

Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros

Isabel Ridao García*
Javier Gil Flores
Olga Guijarro Cordobés
Universidad de Sevilla

*Correspondencia
Isabel Ridao García
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Organización Escolar
y M.I.D.E
Avda. Ciudad Jardín, 20-22
41005-Sevilla
Tel. +34 954 557 817
Fax +34 954 557 817
educaweb@us.es

RESUMEN

En este trabajo exploramos, por medio de un cuestionario de preguntas abiertas, las opiniones de los alumnos de Magisterio acerca de las prácticas realizadas dentro de su programa de formación inicial y las necesidades formativas que perciben de cara a un nuevo periodo de prácticas. Los resultados apuntan hacia una valoración positiva, en tanto que las prácticas permiten un primer contacto con la realidad escolar y con los niños, destacando como problemas la falta de orientación, la dificultad para afrontar aspectos concretos (disciplina, motivación, atención a la diversidad, innovación, etc.) y ciertas disfunciones organizativas. Las necesidades de formación expresadas por los alumnos definen un abanico de conocimientos y habilidades que consideran necesarios antes de volver a la experiencia práctica, y sugieren medidas de mejora en el actual modelo organizativo.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial de maestros, practicum, necesidades de formación.

Valuation and training needs perceived after the period of practical in the pre-service teacher education

ABSTRACT

This study deals with the teachers initial training programmes at Teachers University Colleges. Students' opinions are assessed by means of an open-ended questionnaire about the initial training programme and their training needs for further practical stages. Results show a positive consideration for the practical stages because of their enabling students to get in contact with the actual school reality and pupils. Lack of orientation and difficulties to face specific problems (discipline, motivation, attention to diversity, innovation...) As well as organization mismatches at the initial training program, were mentioned as some of the problems. Training needs reported identify a set of knowledges and skills that students consider necessary to be mastered for facing practical stages ahead. Similarly, students' opinions suggest innovations for the present organization model.

KEYWORDS: Preservice teacher education, practicum, training needs.

1. Las prácticas de enseñanza

Como se sabe, las prácticas de enseñanza han sido tradicionalmente uno de los elementos más valorados en la formación de profesores. Lo han sido tanto por los futuros profesores en su formación inicial como por los profesores en ejercicio. Quizás esta alta valoración haya generado grandes expectativas, con frecuencia idealizadas, respecto a los periodos de prácticas que han estado presentes en los sucesivos planes de formación de maestros. Es de esos periodos de donde parece derivarse, según esas valoraciones, el auténtico conocimiento que se precisa para llevar a cabo un mejor modo de hacer profesional. No obstante, sucesivas investigaciones han ido aportando datos que muestran las limitaciones inherentes a la organización, desarrollo y valoración de las mismas, y ponen de relieve, una vez más, la complejidad de los procesos que se llevan a cabo en los centros escolares y las deficiencias de los planteamientos proyectados en el practicum desde las Facultades de Educación.

La pregunta que ha ido surgiendo de distintas investigaciones puede concretarse en *es la experiencia tan buen formador de profesores como piensa la mayor parte de las personas?* (Feiman y Buchman, 1988). La respuesta no es ni mucho menos sencilla si se tiene en cuenta que no pueden dejarse de lado los recuerdos personales, los planes de formación universitaria y los contextos de los centros en los que se desarrollan las prácticas. El aprender a enseñar es un largo camino en el que se implican procesos personales de formación, la inserción en un plan de formación inicial y el ejercicio profesional. Parece evidente que la calidad de estos tres ámbitos y su continua interacción vayan configurando en cada persona su *aprendizaje como profesor*.

Lo que se adquiere en las prácticas, apuntan con razón Feiman y Buchman, son posiblemente percepciones necesariamente limitadas y sesgadas. Son experiencias con frecuencia prematuras de las que difícilmente puedan derivarse inferencias y generalizaciones con ciertas garantías. Ello no puede llevarnos a concluir que sean inútiles o innecesarias (Gimeno y Fernández, 1980). Constituyen, sin duda, un gran soporte para el *aprendizaje de profesor*, una gran ayuda para superar la laguna de la familiaridad, de tal modo que los futuros profesores eviten confundir lo que es con lo que puede ser o debería ser, y la laguna de los dos mundos, del pensamiento y la acción como ámbitos diferentes en sus propósitos y sus posibilidades de contribuir a aprender a enseñar. Representan también, por último, una ayuda para superar la laguna de los propósitos cruzados. Las metas de los profesores están centradas en sus clases y las aulas no son laboratorios ni están diseñadas para enseñar a profesores. Superar esta última laguna supone el establecimiento de unas relaciones más estrechas entre los propósitos de la vida en el aula y los objetivos del aprender a enseñar. Supone la exigencia de programas concebidos conjuntamente por las Facultades de Educación, los centros donde se van a llevar a cabo las prácticas, junto a los profesores tutores o supervisores implicados en dichos programas.

El problema de las prácticas en cuanto situación para aprender cómo manejar la práctica (Zabalza, 1989) muestra su complejidad en la medida que afecta a los alumnos en su proceso formativo, a los profesores tutores de los centros y a los profesores supervisores de las Facultades de Educación, a la relación entre instituciones y a la disponibilidad de recursos económicos. Es, por tanto, un problema curricular en cuanto forma parte con un peso y un sentido determinado en cada plan de formación y es, en gran medida, un problema organizativo por lo que supone de planificación, coordinación y evaluación de las mismas.

El practicum, una *situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica* (Schön, 1992, 45) depende en parte de la concepción que se tenga sobre los tipos de conocimiento básicos para la competencia profesional. Una primera exigencia del plan de prácticas es, por tanto, la coherencia con el tipo de profesor que se pretenda formar. De modo concreto debe afectar a la especial forma en que los profesores responsables de la enseñanza en las diplomaturas correspondientes clarifiquen sus posicionamientos en torno a la relación teoría-práctica. Si estamos pensando en un profesor innovador, reflexivo, comprometido debemos ser capaces de fomentar en las aulas universitarias determinadas formas, procedimientos o estrategias orientadas a este fin superando la mera enseñanza proposicional. No podemos soslayar por su relevancia la consideración de los contextos en los que se desenvuelve la enseñanza en las aulas universitarias con sus posibilidades y limitaciones, ni olvidar el peso de las actitudes de los estudiantes o la apreciación social de estos estudios.

2. Objetivos del estudio

Si realmente las prácticas son una etapa privilegiada para analizar, interpretar y comprender la relación teoría/práctica o cómo se construye el conocimiento práctico de los profesores (González Sanmamed, 1995a) conviene conocer las necesidades formativas manifestadas por los estudiantes y derivadas del contacto con el contexto real de los centros escolares, con alumnos, profesores, etc. Conviene poner de manifiesto el contraste entre la cultura que el centro universitario propicia y la cultura escolar vivida como aprendiz de profesor. Posiblemente una de las deficiencias de los programas formativos es que se desarrollan al margen de las perspectivas y expectativas de los futuros profesores a los que se dirige y haya razón para afirmar que «diseñar un plan de formación para un *estudiante medio imaginario* será aventurarse hacia un previsible fracaso» (González Sanmamed, 1995b, 158).

Teniendo tales ideas como marco de referencia, en este trabajo intentamos poner de manifiesto las necesidades percibidas por los estudiantes en su formación inicial de maestros tras el primer periodo de prácticas. Partimos de la reflexión y valoración que de dicho periodo realizan y de los rasgos que identifican en ellas. No se trata sólo de mostrar un listado de aspectos positivos o deficiencias percibidas, sino de analizar unos resultados que puedan orientar futuras actuaciones en los programas de formación. De hecho las investigaciones en este campo apuntan una

relación circular entre el análisis de necesidades y los efectos del programa generado para satisfacerlas. Nos situamos así en la línea de investigación en formación del profesorado preocupada por dar respuesta a cuestiones sobre qué necesitan conocer o aprender los profesores, e intentamos abordar este ámbito desde los procesos que se inician y tienen lugar en la formación inicial de maestros.

3. Muestra y recogida de datos

El estudio se ha basado en la recogida de opiniones de maestros en formación que recientemente habían finalizado su primer periodo de prácticas. Un total de 203 sujetos respondieron a un breve cuestionario en el que se incluían tres preguntas abiertas dirigidas a obtener una valoración de los aspectos positivos encontrados, de los problemas surgidos y de la formación que a su juicio sería necesaria antes de iniciar una nueva fase de prácticas. Junto a estas cuestiones, fueron recogidos datos acerca del nivel en que se desarrolló su experiencia de formación. Una cuestión cerrada completaba el instrumento, solicitando de los alumnos que se situaran en una de las tres posiciones definidas por la consideración de que las prácticas realizadas fueron buenas, que hubo aspectos positivos y negativos, o que resultó una mala experiencia.

Los alumnos encuestados pertenecían a la especialidad de Preescolar y cursaban el segundo año de la diplomatura en Formación del Profesorado. Puesto que el objetivo era explorar las opiniones sobre el practicum de cara a definir modificaciones y mejoras que habrían de introducirse en los programas de formación, no nos ha preocupado la selección de una muestra con criterios probabilísticos que permita inferencias a la población general. El interés se encuentra en contar con un número suficientemente amplio de sujetos que facilite la exploración del abanico de opiniones y sugerencias que la realización de las prácticas despierta en los alumnos. Los criterios para la elección de este colectivo de sujetos fueron simplemente la facilidad de acceso a los mismos y su condición de haber realizado recientemente un primer periodo de prácticas de enseñanza.

Una gran parte de estos sujetos, aproximadamente el 45%, han realizado sus prácticas en los cursos del primer ciclo de Educación Primaria, un 25% de ellos en el segundo ciclo, y un 18% en el tercer ciclo de este nivel educativo. El 12% restante desarrolló su experiencia en el nivel de Educación Infantil o Preescolar.

4. Análisis de datos

La información obtenida a partir de las cuestiones abiertas ha dado lugar a un considerable volumen de datos textuales, los cuales han sido analizados siguiendo métodos lexicométricos (Lebart y Salem, 1988; Etxeberría y otros, 1995). De acuerdo con éstos, es posible una aproximación al significado de los datos a través del recuento de las frecuencias alcanzadas por las unidades verbales básicas (palabras o series de palabras), y la posterior recontextualización discursiva de las mismas a

través del estudio de sus concordancias (cadenas verbales que preceden y/o suceden a un vocablo en todas las ocasiones en que éste ha sido empleado).

Un tratamiento distinto ha tenido la cuestión cerrada, para la que ha bastado una codificación numérica y la utilización de estadísticos descriptivos simples. Salvo en algún aspecto que comentaremos a la hora de presentar los resultados, ni la valoración expresada a través de la cuestión cerrada, ni el nivel en que han tenido lugar las prácticas de enseñanza determinan diferencias importantes en las opiniones expresadas por los encuestados.

5. Resultados

En cuanto a la valoración global que los sujetos hacen de sus prácticas, sólo 3 declararon una opinión negativa, mientras que 93 alumnos las consideraron buenas, y 105 se situaron en la posición intermedia, estimando que en ellas se dieron tanto aspectos positivos como negativos. Una ilustración de estos posicionamientos nos la proporcionará el examen de las respuestas emitidas ante las restantes cuestiones.

5.1. Aspectos positivos encontrados en las prácticas

Comenzaremos nuestra presentación de resultados con la reflexión de los alumnos sobre los rasgos positivos identificados en su experiencia de formación práctica. Posiblemente los aspectos valorados con mayor insistencia sean el contacto con la realidad escolar, la práctica educativa y los niños, así como la relación mantenida con éstos, y con los profesores. En este sentido, cabe explicar que al responder a esta cuestión, los diez sustantivos más frecuentes hayan sido *niños* (99 apariciones), *alumnos* (56), *profesores* (52), *profesora* (46), *relación* (42), *clase* (41), *centro* (39), *profesor* (34), *contacto* (32) y *realidad* (25). El contacto con la realidad es elemento prioritario en los programas de prácticas. Junto al contacto con la práctica y con la realidad escolar, se especifica con bastante frecuencia el contacto con los alumnos. Respuestas que ilustran estas opiniones podrían ser las siguientes:

- «contacto con la realidad educativa» (sujeto 013)
- «primer contacto con la práctica escolar» (sujeto 074)
- «estar en contacto con la realidad de un aula» (sujeto 083)
- «mi primer encuentro con alumnos» (sujeto 008)
- «fue el primer contacto con niños de educación infantil» (sujeto 132)
- «mi primer contacto con niños en edad preescolar» (sujeto 148)

Si bien la mayoría de los encuestados se refiere a su relación con los alumnos y con los profesores, algunos especifican con el profesor tutor o con todo el profesorado, y en otros casos se alude también a la relación con el centro, con el entorno en el que se ubica y con los padres. Veamos algunas respuestas representativas de estos diferentes matices:

- «buena relación con la maestra tutora» (sujeto 150)
- «colaboración con el profesor de tú a tú» (sujeto 100)
- «buena relación con el resto de profesorado» (sujeto 059)
- «relación con los padres» (sujeto 152)
- «la relación con el entorno escolar» (sujeto 168)

El contacto con la realidad y la relación con alumnos y profesores se encuentra entre los aspectos valorados habitualmente por los maestros en formación cuando son preguntados acerca de las prácticas (ver, por ejemplo, el estudio de Zabalza y Marcelo, 1993). Precisamente, el papel aceptado universalmente para las prácticas de enseñanza es el de ofrecer una experiencia, una aproximación a la realidad educativa, al trabajo de otros profesores y a la docencia ante un grupo de alumnos. Supone situarse en un plano desde el que hasta ahora no se había contemplado la futura profesión. La experiencia de prácticas, en tanto que primer contacto con la escuela y la docencia, permite una mejor definición de la imagen profesional del profesor y en algún caso lleva a destruir representaciones míticas o idealizadas acerca de la realidad educativa.

- «darse un poco cuenta de la realidad educativa y de cómo funciona» (sujeto 062)
- «que vi cómo es la realidad de un aula en la mayoría de los colegios» (sujeto 180)
- «el principal es que pude saber mediante la práctica en qué consistía mi profesión» (sujeto 027)
- «poder experimentar lo que es ser profesor» (sujeto 042)
- «pude comprobar realmente lo que es trabajar con niños» (sujeto 124)
- «el enfrentamiento con la realidad escolar» (sujeto 164)
- «el choque con la realidad» (sujeto 199)
- «darme cuenta de la cruda realidad de nuestros centros» (sujeto 016)

Sólo en algunos casos, los alumnos encuentran beneficio en la medida en que aprenden acerca de la realidad escolar, su organización institucional y su funcionamiento.

- «conocer la organización y jerarquía de un centro escolar» (sujeto 155)
- «saber cómo funciona una clase» (sujeto 176)
- «sentir cómo funciona un colegio» (sujeto 203)

Por supuesto, las prácticas también se valoran en la medida en que representan un adecuado contrapunto a la formación teórica. Mientras la formación universitaria recibida es fundamentalmente teórica, las prácticas de enseñanza ofrecen la posibilidad de conectar lo aprendido con la práctica real en las escuelas. Pero las prácticas no sólo permiten ejercitar lo aprendido; representan la oportunidad para desarrollar habilidades que el profesor adquiere en contacto con la práctica y no sólo mediante el conocimiento teórico. Las prácticas son valoradas positiva-

mente por permitir al alumno un aprendizaje sobre cómo estructurar una clase, motivar a los alumnos, desarrollar una metodología, etc. Se trata de las dos dimensiones incluidas en el concepto de prácticas según Pérez Serrano (1988): la ejercitación de algo y la capacitación profesional. Ambos aspectos se incluyen entre los elementos positivos al dar respuestas como las siguientes:

- «contrastar conocimientos con la realidad» (sujeto 081)
- «poder llevar a la práctica alguna de las cosas aprendidas» (sujeto 067)
- «aprendí cosas que no me enseñan aquí» (sujeto 052)
- «aprender a organizar una clase» (sujeto 171)
- «aprender a dar una clase y motivarla» (sujeto 153)
- «aprendí metodología» (sujeto 021)
- «aprendí a desenvolverme en una clase sola» (sujeto 120)
- «aprender a enseñar» (sujeto 171)

Las prácticas de enseñanza no suponen sólo una experiencia, un contacto directo con la realidad educativa, para observar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino la ocasión para integrarse en esa realidad y participar en las actividades docentes que en ella se desarrollan. Una condición previa para ello podría ser la buena recepción que los centros de prácticas habrían de hacer a los alumnos. Entrando en ocasiones en el ámbito afectivo y personal, algunas de las valoraciones de los alumnos se centran en estos temas. Los alumnos en prácticas destacan el buen trato recibido, la buena acogida que se les ha dispensado en los centros, el apoyo y la ayuda ofrecidos por los profesores y el afecto demostrado por los niños. Una idea de la importancia de estos aspectos queda reflejada en la frecuencia alcanzada por el vocabulario implicado: *ayuda* (14), *trato* (13), *cariño* (12), *apoyo* (10), *acogida* (10), *amabilidad* (3). Algunos de los contextos en que son empleados tales vocablos son recogidos a continuación:

- «buena acogida en el centro y buen trato tanto de alumnos como de profesores» (sujeto 158)
- «el apoyo que recibí por parte del profesor» (sujeto 042)
- «la gran ayuda por parte de la profesora del aula» (sujeto 006)
- «el cariño y afecto mostrado por los niños» (sujeto 006)
- «se me demostró mucho agradecimiento y cariño» (sujeto 025)
- «el cariño que tú le coges a los niños y ellos a ti» (sujeto 185)

Los alumnos sitúan también como aspectos positivos de sus prácticas, el ambiente y el clima de centro encontrados, la cooperación o la colaboración existentes entre los profesores. Destacan positivamente el ambiente calificándolo como *distendido* (sujeto 100), *agradable* (sujeto 121), *de confianza* (sujeto 123) o *de compañerismo* (sujeto 136). También se alude al *ambiente de compañerismo entre los niños* (sujeto 143). Opiniones representativas en este sentido podrían ser aquéllas en las que se mencionan como aspectos positivos:

«coordinación y cooperación con los profesores» (sujeto 003)

«buen clima social en el centro entre profesores» (sujeto 043)

«buen ambiente de trabajo y cooperación» (sujeto 158)

«clima o ambiente de clase agradable» (sujeto 186)

Aunque con menor insistencia, se hace mención de las posibilidades que las prácticas abren a los profesores en formación para acceder a cierta experiencia docente con grupos reales de alumnos. Este aspecto aparece en la valoración de algunos alumnos, que destacan especialmente la libertad y autonomía con que han podido desarrollar su experiencia.

«la maestra me daba libertad para intervenir cuando quisiera» (sujeto 103)

«me daban bastante libertad de actuación» (sujeto 096)

«la total libertad a la hora de enseñar» (sujeto 097)

«me dieron cierta autonomía en clase» (sujeto 007)

Y por último, también cabría recoger opiniones de quienes valoran la experiencia desde un plano estrictamente personal. La reafirmación vocacional docente y un incremento de la confianza en si mismos constituyen consecuencias positivas destacadas por algunos alumnos de prácticas.

«descubrir que realmente me gusta enseñar» (sujeto 061)

«aprendí que no soy tan mala profesora y que me gusta enseñar» (sujeto 091)

«me di cuenta de que magisterio era una carrera ideal para mi» (sujeto 020)

«me di cuenta de que me gustaba esta profesión» (sujeto 038)

«confianza en mi misma como futura profesora» (sujeto 186)

5.2. Problemas encontrados en las prácticas

Un importante capítulo de problemas encontrados en las prácticas de enseñanza tiene que ver con no saber qué hacer o cómo enfrentarse al trabajo docente. Las frecuencias alcanzadas por el término *cómo* (20) y los segmentos *no sabía* (17), *no saber* (14) o *qué hacer* (8) constituyen la huella léxica de tales opiniones. De una parte, los alumnos plantean su falta de experiencia, si bien ello es lógico al tratarse en la mayoría de los casos de su primer acercamiento a la práctica docente; en buena medida, es éste el problema que se trata de resolver con la inclusión de las prácticas en el currículum formativo de los profesores. De otra parte, y más interesante para nuestros propósitos, aparecen opiniones de los alumnos centradas sobre la falta de formación, información o conocimientos para abordar su trabajo como profesores. Se señala, por ejemplo, la poca utilidad práctica de los conocimientos que poseen. Algunas opiniones representativas se concretan en los siguientes términos:

«la falta de aplicabilidad de lo que había estudiado» (sujeto 093)

«falta de conocimientos prácticos» (sujeto 100)

«que sabía muchas teorías que no servían para nada» (sujeto 095)

«dificultad para llevar a la práctica la teoría dada en clase» (sujeto 022)

Denunciada la poca utilidad práctica de sus conocimientos de cara a la intervención docente, los alumnos en prácticas también hablan de las dificultades para desempeñar las funciones docentes, que algunos expresan en términos generales y otros llegan a concretar. Ambas situaciones quedan recogidas en opiniones como las siguientes, en las que se refleja el carácter procedimental de las carencias formativas.

«el cómo enseñar» (sujeto 155)

«no sabía dar clases» (sujeto 021)

«muchas veces estaba sola y no sabía qué hacer» (sujeto 183)

«no sabía programar» (sujeto 021)

«no sabía hacer una unidad didáctica» (sujeto 098)

«cómo conseguir un aprendizaje significativo» (sujeto 091)

«muchas de las preguntas que me hacían los niños no sabía contestarlas» (sujeto 064)

«no saber cómo llevar la clase» (sujeto 069)

La complejidad de las situaciones educativas llega a desbordar las posibilidades de actuación de los alumnos. Un problema frecuentemente citado tiene que ver con la atención a la diversidad. La atención a niños de otra raza, niños provenientes de medios familiares conflictivos, niños con problemas cognitivos, afectivos o de conducta plantea dificultades al profesor en prácticas. En el caso de niños con necesidades educativas especiales, no se encuentran o se desconocen las vías adecuadas para proporcionar el tratamiento que requieren, situación que se agrava por la necesidad de atender simultáneamente al resto de la clase en que se encuentran integrados. Algunos ejemplos de este tipo de problemas quedan explicitados en respuestas como las que mostramos a continuación:

«atender al mismo tiempo a niños de integración» (sujeto 114)

«me encontré con niños que tenían serios problemas y yo no sabía la mejor forma de atenderlos» (sujeto 027)

«alumnado con problemas familiares» (sujeto 043)

«niño con problemas afectivos» (sujeto 073)

«problemas de conducta» (sujeto 074)

«problemas relacionados con niños de otra raza» (sujeto 078)

Los problemas relacionados con la motivación de los niños y con la indisciplina se encuentran entre los más reiterados. La palabra *disciplina*, por ejemplo, aparece en 12 ocasiones. Las preocupaciones de los alumnos en prácticas se dirigen hacia el modo en que habrían de captar el interés de sus alumnos o conseguir un cierto orden en la clase.

«el desinterés o falta de motivación de los niños» (sujeto 184)

«falta de respeto» (sujeto 170)

«problemas a la hora de hacerme escuchar» (sujeto 065)

«el más importante para mí fue el mantener el orden en los niños (sujeto 042)

«algunos problemas de disciplina» (sujeto 158)

«no podía controlar el mal comportamiento de niños más traviesos (sujeto 037)

No obstante, a pesar de la extensión con que se expresa la falta de experiencia y formación, algunos alumnos demuestran poseer un concepto definido acerca de cómo debe ser la labor del profesor y parecen más seguros a la hora de enfrentarse a las prácticas y valorar críticamente la realidad observada. Estos alumnos encuentran problemas, por ejemplo, en la concepción a su juicio errónea, que el profesor del centro tiene de la enseñanza. En este sentido, un problema para algunos alumnos de Preescolar lo ha constituido el abuso que se hace de un método de trabajo basado en la aplicación de fichas, situación ésta denunciada en al menos una quincena de casos. Se expresa igualmente la impotencia para tratar de introducir cambios en el método de enseñanza empleado, definido como *tradicional* (sujetos 75, 123 ó 132) y considerado *anticuado* (sujeto 72) y *caduco* (sujeto 154). Y para algunos alumnos, el problema es básico, pues se centra en la poca participación que se les permite en las clases. Veamos algunos de estos problemas tal y como han sido enunciados por los alumnos en prácticas:

«las fichas como único recurso didáctico» (sujeto 117)

«se me daba libertad pero lo único que podía hacer era lo que acostumbraba a hacer la maestra» (sujeto 103)

«imposibilidad de utilizar un método de clase alternativo» (sujeto 140)

«no poderme salir de lo que el profesor creía que debía hacer (sujeto 127)

«no me dejaban hacer las cosas de un modo que no fuese imitar a la profesora (sujeto 180)

«se aprende mucho más actuando y no nos dejan mucho tiempo para ello (sujeto 126)

«poca participación en las clases» (sujeto 076)

«no demasiada participación en las tareas del aula» (sujeto 113)

«la poca participación en el centro» (sujeto 145)

Otros problemas expresados aparecen unidos directamente al modo en que se conciben las prácticas de enseñanza, se organizan y se llevan a cabo. Los problemas encontrados por los alumnos en la falta de medios personales y materiales al servicio de la escuela podrían limitar la riqueza formativa de la experiencia práctica. Tal vez una cuestión a tener en cuenta sea la selección adecuada de los centros que resultan idóneos para ofrecer a los alumnos la posibilidad de unas prácticas de enseñanza enriquecedoras. La falta de suficientes recursos para llevar a cabo la tarea docente queda reflejada en respuestas tales como:

«falta de recursos materiales del centro y en algunas asignaturas» (sujeto 075)

«falta de espacio» (sujeto 036)

«no había un gimnasio donde los niños pudiesen hacer gimnasia» (sujeto 024)

«falta de profesores de apoyo» (sujeto 001)

«falta de apoyo a niños de nivel bajo» (sujeto 035)

Surgen también problemas relacionados con la forma en que los profesores de los centros entienden la formación práctica de los alumnos. A los casos ya comentados en los que se dan pocas opciones de participación, se une algún otro en que se aprovecha la presencia del alumno en prácticas para cubrir la baja de algún profesor del centro. A pesar de que el alumno debería estar acompañado en clase por el profesor colaborador de prácticas, a veces éste se ausenta o dedica su atención a otras actividades ajenas a la clase.

«encontrarme yo sola llevando la clase por la baja de la profesora» (sujeto 039)

«la profesora aprovechaba que yo estaba allí para hacer otras cosas» (sujeto 111)

«falta de asistencia de algunos profesores» (sujeto 082)

Un elemento fundamental para que las prácticas de enseñanza cumplan sus objetivos formativos radica en que éstas sean dirigidas y supervisadas por expertos. Este es un principio que parece no cumplirse en todos los casos, a juzgar por las opiniones expresadas por los alumnos. Se denuncia falta de información u orientación inicial acerca del modo en que se desarrollarán las prácticas, cuál debe ser su actuación, qué realidad van a encontrar, cómo han de integrarse en la misma, etc. Todo ello redundaría en la idea de que las prácticas habrían de ser objeto de una cierta estructuración o sistematización, sin que pueda pensarse que basta con enviar a los alumnos a centros educativos y ponerlos en contacto con un profesor en ejercicio a quien se supone una competencia docente.

El aprendizaje práctico no se da espontáneamente, por simple inmersión en la realidad, sino que requiere de una mediación y una orientación. A veces se considera un problema la falta de contacto con el tutor de prácticas, a quien se llega a acusar de poco interés y poca ayuda. En definitiva, se trata de problemas que no resultan nuevos en las prácticas de enseñanza; de hecho, a principios de los 80 ya se destacaba la falta de cualificación o preparación específicas para desempeñar los puestos tanto de profesores tutores de prácticas como de profesores de los centros receptores (ver en este sentido, Actas de las Primeras Jornadas Andaluzas sobre Prácticas de Enseñanza, organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en 1982). Un aspecto aquí no mencionado, y que constituiría un eslabón posterior en esta línea argumental, sería la necesidad de una coordinación entre el profesor tutor del centro universitario y el profesor del centro de Educación Primaria.

«no tuve orientación» (sujeto 157)

«no saber qué se esperaba de mí» (sujeto 057)

«la poca información acerca de lo que tenía que hacer en las prácticas» (sujeto 014)

«la falta de conexión con el tutor de prácticas» (sujeto 156)

«el poco interés de los tutores de prácticas» (sujeto 192)

«poca ayuda y comprensión por parte de mi tutor» (sujeto 165)

«poca información del profesor tutor de magisterio» (sujeto 189)

El resultado de la mala concepción en el modo de desarrollar las prácticas, parece ser el reducir ésta a un requisito formal. Los alumnos, en parte, podrían estar más preocupados por las exigencias académicas vinculadas al periodo de prácticas que por la propia formación recibida. De ahí, que en algunos casos se destaque como problema el no saber cómo cumplir con esos compromisos académicos justificativos del aprendizaje realizado y que constituyen la principal base para la evaluación del alumno. Así, se encuentran dificultades en la propia confección de la memoria o trabajo que deben realizar al finalizar las prácticas. La memoria es considerada difícil, extensa, rígida.

«memoria de prácticas demasiado extensa y dificultosa» (sujeto 113)

«mi tutor no sabía qué pedirnos a la hora de presentar la memoria» (sujeto 116)

«la exigencia de una memoria con características muy definidas» (sujeto 156)

Por último, otro tipo de problemas que se pone de manifiesto tiene que ver con la falta de tiempo, considerando el periodo de prácticas limitado.

«falta de tiempo para hacer las cosas como quería» (sujeto 199)

«período muy corto de tiempo para llegar a conocer bien a los niños» (sujeto 038)

«poco tiempo de prácticas» (sujeto 094)

5.3. Necesidades de formación

Las necesidades de formación expresadas por los alumnos de cara a un nuevo periodo de prácticas están en buena medida conectadas a los problemas percibidos en la primera experiencia. Puesto que las necesidades mencionadas tienen que ver con la labor docente que los alumnos han de realizar y con los problemas que se plantean en la misma, las prácticas han tenido el efecto beneficioso de hacer tomar conciencia a los profesores en formación de los problemas que se les presentarán en su labor docente, motivándoles especialmente de cara a recibir una formación que permita abordarlos.

En gran parte, las respuestas aluden en términos generales a la necesidad de que se les prepare para la actuación práctica que han de desempeñar en los centros. Se demanda información y conocimientos acerca de la forma de impartir clases, aludiendo al distanciamiento que la formación teórica recibida presenta respecto a la intervención práctica. Predomina la demanda de conocimientos procedimentales, relativos al cómo llevar a cabo o cómo realizar determinado tipo de funciones que les son propias como docentes. Así, excluyendo artículos, preposiciones, conjun-

ciones y otras palabras funcionales, dos de los tres vocablos más frecuentes en el corpus de datos textuales generado por la tercera pregunta incluida en el cuestionario son *cómo* (89) y *hacer* (42). Respuestas que ejemplifican este modo de opinar se recogen a continuación:

«más conocimientos prácticos (sujeto 155)

«cómo organizar las clases y a los niños ya que de la teoría a la práctica hay mucha diferencia» (sujeto 062)

«cosas útiles para ser empleadas en la escuela y no tanta teoría que al final pasa a ser una utopía» (sujeto 077)

«cómo aplicar la teoría a la práctica» (sujeto 166)

«creo que en magisterio hay demasiada teoría y no te enseñan a enseñar» (sujeto 178)

En algunos casos, la formación requerida se centra en aspectos concretos de la intervención del docente, posiblemente aquéllos que han resultado más difíciles de encarar por el alumno que responde. Así, se mencionan reiteradamente la elaboración y aplicación de unidades didácticas (los términos *unidad/les* y *didáctica/s* acumulan ambos frecuencias de 20 apariciones), concretando algunos en las adaptaciones curriculares, y con bastante menos insistencia la formación en técnicas de grupo, técnicas de estudio, y en el caso de los alumnos que realizan prácticas en niveles de Preescolar, el conocimiento de juegos, cuentos o canciones.

«más información acerca de unidades didácticas» (sujeto 174)

«elaboración y práctica de unidades didácticas» (sujeto 082)

«adaptar contenidos a las características del niño» (sujeto 105)

«formación en técnicas de grupo» (sujeto 114)

«sería positivo aprender ciertos aspectos sobre técnicas de estudio» (sujeto 164)

«conocimiento de juegos» (sujeto 023)

«que nos enseñasen canciones» (sujeto 022)

«nunca nos dan claves o técnicas para crear cuentos» (sujeto 035)

En otro sentido, la formación reclamada tiene que ver con planteamientos curriculares de los propios planes de formación de maestros. De algún modo, en las respuestas de los alumnos, se refleja de manera más o menos explícita la necesidad de incrementar la formación del futuro docente en contenidos psicopedagógicos y didácticos. El conocimiento del niño a través de la psicología infantil, o la formación didáctica en las diversas áreas del currículum escolar son demandas expresadas por los alumnos tras sus prácticas.

«formación psicológica y pedagógica más concreta y útil» (sujeto 190)

«conocimientos psicopedagógicos» (sujeto 100)

«más asignaturas de didácticas» (sujeto 163)

«mucho más información sobre la psicología infantil» (sujeto 179)

«más información acerca de los niños» (sujeto 163)

«conocer qué problemas más frecuentes tienen los niños» (sujeto 124)

Aspectos más concretos en la formación requerida por los alumnos de prácticas se centran en la metodología a seguir. Algunos términos que forman parte del vocabulario básico empleado por los alumnos al responder a la tercera cuestión son *metodología/s* (15) o *método/s* (7). Entre las preocupaciones presentes en los sujetos que respondieron al cuestionario se encuentra la necesidad de conocer cómo enseñar a leer o escribir a los alumnos. También aparecen aquí cuestiones acerca de cómo preparar o presentar los contenidos, o cómo aplicar una metodología constructivista, trabajando con las ideas previas de los alumnos y desarrollando proyectos de investigación (del profesor y del alumno) en el aula. Como ilustración, consideremos las siguientes respuestas:

«en aprender una metodología verdaderamente eficaz y motivadora» (sujeto 107)

«cómo llevar la clase y preparar los contenidos» (sujeto 102)

«cómo explicar contenidos para que los comprendan» (sujeto 048)

«cómo aplicar una metodología constructivista en el aula» (sujeto 103)

«cómo trabajar con las ideas de los alumnos» (sujeto 125)

«cómo trabajar por pequeños proyectos de investigación» (sujeto 103)

«cómo observar adecuadamente» (sujeto 009)

«me gustaría que nos formaran más en cómo enseñar a leer y a escribir a un niño» (sujeto 120)

Uno de los problemas que con mayor frecuencia aparecían tras el periodo de prácticas era el de la atención a la diversidad. Este tipo de problemas centra también direcciones en las que debería orientarse la formación de los alumnos antes de iniciar una nueva fase práctica.

«resolver problemas de tipo social en clase cuando surjan» (sujeto 121)

«información sobre cómo tratar a alumnos con problemas» (sujeto 032)

«en saber cómo integrar en el aula niños con problemas» (sujeto 044)

«niños con problemas tanto físicos como psíquicos» (sujeto 059)

«información acerca de la integración» (sujeto 015)

Del mismo modo, la manera de motivar a los alumnos o el modo de reaccionar y actuar frente a problemas de disciplina centran algunas de las respuestas ofrecidas por los encuestados. Ello se traduce en un relativamente frecuente uso de términos como *motivación* (7), *motivar* (7), *disciplina* (3).

En cuanto al acceso al centro en que se desarrollarán las prácticas, los alumnos proponen un mayor conocimiento de la realidad escolar concreta en la que se van a integrar como alumnos en prácticas, y tener información acerca de cuáles son los temas que serán abordados en las clases a las que asistirán. Por ejemplo, algunos de estos aspectos aparecen en las siguientes respuestas:

«saber cómo funciona cada uno de los elementos del centro» (sujeto 047)

«información más clara y precisa del centro» (sujeto 056)

«conocer el temario que voy a desarrollar durante las prácticas» (sujeto 173)

En la línea de problemas relativos a la poca participación o a la dependencia de las programaciones del profesor del aula, algunos alumnos reclaman autonomía e información acerca de cuáles son sus obligaciones y hasta dónde pueden intervenir.

«lo que necesito es libertad de actuación no formación o información» (sujeto 051)

«recibir información sobre nuestros derechos y deberes» (sujeto 201)

Con este tipo de aspectos, entramos en las necesidades de información acerca de las prácticas que los alumnos plantean al centro universitario en que se forman y a los tutores encargados. A éstos se reclama la información sobre qué deberán hacer en las prácticas, y el resto de las demandas se centran sobre todo en aspectos relativos a los requisitos académicos exigidos a los alumnos tras las prácticas, es decir, los informes o memorias que han de elaborar a partir del trabajo desarrollado. Las necesidades expresadas al respecto se centran en la clarificación de qué contenidos deben integrar el informe de prácticas.

«más sobre cuál es nuestra función y qué debemos hacer durante las prácticas» (sujeto 012)

«mayor información sobre el trabajo que debo entregar» (sujeto 098)

«información sobre el informe de prácticas» (sujeto 177)

«me gustaría que me explicaran qué tengo que hacer en las memorias» (sujeto 159)

Por tanto, la información/formación reclamada se refiere de una parte a contenidos curriculares, tales como el conocimiento del niño, el conocimiento de qué, y cómo enseñar o el modo de afrontar problemas prácticos habituales en las clases (integración, motivación, disciplina, etc.). De otra parte, la información/formación reclamada tiene que ver con el centro en el que van a realizar las prácticas, las funciones que se esperan que asuman y el trabajo que han de presentar tras la finalización de su experiencia.

6. Conclusiones

Para terminar, enunciamos una serie de conclusiones y reflexiones que surgen a partir de los resultados de este estudio. Los aspectos valorados positivamente en las prácticas se concretan en el contacto que estos periodos proporcionan con la realidad escolar y, de modo especial, en la relaciones que se establecen con los niños y los tutores. La realidad desmitifica la visión seguramente idealizada con que los maestros en formación se enfrentan a los periodos de prácticas y ello es percibido como positivo. También lo es el modo en que se contrasta la formación teórica recibida y la realidad, al poner a prueba el propio pensamiento sobre la

práctica. Es por este camino donde parecen reafirmar su vocación profesional y la satisfacción ante la profesión elegida. La experiencia en el centro se valora como positiva en la medida que la acogida ha sido favorable, hay un clima de cooperación y colaboración y se concede al alumno en prácticas un margen de libertad y autonomía para realizar su trabajo.

Las prácticas reciben una valoración negativa cuando en ellas surgen problemas. Básicamente, de no saber qué hacer y cómo hacer deriva una fuerte crítica a la poca utilidad de los conocimientos adquiridos. No obstante, la práctica plantea a los futuros docentes interrogantes, y provoca en ellos la reflexión sobre la enseñanza y su papel como profesores en relación a los contenidos, a las actitudes y los valores, de lo que pueden derivarse importantes dimensiones formativas.

Mención especial merece la queja ante la poca participación que se les permite en la toma de decisiones respecto a la planificación y desarrollo de sus actuaciones en el aula, lo que en cierto modo estaría obstaculizando el papel de las prácticas de cara a propiciar la implicación y experimentación por parte del profesor en formación, el ensayo de métodos o la revisión crítica de lo realizado (Liston y Zeichner, 1990). Evidencian también un vacío importante en la información que los alumnos de prácticas reciben antes de su incorporación a los centros.

Otros problemas derivan de la organización de las prácticas: la selección inadecuada de centros, la falta de información que reciben los tutores respecto a su papel y a las funciones que debe desempeñar el alumno en prácticas. Falta también, en opinión de los alumnos, información y orientación adecuada desde los profesores supervisores de la Facultad. No es de extrañar esta apreciación si se tiene en cuenta la falta de preparación para estas funciones en los profesores universitarios y la falta de contacto con los centros, de los cuales poco o nada se sabe cuando los alumnos se incorporan a ellos.

Las necesidades de formación, en coherencia con los problemas detectados, apuntan a deficiencias en el cómo hacer, qué métodos, procedimientos, estrategias utilizar para tomar decisiones o resolver conflictos que la práctica genera.

De todo lo anterior podemos deducir que el papel, peso, sentido y organización de las prácticas continúa siendo, al menos en nuestro contexto, un problema a resolver. Como en otros ámbitos de la investigación educativa, los resultados que se van obteniendo no acaban de incorporarse a la realidad. De cara a las nuevas titulaciones y planes de formación puestos en marcha, habremos de tener en cuenta que el practicum no viene definido por el número de créditos que se le asignan o el modo en que éstos se distribuyen en el plan de estudios. Su adecuado tratamiento en la formación inicial de maestros implica una profundización y clarificación del marco teórico que orienta su planificación, secuenciación, seguimiento, desarrollo y evaluación.

El practicum requiere la selección de una red de centros de acuerdo con criterios previamente establecidos, y la formación de tutores y supervisores. Supone el establecimiento de equipos de profesores tutores, supervisores y alumnos que

delimiten funciones y establezcan con claridad el qué y para qué de las prácticas en un plan de estudios.

Por último, las prácticas no pueden ir unidas a una adscripción de alumnos a centros sin criterios que la orienten, ni a la actuación azarosa de profesores tutores o supervisores con escasa o nula preparación para sus funciones. Si todo apunta a la importancia de las prácticas en la formación de maestros, sigue siendo una gran responsabilidad para las Facultades de Educación organizarlas con suficientes garantías, y corresponde a las Administraciones competentes apoyar iniciativas y arbitrar medios para que puedan llevarse a cabo.

Referencias bibliográficas

- Etxeberria, J. y otros (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: Rama.
- Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1988). «Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado». En L.M. Villar (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.
- Gimeno, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- González Sanmamed, M. (1995a). «Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza». *Revista Investigación Educativa*, 25, 91-107.
- González Sanmamed, M. (1995b). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU.
- ICE Universidad de Málaga (1982). *Actas de las Primeras Jornadas Andaluzas sobre Prácticas de Enseñanza*. Málaga.
- Lebart, L. & Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. Paris: Dunod.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1990). «Reflective teaching and action research in preservice teacher education». *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
- Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro. Análisis y perspectivas*. Madrid: Escuela Española.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zabalza, M.A. (1989). «Teoría de las prácticas. En la formación práctica de los profesores». *Actas II Symposium sobre Prácticas Escolares*.
- Zabalza, M.A. & Marcelo, C. (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.