

Una reflexión sobre las prácticas

M^a Asunción Cifuentes García
Universidad de Burgos

Correspondencia
**M^a Asunción Cifuentes
García**
Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Ciencias de la
Educación
Villadiego, s/n
09001-Burgos
Tel. +34 947 258 755
Fax +34 947 258 723
acifu@ubu.es

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un recorrido a través de los diferentes estudios acerca de las prácticas y el tipo de conocimiento que en ellas se produce. Se finaliza con una reflexión personal apoyada en la experiencia y avalada por algunas opiniones de tutores de prácticas y alumnos.

PALABRAS CLAVE: Relación teoría-práctica, conocimiento práctico, creencias, formación profesorado, investigación-acción, aprender a enseñar.

A reflection about practices

ABSTRACT

A course throughout the different studies about practices and the type of knowledge in them acquired is done in this article. It is finished with a personal reflection based on experience and confirmed by some practices tutors and students opinions.

KEYWORDS: Theory-practice relation, practical knowledge, beliefs, teachers education, action-research, learning to teach.

1. Introducción

Desde que me encuentro, de una u otra forma, vinculada a la formación del profesorado, primero como tutora de prácticas, hace ya unos años, luego impartiendo docencia en la EUM, he considerado las «prácticas» una cuestión fundamental para la formación de los nuevos profesionales. Así, he intentado contribuir como miembro de la Comisión de Prácticas de Educación Especial, con mi pequeña aportación a su mejor funcionamiento.

Con la presente reflexión pretendo, al menos, desvelar cual puede ser el estado de la cuestión en el momento actual. Esta reflexión supone para mí un punto de partida hacia una progresiva profundización en su estudio desde la realidad de las mismas.

A través de las consultas bibliográficas realizadas, he podido comprobar que la mayoría suelen constatar los siguientes aspectos:

1. Las prácticas han ido siempre vinculadas a la formación del maestro o profesor. Los sucesivos planes de estudio, con sus diferencias de matiz, a veces importantes, siempre las han tenido en cuenta.

2. Sobre la importancia de las mismas, ha existido unanimidad, tanto por parte de la Administración educativa, como de los profesores de los centros de formación o de los alumnos; llegando a afirmar los profesores que las prácticas fueron el componente fundamental de su formación inicial. Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M.(1980), Albuérne, F. y otros (1986), Benejan, P. (1986), Pérez Serrano, M. (1987) Dpto de D.O.E de Santiago (1992).

3. Prácticamente desde los orígenes de las Escuelas Normales han estado sometidas a debate y a continuas propuestas de reforma. Ya Bartolomé de Cossío en 1887 emite un informe sobre las prácticas donde dice:

«Deben modificarse los planes de estudio de las Escuelas Normales para que la teoría se articule adecuadamente con la práctica e infunda todo el proceso de formación, desterrando el período de prácticas aislado y suplementario de fin de carrera.».....»No se aprende a enseñar sino enseñando» (COSSIO, B. Recogido en Antología Pedagógica, 1985, 228-229).

4. No existe un conocimiento sólido acerca de las mismas, de cómo se desarrollan y del resultado que consiguen.

5. Sobre estos puntos y otros vinculados a las prácticas de enseñanza, apenas existen investigaciones en nuestro país, sí en el extranjero.

6. De todos los aspectos de los planes de estudio sobre la formación inicial del maestro, el de las prácticas es el que más insatisfacciones produce.

¿Cuales pueden ser las razones de todo esto? ¿Existen algunas luces que nos puedan guiar en la mejora de nuestra labor formativa?.

Me propongo en los párrafos siguientes ir dando respuesta a estos interrogantes.

2. La complejidad de las Prácticas de Enseñanza

Si los profesores en ejercicio, ex-alumnos de las Escuelas Normales o de Magisterio y los alumnos de las mismas consultados en los estudios antes citados, manifiestan su insatisfacción ante las prácticas, tiene que haber unas causas que intentaré desvelar.

En principio, no creo equivocarme mucho si afirmo que la razón última está en la complejidad que en sí mismas entrañan. Complejidad que es de dos tipos, por una parte, afecta a su dimensión epistemológica y por otra, a su dimensión organizativa.

2.1. Complejidad epistemológica

Me refiero al qué se pretende conseguir con las prácticas de enseñanza. Lógicamente se pretende que el estudiante se inicie en la profesión de profesor, pero llegar a convertirse en profesor, en palabras de Contreras (1987), es algo más que adquirir conocimientos y destrezas, tiene que ver también con la adquisición de intereses, valores y actitudes de los profesores. Tiene que ver con todo lo que supone introducirse en el ámbito social de una práctica profesional. Las prácticas desempeñan una labor socializadora muy importante en el futuro profesor.

«Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticas que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen muchos lenguajes e instrumentos distintos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular» (SCHÖN, 1992, 41).

Aprender a ser profesor no es sólo, con ser ya bastante, aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación. De nuevo Schön nos dice:

«Los miembros de una profesión se diferencian entre sí, por supuesto, en sus respectivas subespecializaciones en las particulares experiencias y perspectivas que aportan a su trabajo y en sus estilos de actuación. Pero también comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, más o menos organizado sistemáticamente y el conjunto de valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar las situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable» (SCHÖN, D., 1992. 42).

Otro aspecto que resulta difícil en la formación del profesor, es el que hace alusión a la relación teoría-práctica, que complica el análisis y tratamiento de las prácticas. Según Contreras (1987) quizás sea éste un problema en sí mismo irresoluble porque:

«Al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo. Pero, al mismo tiempo, la teorización pedagógica lo es de una actividad intencional, que es la práctica educativa, por lo que el vínculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica, no es indiferente, sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica» (CONTRERAS, J., 1987, 204).

Pero el profesor se ve obligado a que en su trabajo pensamiento y acción caminen juntos y, de una u otra forma tiene que resolver el problema. La cuestión se plantea desde el punto de vista teórico ¿Cómo conocer la fundamentación racional que el profesor dá en la práctica a su actuación? Esto es tanto como preguntarse por el conocimiento profesional del profesor y cómo y dónde adquirirlo. Dicho de otra forma, para poder formar a un profesor hay que tener un concepto claro de lo que debe ser un profesor, y esto no siempre es fácil, y sobre todo, no lo es conseguir unanimidad.

2.2. Complejidad organizativa

La complejidad organizativa dimana fundamentalmente del hecho de que las prácticas de enseñanza suponen tender un puente entre dos instituciones educativas hoy bastante diferenciadas: Universidad y centros de enseñanza no universitaria.

Cada una de ellas tiene sus propias estructuras orgánicas, sus particulares funciones sociales, sus percepciones sobre la enseñanza, la escuela, etc. Preocupadas ambas de sus respectivas parcelas de poder, hacen muy difícil conservar unas fórmulas de gestión de las prácticas valiosas y facilitadoras. La historia da fe de esta dificultad.

Durante mucho tiempo fueron las Escuelas anejas a las Normales la solución a este problema; hoy, el aumento de la matrícula en los centros de formación necesita de la adscripción de bastantes más centros como colaboradores de prácticas. Las formas buscadas por unas y otras universidades a través de convenios bilaterales, no siempre han sido las más válidas. En estos momentos, las respectivas administraciones: MEC, Consejerías de Educación y Universidades han firmado un convenio en el que se incluye, entre otros programas de formación del profesorado, uno sobre las prácticas.

Por otra parte, el hecho de que las prácticas impliquen una tarea dentro de los centros universitarios de formación del profesorado que trasciende las fronteras de las clásicas disciplinas, y requiere una organización interdisciplinar, añade otra dificultad al tema.

«El conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Cada conjunto de disciplinas constituye el fondo de un departamento, y, dentro de cada

departamento, el conocimiento se divide posteriormente en asignaturas, el fondo de cada profesor. Las universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento y de sus asignaturas. Cuando un tema atraviesa las competencias de departamentos o profesiones, requiere un tratamiento «interdisciplinar». Pero debido a que los feudos académicos son también territorios políticos, los proyectos interdisciplinares son rápidamente politizados» (SCHÖN, D., 1992, 271).

Por último, y muy vinculado a la interdisciplinariedad de las prácticas, está el hecho de la dificultad de unificar criterios y conceptos sobre realidades tan complejas como las referidas anteriormente: ¿En qué consiste ser profesor?, ¿En qué consiste enseñar?, ¿Qué implica la formación del profesor?.

3. El papel de las Escuelas de Magisterio en las Prácticas

Contreras (1987) haciéndose eco de investigaciones nacionales, como las de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez y extranjeras como las de Mac Namara y Desforges, Delamont, Van Manen etc, dice que no está claro que las Escuelas de Magisterio se hayan preocupado por la búsqueda del conocimiento profesional del profesor.

Este autor opina que han atendido más a la transmisión de los cuerpos de conocimiento oficialmente válidos que a la elaboración e integración de un conocimiento pertinente para la práctica educativa. En definitiva, que la teoría ha estado disociada de la práctica.

Se forma a los futuros profesores con un conocimiento elaborado, incuestionable. Se forma a un profesor aplicador de teorías, a un técnico, a un profesor competente, según el modelo de investigación proceso-producto.

De ahí el rechazo de la teoría por parte de los alumnos/as en prácticas y también que las prácticas se coloquen al final de la carrera cuando el alumno/a posee los conocimientos teóricos que debe poseer.

Hay evidencia de que las teorías reales de los profesores tienen poco que ver con las que recibieron en su período de formación. Lo cual trae como consecuencia un recelo y no entendimiento entre los profesores de las escuelas y la universidad, que acaba siendo fuente de tensiones. El hecho de que el alumno en prácticas se encuentre en una situación que no le gusta, con una teoría que no le sirve y teniendo que optar entre destrezas funcionales y actitudes progresistas, es consecuencia de lo mismo.

Estas atribuciones que hace Contreras a las Escuelas de Magisterio las hace Schön, D. (1992) a las escuelas profesionales en general, aunque esto no debe servir de consuelo. Considera el autor americano que la concepción que las escuelas tienen del conocimiento profesional es una concepción tradicional del mismo como información privilegiada o competencia. Conciben la enseñanza como transferencia de información y el aprendizaje como recepción. El «saber qué» tiene más

importancia que el «saber cómo» y éste, cuando aparece, adopta un planteamiento tecnológico.

En el fondo parece que el problema puede tener mucho que ver con el estilo de enseñanza propio de la Universidad en general, que se perpetúa a sí mismo. Y aunque en las aulas se prediquen otras formas de hacer en la enseñanza, a la postre, lo que les sirve es el modelo que se ofrece.

Las opiniones sobre la necesidad de una formación profesional, vinculada a la práctica de la enseñanza no universitaria en la formación de formadores ha sido otra constante de la historia. Desde Bartolomé Cossío (1887) hasta los estudios más recientes como el de Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1980), se postula la conveniencia de que el profesor de las Escuelas de Formación de Profesores esté vinculado a la realidad escolar para evitar la desconexión entre su docencia y esa realidad.

En otro orden de cosas, Marcelo García, C.(1994) dice que las investigaciones sobre los profesores de Universidad, supervisores de las prácticas, son poco numerosas y cita un estudio de casos llevado a cabo por Villar Angulo en 1992. Es un estudio que adopta una perspectiva biográfica profesional sobre un profesor de Escuela Universitaria de Magisterio, coordinador de Prácticas de Ciencias Sociales, que recopila datos a través de once entrevistas grabadas y transcritas. Sus valoraciones son críticas, tanto con relación a la organización de las prácticas como a la importancia que la institución formativa y sus docentes conceden a la práctica.

Cita frases como «Sería mejor tomar una postura radical y no hacer prácticas hasta que se solucionen» u otras como: «Se trata de profesores que no tienen ningún interés, ninguna relación con el tema. Son profesores a los que les sobra horario y lo emplean en las prácticas» (MARCELO GARCÍA, C., 1994, 14).

Más adelante dice que en un estudio realizado por él y Zabalza (1993) encontraron que los alumnos pensaban que la atención recibida durante las prácticas debería mejorarse. Idéntico resultado se encontró en un estudio realizado en el año 93 en nuestra escuela a propósito de las VIII Jornadas del Departamento de D.O.E. celebradas en Burgos sobre Formación Inicial y Formación Permanente.

Otros autores, citados por Marcelo en el mismo estudio consideran imprescindible:

- Proporcionar entrenamiento supervisor tanto a los supervisores universitarios como a los tutores.
- Seleccionar cuidadosamente a los profesores tutores conforme a sus experiencias supervisoras previas.
- Delimitar con claridad las responsabilidades y expectativas entre profesores universitarios, profesores tutores y alumnos en prácticas.

Entre los escasos testimonios escritos que existen, he podido encontrar el de una profesora tutora de prácticas publicado en el Número 5 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. La autora dice que en los cuatro años que estuvo tutelando alumnos de prácticas, no hubo encuentro alguno con

los profesores de la E.U.M., ni ningún otro tipo de contacto que les hiciera sentir que tenían entre manos una tarea común. Otros comentarios que realiza son los siguientes:

- Los alumnos solían fijarse en la sucesión de actividades realizadas, sin relacionarlas ni con el momento evolutivo de los niños, ni con la personalidad del profesor, ni el nivel sociocultural y económico de las familias, ni el estilo educativo del centro.
- Los alumnos hacían muy pocas reflexiones personales.
- No relacionaban la teoría con la práctica.
- Evocaban, más bien, la escolaridad primaria que tuvieron de niños.

Tras este breve recorrido por el papel desempeñado por los centros de Formación del Profesorado pasamos a analizar someramente los conocimientos que hoy poseemos sobre uno de los aspectos más complejos que sin duda influirán en una mejora de las prácticas de enseñanza.

4. La construcción del conocimiento práctico

Recogemos aquí dos formas de realizar el estudio sobre cómo construye el alumno/a en prácticas su conocimiento práctico de profesor/a. Una, la de Marcelo García, C. (1994) que hace un repaso de las investigaciones sobre este tema, otra, la de Contreras Domingo, J. (1987) que intenta presentar el tema de forma más global y sistemática desde un perspectiva socializadora.

4.1. Líneas de investigación sobre prácticas en los últimos cuatro años

4.1.1. Los conocimientos y creencias con que llegan los alumnos a las prácticas

Un recorrido por diversas investigaciones a modo de revisiones de la literatura existente al respecto, realizadas por Zeichner, K. y Gore, J. (1990), citados por Marcelo García (1994) nos muestra lo siguiente:

1. Los profesores en formación entran en el programa de formación con conocimientos, ideas y creencias personales, fuertemente asentadas acerca de la enseñanza obtenidas durante su vida como sujetos de educación.
2. Estamos sólo en los comienzos de conocer los factores específicos que afectan al proceso de aprender a enseñar.
3. Por lo que se conoce hasta hoy, la influencia que los cursos académicos y las prácticas tienen en el cambio de estas creencias, es limitada.
4. Generalmente estas creencias e imágenes permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompañan a los profesores en formación a lo largo de sus prácticas de enseñanza.

5. Parece que las creencias de los alumnos en prácticas hacia el control y la disciplina al finalizar las mismas evolucionan hacia posturas más conservadoras y más preocupadas por el control de los alumnos.

6. Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.

7. Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las que se van adquiriendo a lo largo del proceso de transmisión cultural.

8. Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismo.

9. Conocimientos y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierte en un filtro a través del cual se interpreta todo fenómeno nuevo.

10. Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.

11. Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas son más vulnerables al cambio.

12. El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en un conocimiento incompleto o incorrecto.

4.1.2. El conocimiento que poseen los profesores en formación sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean

Marcelo García, C. (1994) recoge aquí investigaciones de Carter, Calderhead, González Sanmamed y extrae las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos en prácticas poseen un conocimiento inicial acerca de la enseñanza, en la medida que han tenido experiencias con niños en clases.

2. Pueden poseer concepciones erróneas o basadas en modelos de enseñanza transmisivos que pueden impedir que adquieran conocimientos más complejos sobre la enseñanza.

3. El conocimiento de los profesores en formación está asociado a situaciones de la práctica, aunque las relaciones entre pensamiento y práctica sean aún poco claras y conocidas.

4. Puede darse contradicción entre las teorías expuestas y las teorías implícitas.

5. El cambio en los profesores en formación no necesariamente conduce a cambios en su práctica.

4.1.3 Investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido

Se refiere a aquellos estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la

forma en que trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos.

Marcelo García, C. (1994) alude aquí a la información recogida por Carter y dice que los investigadores se han planteado las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se produce el proceso de transformación del conocimiento de la materia que el estudiante posee en conocimiento enseñable?
2. ¿En qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esa transformación?
3. ¿En qué medida la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación?
4. ¿Qué diferencias existen en estos procesos según las diferentes disciplinas y niveles educativos?

Las respuestas a estas preguntas se vienen produciendo a través de investigaciones desarrolladas en diversas áreas del currículum (Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales).

No obstante, las investigaciones llevadas a cabo en esta línea han sido criticadas por otros autores debido a las muestras tan reducidas que utilizan, así como la diversidad de contextos y heterogeneidad en la metodología de la investigación sobre aprender a enseñar.

De esta forma el objetivo de ir construyendo un modelo de desarrollo y aprendizaje profesional se ve limitado por las dificultades de comparación entre las diferentes investigaciones realizadas.

4.1.4. Investigaciones sobre las entrevistas de análisis entre profesores tutores de las escuelas y alumnos en prácticas

Marcelo García, C. (1994) recoge aquí las investigaciones realizadas por Borke y Mayfield y las revisiones bibliográficas llevadas a cabo por Guyton y McIntyre, concluyendo que:

1. Las entrevistas están dominadas por los profesores tutores y los alumnos/as en prácticas adoptan un papel pasivo.
2. Implican un bajo nivel de pensamiento: predominan las descripciones. El análisis y la reflexión sobre la enseñanza no son frecuentes.

4.2. Una perspectiva socializadora

Contreras Domingo, J. (1987) aporta una visión socializadora de las prácticas destacando los siguientes pasos y elementos:

A) La propia biografía del alumno

- El alumno/a es portador de su propia biografía como alumno/a, fraguada a lo largo de su vida escolar, durante bastantes años.

- Cuando llega a la Universidad lo hace con los patrones vividos durante muchos años sobre enseñanza-aprendizaje.

B) *La influencia de la Universidad*

Cuando el alumno/a llega a la Universidad, por un lado incorpora a su biografía como alumno/a la experiencia de los modelos de enseñanza-aprendizaje que va viviendo en ella ; por otro, el aprendizaje teórico-académico que realiza está compuesto de estructuras conceptuales definidas por relaciones lógicas.

Estas estructuras son estructuras generales y libres de contexto en las que se establecen relaciones superordinadas, subordinadas y coordinadas entre los conceptos. Se refieren a una organización semántica de la memoria que tiene una gran capacidad inferencial y generalizadora.

C) *El alumno en el aula de prácticas*

El alumno/a se incorpora a una dinámica que implica una subcultura de la escuela, una subcultura del aula y una subcultura del profesor; lo que denominamos profesión docente.

C.1. En el aula *se encontrará con el conocimiento profesional*. Ser profesor implica:

- Enfrentarse a una serie de dilemas.
- Comprometerse moralmente en la solución de los mismos.
- Elaborar juicios que son singulares y sobre situaciones de enseñanza no sometidas a leyes o reglas generales.
- La enseñanza ocurre en un ámbito complejo e incierto.
- No existe una única concepción de la enseñanza ni un único sistema de valores en que apoyarse.
- Las estrategias de enseñanza en el aula, como consecuencia, son personales y, de alguna forma, intransferibles.

El conocimiento profesional del profesor es un conocimiento adquirido en la práctica, destilando en él la experiencia y las referencias conceptuales que tenga.

C.2. *Se encontrará también con estas dificultades:*

- El estudiante llega al colegio con un conjunto de teorías posiblemente más críticas pero sin que haya olvidado los modelos que durante su largo tiempo como alumno ha introyectado.
- Debe introyectar un nuevo rol: de alumno a profesor, aunque la verdad es que en el colegio no es ni lo uno ni lo otro. Esto le creará ansiedad.
- Si además discrepa de la forma de enseñar el profesor que, por otra parte, le tendrá que evaluar, aumentará su ansiedad.
- Todo ello le dificulta la toma de decisiones, además de que los niños/as saben que no es el profesor, creándose así dos niveles de autoridad difícilmente compaginables.
- Se produce una discontinuidad más que una transición entre su período de formación y de prácticas de enseñanza.

C.3. *Cómo construye el alumno el conocimiento práctico*

Contreras, (1987) siguiendo a Nelson y Vega dice respecto de esta construcción:

- El conocimiento que adquieren los alumnos en prácticas será producto de la vivencia de los acontecimientos. Afirma también que este conocimiento tenderá a ordenarse según una estructura de sucesos derivados de las experiencias particulares y fuertemente vinculado a las características de la estructura episódica en la que ocurren.
- No son, por consiguiente, taxonomías jerárquicas de conceptos según relaciones lógicas, sino dependencias episódicas según el funcionamiento de la realidad.
- Las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y realizar actuaciones están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio.
- Se trata de un sistema de memoria de gran dependencia autobiográfica y que sitúa los acontecimientos en una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto.

C.4. *El efecto socializador de las prácticas*

Al final, las prácticas pueden tener incluso un efecto nocivo sobre el futuro profesor que pasará primero por un estadio de observador, en el que se muestra crítico, posteriormente de ansiedad, crisis e inseguridad para terminar aceptando los modelos del profesor por razones de eficacia.

El práctico quiere que la clase funcione y, para ello la técnica de enseñanza se convierte en un fin en sí misma en lugar de un medio para conseguir intencionalidades educativas. La experiencia práctica borra toda influencia de la E.U.M.

Los estudiantes están cogidos entre las fuerzas opuestas de las dos instituciones, ganando al final la escuela.

4.3. **Algunas conclusiones**

De las anteriores aportaciones considero que se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- I. Que hacen falta muchas más investigaciones para conocer mejor los factores que influyen en el aprender a enseñar.
- II. Algunas líneas de investigación ya están abiertas y habrá que profundizar en ellas.
- III. En el tema de aprender a enseñar o enseñar a enseñar, los centros de formación tienen que tener presente una visión de conjunto en cuanto a factores que influyen en el futuro profesor.

IV. En este sentido la relación teoría -práctica en los programas de formación tiene que asumir mayor relevancia, constituyéndose en el núcleo de los mismos.

V. Desde esta concepción, por último, caminar hacia una mayor colaboración interdisciplinar en el interior de la institución y con el profesorado y centros de prácticas.

5. Opiniones sobre las prácticas de Educación Especial en la Escuela Universitaria de Magisterio de Burgos

5.1. Lo que dicen los profesores-tutores de las prácticas

En el primer trimestre del curso 94-95 se realizó un sondeo sobre una muestra de 14 profesores/as de Educación Especial a propósito de las prácticas y recojo aquí las opiniones más significativas:

- Convendría preparar más y mejor las prácticas con los tutores/as de los centros.
- El tiempo dedicado a prácticas debería ser mayor.
- Los conocimientos teóricos que tienen los alumnos están alejados de la realidad.
- En el centro de formación se debería fomentar el estudio de casos y realizar unos supuestos de Adaptaciones Curriculares Individuales.
- Se necesita establecer un puente entre los conocimientos teóricos y la práctica educativa.
- Las prácticas no deben realizarse en el último trimestre.
- Falta tiempo para la interacción alumno-profesor-tutor.
- Los/as alumnos/as preguntan poco o nada, no parecen plantearse demasiados interrogantes.
- Los/as alumnos/as deberían tener un conocimiento más profundo de las características evolutivas del niño/a.
- Deberían dominar más las técnicas de observación.
- Es importante el análisis y reflexión sobre la tarea educativa y sobre sí mismos.
- En general, están más pendientes de la realización de la memoria que de conocer la realidad educativa.

5.2. Lo que dicen y no dicen los/as alumnos/as

Estos son los rasgos más significativos extraídos del análisis de una muestra de quince informes-memoria de prácticas.

1. Desajuste entre teoría y práctica. A este respecto dicen en sus memorias:

«Una de las cosas que he descubierto es que lo que te enseña es la experiencia».

«Puedo asegurar que he salido de las prácticas con otra visión de la enseñanza».

«Todos los conocimientos teóricos desaparecen en el primer contacto con la realidad porque esta los sobrepasa».

«La realidad supera toda ficción...» la teoría trabaja con supuestos».

2. Necesidad de una mayor preparación de las prácticas. Recojo para ilustrar esta afirmación lo siguiente:

«Quizás si alguien me hubiera contado algo más sobre lo que me iba a encontrar en las prácticas, hubiera podido aprovechar más a fondo. La primera semana es la del despiste, la segunda te asientas y luego ya trabajas y te enriqueces».

Otro alumno dice: «Cuando comencé a plantearme lo de las prácticas me entró un miedo atroz. Sentía que los acontecimientos se me escapaban de las manos, era algo que no podía controlar, algo desconocido, no me sentía preparado».

3. Necesidad de realizar supuestos prácticos en la clase sobre Adaptaciones Curriculares Individuales antes de ir a las prácticas. Esto lo repiten varios alumnos/as.

4. En general valoran la utilidad del diario.

5. Valoran mucho las conversaciones con los tutores de prácticas y las conversaciones con los supervisores/as de la E.U.M.

6. Contrastan y comparan los conocimientos teóricos con la práctica, criticando ésta desde aquellos, ej: la actitud de los profesores/as de aula ordinaria frente a la presencia de los a.c.n.e.e.s. en sus aulas.

7. Describen lo que ven y hasta lo juzgan críticamente desde la teoría, pero no profundizan sobre por qué la práctica es diferente a la teoría.

8. En general no reflexionan sobre la construcción de su propio conocimiento en la práctica.

Como puede apreciarse, los problemas que se nos plantean en las prácticas de Educación Especial son los mismos que las investigaciones realizadas a nivel general han constatado. Por tanto, las modificaciones necesarias para una mejora de las mismas coinciden con cualquier tipo de prácticas.

En el punto siguiente analizaré los aspectos que, a nuestro parecer, deberían tenerse en cuenta para una mejora de las prácticas.

6. Hacia la mejora de las Prácticas

La mejora de las prácticas hay que afrontarla desde una perspectiva global del proceso de formación inicial del profesorado.

Como dice Blázquez Entonado, F (1991) hay que crear una actitud mental o modo de hacer en forma de indagación, tanto en las instituciones de formación como en las aulas donde realizan las prácticas.

Para ello, tanto los profesores de Universidad como los tutores de prácticas tienen que asumir que el profesor no es un mero técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. La intervención de un profesor debe ser un continuo proceso de investigación.

Pero indudablemente, para esto se necesita que haya un acuerdo entre profesores de Universidad y maestros, de manera que cada uno comparta el compromiso con un modo de formación basado en el descubrimiento y que se pueda verificar con los estudiantes.

Supuesto lo anterior, se podría pensar en un proyecto de Investigación-Acción que pudiera llevarse al aula o centro donde se realizaran las prácticas o estructurar un método de aprendizaje teórico-práctico como el que expone el profesor Rodríguez Rojo, M. (1994)

Ello representaría una posibilidad de iniciar a los profesores en formación, a los estudiantes, en métodos de investigación que, ensayados en su período de prácticas, pudieran seguir utilizando cuando fueran titulares de sus aulas.

Y hablar de Investigación-Acción es hablar de reflexión, de reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción, en palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que se hacen eco del pensamiento de los críticos Carr y Kemmis. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesor que se enfrenta a las situaciones «divergentes» de la práctica.

«La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia en determinados pensamientos comprensivos, compromisos y acciones» (GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A., 1992, 417).

«El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernados intelectualmente en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras ... El primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas... el mejor instrumento de aprendizaje significativo» (GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A., 1992, 419).

El análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción, sería el tercer paso según los autores citados.

Este planteamiento conlleva unas exigencias concretas para la formación inicial del profesor:

- Antes de las prácticas los formadores de profesores deben contribuir a desarrollar la reflexión en sus aulas con técnicas como la microenseñanza, análisis de casos, evaluación y discusión de los aprendizajes de los estudiantes, utilización de diarios etc. en definitiva, deberán preparar bien a sus alumnos para las prácticas.

- Durante las prácticas, los profesores tutores de los centros deben establecer las condiciones para que el práctico se interrogue sobre lo que ve, lo que piensa y lo que le impulsa a actuar de una manera determinada o a cambiar de forma de actuar. Deben buscar espacios de tiempo para reflexionar con él sobre su pensamiento educativo, a la vez que le explicitan las razones de su tarea.

- Durante y después de las prácticas, el profesor de universidad debe propiciar un ambiente de coordinación y colaboración con el profesor tutor de aula lo más estrecho y cordial posible, llevando a cabo, si las condiciones lo permiten, algún proyecto de Investigación-Acción.

- Dicho profesor, debe convencer a los alumnos de que lo importante son los procesos que siguen en la construcción de su pensamiento práctico y la reflexión y metarreflexión sobre los mismos. O como dice el profesor Rodríguez Rojo, M. (1994), hay que buscar un cuerpo resultante de la unión coherente entre el programa teórico de la Didáctica y las prácticas escolares

- En este sentido, la evaluación final debe valorar fundamentalmente dichos procesos reflexivos, tanto por parte del profesor como del supervisor de la Universidad.

Por último, se impone que en los centros de formación de profesores iniciemos tareas investigadoras sobre las prácticas, bien siguiendo las líneas de investigación anteriormente descritas, bien abriendo otras nuevas.

Referencias bibliográficas

- Albuérne, F.; García, G. & Rodríguez, M. (1986). *Las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Benejan Arguimbau, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Blázquez Entonado, F. (1991). *Investigación-Acción y prácticas de enseñanza* En Sáez Barrio, O. (Dir) (1991), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-Acción*. Alcoy: Marfil.
- Contreras Domingo, J. (1987). «De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Cossío, B. (1985). *Una antología pedagógica*. Madrid: MEC.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G. B.* Madrid: MEC.
- Marcelo García, C. (1994a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marcelo García, C. (1994b). *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas*. Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Poio (Pontevedra)
- Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. (1988). «Pensamiento y acción en el

- profesor: De los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 42.
- Rodríguez Rojo, M. (1994). «Formación del profesorado y prácticas de enseñanza». *Kikiriki*, 34, 15-18.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.