOVOA, A., (Coord.): *Os profesores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Don Quixote-Instituto de Inovação Educacional, pp. 115-138.