

Bases para un nuevo diseño de las prácticas escolares de los futuros maestros

Santiago Molina García
Universidad de Zaragoza

Correspondencia
Santiago Molina García
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
San Juan Bosco, 7
50009-Zaragoza
Tel. +34 976 843 388
Fax +34 976 762 071
smolina@posta.unizar.es

RESUMEN

Se parte del supuesto de que el actual diseño de las prácticas escolares de los futuros profesores de primaria y de secundaria no responde a las auténticas necesidades de un profesor reflexivo y crítico. Por ello, se diseñan las bases de un nuevo modelo, con el fin de que sean discutidas y analizadas por el profesorado de todas las Universidades.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado, prácticas escolares.

Basis of a new model for school practicum for future teachers

ABSTRACT

In this article it is accepted that the present design of school practicum for Primary and Secondary Education Teachers is not adjusted to the real needs of a reflective and critical teacher. For this reason the basis of a new model are shown in order to be discussed and analysed by teachers from all Universities.

KEYWORDS: Initial training of teachers, practicum at schools.

1. Introducción

Las prácticas escolares de los futuros profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria son un problema no demasiado bien resuelto en ningún país de la Unión Europea, tal y como puede comprobarse en Molina y García (en prensa). En nuestro país ese problema es aún mayor, dada la masificación producida en los últimos años en los centros universitarios de formación del profesorado y, como contrapartida, la escasa dotación de profesorado de estos centros, o la nula colaboración institucional existente entre tales centros y los colegios de primaria y de secundaria.

Por ello entiendo que el contenido de este artículo puede contribuir a propiciar un amplio debate en todas las Universidades, que culmine con un replanteamiento institucional de los modelos de prácticas de cada Universidad, susceptible de involucrar a las Consejerías de Educación en la elaboración de un nuevo modelo que permita una interacción seria y sistemática entre los centros universitarios y los colegios de primaria y de secundaria.

El diseño que se explicita a lo largo de las páginas de este artículo ha sido elaborado para ser presentado ante los órganos de gobierno de la Universidad de Zaragoza. Sin embargo, pienso que puede ser útil para todas las Universidades, con los retoques y modificaciones oportunas, y por esa razón me ha parecido interesante darlo a conocer a todas las lectoras y lectores de esta Revista, ya que, desde su fundación, el objetivo primordial de la misma ha consistido en propiciar reflexiones innovadoras capaces de propiciar una mejor calidad de la formación del profesorado y, muy especialmente, en el ámbito de su formación práctica.

2. Las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado

De entre lo mucho que hay escrito sobre la importancia del «prácticum» en la formación inicial de los profesores hay una disquisición conceptual que me ha hecho reflexionar, dado el interés que, desde mi punto de vista, posee para el tema que aquí nos ocupa. Dicha disquisición, realizada por Zabalza (1990, p. 16) consiste en distinguir entre la «práctica» y las «prácticas». Zabalza argumenta esa distinción con estas palabras:

«Técnicamente, hablar de práctica es distinto de hablar de prácticas. La práctica es el ejercicio profesional y nos referimos a ella para señalar su importancia como fuente de aprendizajes profesionales. Los profesionales aprendemos de la práctica, mejoramos nuestro equipamiento técnico y nuestro conocimiento y experiencia profesional haciendo uso de lo que el propio ejercicio profesional (la práctica) nos ofrece. Las prácticas no son práctica en sentido estricto, sino que son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica real.

Todo el discurso del conocimiento práctico, de la práctica como nutriente del desarrollo profesional, de la investigación en la acción y la reflexión como mecanismo básico de aprendizaje profesional, pertenece a la teoría de la práctica y, sólo indirectamente puede aplicarse a una teoría de las prácticas».



Evidentemente, el sentido que se le confiera al papel de la práctica y de las prácticas en los planes de formación del profesorado dependerá del concepto que se tenga del profesor. Zabalza (1990, p. 10) resume el carácter de ambos componentes formativos, según sea la concepción que se posea del profesor, a través del siguiente esquema.

En el contexto de estas reflexiones personales, se va a asumir que el profesorado que la sociedad actual necesita es un profesional entendido como un actor deliberativo, que es como decir un profesional que se caracteriza por reflexionar sobre su práctica y que toma decisiones como consecuencia de los resultados de esa reflexión, aun admitiendo que, en la práctica, las principales actuaciones del profesorado son consecuencia de rutinas y de reacciones personales, motivadas principalmente por su status profesional (Lowyck, 1984; Peters, 1984).

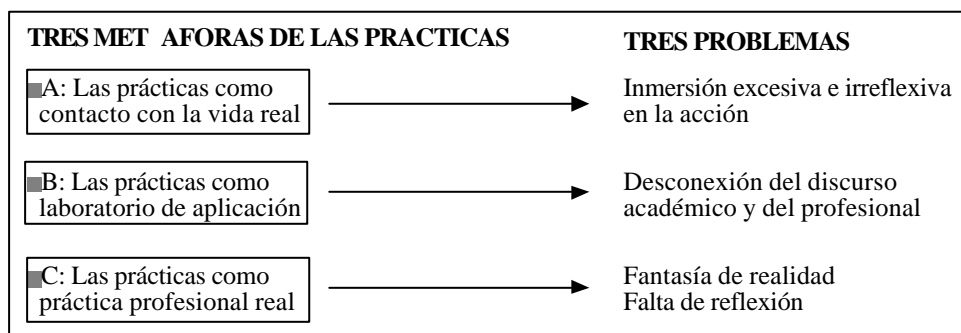
Por otra parte, también se asume que, teniendo en cuenta la disquisición conceptual realizada por Zabalza, la responsabilidad de las prácticas escolares corresponde a las instituciones universitarias de formación del profesorado, en el contexto de sus respectivos planes de estudio, mientras que el diseño de la práctica profesional corresponde a las instituciones encargadas del proceso de selección del profesorado, en el contexto de los distintos mecanismos políticos existentes para llevar a cabo esa selección. Es decir, lo que se está defendiendo aquí es que

debe exigirse un período de práctica profesional, supervisada y evaluada por los servicios de Inspección Escolar, para poder acceder a la condición de maestros titulares. Durante ese tiempo se realizaría esa práctica profesional en calidad de maestro colaborador, o de maestro ayudante, cobrando un sueldo mínimo por los servicios prestados. Pero, evidentemente, el diseño de esta práctica profesional no va a ser objeto de este trabajo.

Por consiguiente, aquí únicamente se hará referencia al diseño de las prácticas de enseñanza, cuyo objetivo básico, según Zabalza (1990, p. 20),

«es servir a los estudiantes de profesorado para que se les presenten numerosos problemas y dilemas. No es que vayan a aprender muchas cosas de las prácticas, no es ese el objetivo. Se trata de que vayan a las prácticas para saber reconocer el escenario en el que más adelante actuarán como profesionales, para que aprendan a reconocer los problemas que en ese escenario real se le plantean (con frecuencia esos problemas no tienen nada que ver con los que se han ido planteando en el desarrollo de las asignaturas). Ciertamente es que no podrá resolver efectivamente esos problemas, pero tampoco es éste el objetivo. Está bien con que los reconozca y se sitúe personalmente ante ellos. Con ello tiene material más que suficiente para volver a rumiar, de nuevo en la Facultad o Escuela Universitaria, la experiencia. Con la ayuda de sus profesores universitarios y del profesor en cuya clase hizo las prácticas, tendrá la oportunidad de recuperar la experiencia y filtrarla personal y académicamente para mejorar su propia preparación para la práctica futura».

Feiman-Nemser y Buchman (1988) presentan tres modelos de prácticas en el contexto de la formación inicial del profesor, conceptualizado a través de estas tres metáforas:



Como puede comprobarse, los tres modelos poseen una serie de problemas, lo cual hace pensar que la opción por uno u otro modelo resulta insuficiente. Por ello, entiendo que los tres modelos deben ser complementarios y, en consecuencia, los tres deben ser contemplados en el plan de estudios, e implementados sucesiva-

mente a lo largo de los años de duración del período formador, que en el caso de los vigentes planes de estudio de formación inicial de los maestros en España abarca tres años académicos. Ello quiere decir que las prácticas escolares deberán tener las tres fases que se presentan a continuación, ya que se acepta que no resulta adecuado dejar estas prácticas para el final de la carrera.

3. Diseño curricular

3.1. Objetivos generales

Pascual y colaboradores (1997) ofrecen el siguiente listado de objetivos generales:

- Conocer de forma global y crítica el contexto, funcionamiento y organización de un centro escolar.
- Acercar al futuro maestro la realidad educativa docente de una clase: características organizativas, psicológicas, culturales y sociales.
- Proporcionar los medios adecuados para que el futuro maestro, tomando como base los conocimientos teóricos, afirme su práctica docente.
- Dotar al futuro maestro de pautas y estrategias que le permitan ir conformando un estilo docente propio basado en la reflexión.
- Potenciar la participación en un equipo docente en el que, a través del intercambio de opiniones y experiencias, se consoliden proyectos educativos comunes.
- Desarrollar determinadas percepciones y actitudes consideradas básicas para el ejercicio de la función docente.

Por su parte, Bejarano (1987) concreta dichos objetivos así:

- Observar la realidad.
- Colaborar con el maestro tutor.
- Realizar totalmente, aunque sea orientado, alguna actuación planificada por el «futuro maestro» en prácticas y responsabilizarse plenamente del manejo de una clase.

Pérez Serrano (1988) menciona estos objetivos generales:

- Entrar en contacto con la realidad escolar mediante la realización de actividades docentes.
- Proporcionar al futuro maestro experiencias personales que le capaciten para llevar a cabo su propio objetivo y los de los niños e incrementar su nivel vocacional.
- Ejercitar sus destrezas y habilidades docentes para tomar decisiones y actuación en situaciones didácticas, así como en el manejo de medios didácticos y en técnicas de evaluación y autoevaluación.

- Ofrecer al futuro maestro la posibilidad de la interacción teoría-práctica, al poner en obra los principios teóricos aprendidos por medio de la participación responsable en la planificación, programación y seguimiento de la tarea docente y los procesos formativos.
- Ejercitar al futuro docente en técnicas de organización y dirección de la clase según los ciclos escolares y la problemática de cada área de aprendizaje en particular.
- Facilitar el diagnóstico de las condiciones previas de los procesos didácticos de los niños, de su propia realidad personal y del ambiente escolar.
- Vivir experiencias de síntesis del comportamiento personal, de los diversos integrantes del proceso educativo y de las diferentes funciones del curriculum.
- Ayudar a familiarizarse al futuro maestro con el mundo real de los alumnos, su comportamiento y sus aspiraciones.

Como habrá podido observarse, aunque con ciertas matizaciones, las tres fuentes bibliográficas citadas coinciden en lo sustancial, como no podía ser de otra manera.

3.2. Fases

El modelo que aquí se defiende coincide con el propuesto por Gimeno y Fernández (1980, p. 152), quienes propugnan estas tres fases:

- 1) Formación teórico/científica en conexión con una práctica de observación tanto directa como indirecta a través de diversos medios.
- 2) Práctica personal guiada de intervención directa en la enseñanza real ayudada por los profesores de las Escuelas Universitarias y por el profesor titular de E.G.B.
- 3) Práctica personal independiente con responsabilidad total en la docencia durante largos períodos. También asesorados por profesores de la Escuela Universitaria y realizar, asimismo, alguna investigación operativa seguida.

Esa planificación coincide plenamente con la propuesta por Debesse y Mialaret (1982, p. 143), quienes propugnan estas tres etapas en las prácticas formativas de los maestros: un período de sensibilización, un período de aprendizaje de los métodos y de las técnicas pedagógicas y un período de toma de responsabilidad.

Los autores de este plan (Debesse y Mialaret, 1982) pretenden no separar la teoría de la práctica e introducir por medio del mismo al joven educador en las clases de forma progresiva, hasta llegar a la responsabilidad total. En cada uno de los períodos, dichos autores incluyen una serie de actividades y experiencias con la finalidad de preparar lo más eficaz al futuro maestro.

En el primer período los estudiantes asisten varias veces a un centro escolar y observan la organización de los alumnos y los profesores. La localización, arquitectura, así como los diversos servicios existentes en el centro y asisten a reuniones con padres y profesores. Los alumnos deben documentarse del material didáctico,

de las planificaciones y programaciones. Realizan visitas, paseos y excursiones. Al final elaboran una monografía sobre el colegio y el medio ambiente recogiendo ventajas, inconvenientes del mismo, etc.

En un segundo período el estudiante de magisterio tiene que centrarse en el aprendizaje de los métodos y las prácticas pedagógicas.

El último período es el de toma de responsabilidad. El alumno se hace cargo durante un período de tres semanas a un mes de la clase de un profesor de jornada completa con todas las competencias que implica esta función. La enseñanza práctica se completa con unos seminarios sobre las dificultades que se hayan encontrado.

Un modelo semejante es el que sugiere Bernat (1982, pp. 37-38), aunque en este caso el referido autor, a diferencia de todos los citados en este trabajo, deja muy claro que «no se puede desgajar esta formación del futuro maestro del contexto global de toda la formación del profesor. No hay que plantear el problema de las prácticas como un apéndice del plan teórico de formación, sino totalmente relacionado con el mismo», lo cual requiere, según Bernat (p. 37), «transformar radicalmente toda la estructura de las escuelas del profesorado». Aunque el profesor Bernat no se decanta por un modelo concreto, sin embargo sugiere tener en cuenta cinco modelos, los cuales todos tienen en común que el período de las prácticas formativas de los futuros maestros tiene que producirse a lo largo de todos los años de formación, abogando por un contacto lo más temprano posible del candidato a maestro con la realidad educativa para provocar una especie de «choque» con la realidad, dando un fuerte sentido profesionalizador a toda la formación.

3.2.1. Prácticum I: primer contacto con la vida real de la escuela (primer año de los estudios universitarios)

3.2.1.1. Objetivos

Conocimiento de la complejidad burocrática y organizativa de la vida real de un colegio, a la vista de la legislación vigente y de las relaciones entre la escuela y la sociedad circundante.

Inducción de preguntas y cuestiones críticas en el alumnado, susceptibles de ser contextualizadas y respondidas a través del curriculum propio de las asignaturas del plan de estudios y de las relaciones entre el profesorado del centro universitario y del alumnado.

3.2.1.2. Actividades

Como afirman muy bien Feiman-Nemser y Buchman (1988, p. 305), no se puede esperar que la experiencia de asistir a unas clases, por sí misma, modele la predisposición de los sujetos a hacerse preguntas o a integrar las acciones o situaciones concretas en el marco más global del «ser profesor». Por el contrario, la

experiencia puede bloquear el flujo de la reflexión por el que se construyen los hábitos de pensamiento y acción.

Por ello, esta primera fase de las prácticas, según Zabalza (1990, p. 22), exige que el alumno se distancie un poco de la acción para poder analizar esa acción y para poder, también, analizarse a sí mismo (de qué manera se ha desarrollado nuestra aproximación a la práctica, qué pautas caracterizan nuestra actuación y nuestras actitudes, etc.) Sin este trabajo reflexivo uno no aprende, simplemente repite lo que son sus patrones habituales de actuación.

Es decir, parece claro que si se quieren evitar esos problemas descritos por Feiman-Nemser y Buchman, esta fase requiere una cuidadosa preparación y una rigurosa tutorización durante el tiempo que el alumno está en los colegios. Desde mi punto de vista, las principales actividades que deberían darse en cada uno de esos dos momentos serían éstas.

A) Etapa de preparación

- Análisis retrospectivo de las vivencias individuales de cada alumno/a sobre su escolarización en el período obligatorio de la enseñanza: vivencias positivas y negativas.
- Discusión en pequeños grupos, que permita al alumno inferir las razones de esas vivencias e implementar un diseño de la escuela ideal a partir de esas vivencias.
- Estudio de la legislación vigente.
- Estudio del proyecto Curricular del Centro.
- Breve seminario con profesores en ejercicio, en el que se analicen las percepciones y representaciones de dicho profesorado sobre los Colegios en donde trabajan.
- Breve seminario con representantes de Asociaciones de Padres, en el que se analicen sus percepciones y representaciones de los Colegios a lo que asisten sus hijos.
- Elaboración de un modelo de análisis, capaz de permitir al alumno un conocimiento sintético de la realidad escolar que van a visitar y a observar, respetando la idiosincrasia de cada Colegio.

B) Etapa de implementación

- Entrevista con la dirección del Colegio para fijar y consensuar todo el trabajo a realizar. En esta entrevista los alumnos irán acompañados del profesor o profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación que tutorice a cada grupo de alumnos.
- Entrevista con la dirección de la A.P.A. con el fin de comunicarles el trabajo a realizar. En esta entrevista los alumnos irán acompañados del profesor o profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación y, a ser posible, de la dirección del Colegio.

- Trabajo en grupo con el equipo directivo del Colegio, participando en tareas que les sean asignadas por dicho equipo directivo.
- Análisis de los servicios y de los documentos que sirven de base a la organización del Colegio.
- Análisis de las relaciones del Colegio con su entorno social: barrio o pueblo.
- Participación en reuniones del equipo directivo y de la A.P.A.
- Participación en las actividades extraescolares del Colegio.
- Seminario semanal tutorizado por el propio profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación, para reflexionar sobre la información recogida. En este seminario sería muy conveniente que pudieran asistir algunos de los maestros del Colegio

3.2.1.3. Recursos

Registro para anotación y clasificación de los documentos consultados, como asimismo para anotación de las actividades realizadas. Este registro será elaborado durante la fase de preparación.

3.2.1.4. Temporalización

Cuatro créditos distribuidos desde noviembre a abril en el primer año de la carrera, de acuerdo con la siguiente planificación:

A) Etapa de preparación

De noviembre a febrero, a razón de 2 horas semanales, en grupos que no deben sobrepasar la cifra de 15 alumnos, cuyo horario y lugar de las reuniones de cada grupo debe ser público al inicio del año escolar.

Cada profesor o profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación no debería tutorizar a más de dos grupos de alumnos/as (es decir, máximo 30 estudiantes). Por tanto, para cada profesor o profesora del centro universitario formador debe figurar en su Plan de Ordenación Docente 30 horas (3 créditos) para llevar a cabo esta labor eficazmente.

B) Etapa de implementación

Dos semanas seguidas en un colegio, a lo largo de los meses de marzo-abril a media jornada, bien sea por las mañanas o por las tardes. De esta forma, no habría que prever ningún período en el que el alumnado dejara de asistir al resto de las clases del centro universitario. Esto quiere decir que cada grupo de alumnos (cifra máxima: 15) tendría que dedicar 30 horas a esta etapa del Practicum I, que sumadas a las 30 horas que se dedicaron a la preparación, hacen un total de 60 horas (6 créditos).

En esta etapa no haría falta que el profesor supervisor del centro universitario formador acompañara al alumnado durante su permanencia en los colegios, a excepción de las dos entrevistas con los equipos directivos del colegio y de la A.P.A.

Por tanto, en el Plan de Ordenación Docente del profesorado que tutorice y supervise esta etapa del Practicum I debería asignarse un total de 10 horas (1 crédito).

Por consiguiente, el total de créditos que debería asignarse en el Plan de Ordenación Docente de cada profesor o profesora que tutorice esta fase del Plan de Prácticas Escolares, equivaldría a 40 horas (4 créditos).

3.2.1.5. Evaluación

El alumno tendrá que entregar al profesor/a tutor-supervisor del centro universitario un dossier en el que se reflejen los datos analizados, sus percepciones y su pensamiento crítico, de acuerdo con el modelo elaborado en la fase de preparación, el cual será evaluado por el profesor o profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación.

Asimismo, se valorará la participación del alumnado en los debates generados durante los seminarios que han sido previstos, tanto en la etapa de preparación, como en la de implementación.

Una no asistencia del alumno a los seminarios previstos y a los colegios superior al 10% del total de horas, dará lugar a una calificación de NO PRESENTADO, independientemente de los motivos de la no asistencia.

Dado el carácter técnico de esta fase (toda ella centrada en los aspectos de la organización, dirección y gestión escolar), sería necesario que su tutorización, supervisión y evaluación fuera asignada al profesorado de Pedagogía (área de conocimiento de Didáctica y Organización escolar).

3.2.2. Practicum II: Primer contacto con la vida real de un aula: prácticas de tipo generalista (segundo año de los estudios universitarios)

Dado el carácter generalista de esta segunda fase del Practicum, el diseño debe ser semejante para todo el alumnado, independientemente de la especialidad elegida. Por otra parte, no conviene olvidar que, con la legislación vigente, todos los futuros maestros lo son de Primaria, lo cual conlleva la necesidad de que todos los estudiantes realicen un período de sus prácticas escolares en un nivel de Enseñanza Primaria, donde el curriculum sea lo más globalizado e interdisciplinar posible. Por ello sería conveniente que esta fase la realizaran en los dos primeros ciclos de la Enseñanza Primaria.

3.2.2.1. Objetivos

- Conocimiento de los niveles de concreción que se derivan del Diseño Curricular Base oficial.
- Aplicación de distintos modelos de programación curricular.
- Desarrollar la capacidad de diagnosticar y caracterizar situaciones educativas utilizando técnicas de observación y registro.

- Analizar, desde un punto de vista reflexivo, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, el estilo, motivación, metodología, estrategias interactivas más habituales y la evaluación.
- Aplicación de distintos modelos didácticos.
- Evaluación de distintas situaciones de aprendizaje y climas de aulas.

3.2.2.2. *Actividades*

A) Etapa de Preparación

- Elaboración de distintos modelos de programación globalizados e interdisciplinarios.
- Evaluación de diferentes modelos de programación, que hayan sido implementados por maestros expertos e inexpertos en situaciones reales de aula.
- Elaboración de un registro de observación y evaluación del clima social del aula.
- Presentación por parte de maestros expertos de modelos didácticos experimentados, como igualmente de estrategias metodológicas destinadas a resolver conflictos de clase.

De esa serie de actividades se desprende fácilmente que la metodología de trabajo de esta etapa debe consistir en la realización de seminarios con grupos de estudiantes que no sobrepasen la cifra de 15, bajo la dirección de un profesor o profesora de Pedagogía de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación.

B) Etapa de Implementación

- Observación participativa del funcionamiento de un aula bajo la tutorización de una maestra o maestro experimentado.
- Registro sistemático de lo que sucede en el aula, de acuerdo con el modelo que haya sido elaborado durante la etapa de Preparación.
- Cotejo y evaluación crítica de los modelos didácticos y de programación elaborados en la etapa de Preparación con respecto a lo utilizado por los maestros y maestras expertos durante la estancia en su aula.

Esas actividades se llevarán a cabo a través de un período de observación participativa en las aulas, intercalándose en el mismo dos seminarios (nunca la cifra de cada grupo de estudiantes debería ser superior a 15), bajo la dirección del profesor supervisor de la Escuela Universitaria de Magisterio o de la Facultad de Educación y con la participación de las maestras y maestros tutores.

3.2.2.3. *Recursos*

- Diseño Curricular Base oficial.

- Diferentes modelos didácticos y de programación.
- Registro de observación.

3.2.2.4. Temporalización

Tanto la etapa de preparación como la de implementación se desarrollarán a lo largo de los meses de marzo a junio, durante el segundo año escolar de formación.

La etapa de preparación se iniciará al comienzo del segundo cuatrimestre del año escolar, estando previsto la realización de cinco seminarios de dos horas, con un máximo de 15 alumnos, lo cual hace un total de 10 horas (un crédito).

La etapa de implementación se llevará a cabo a lo largo del penúltimo mes del año escolar, permaneciendo cada grupo de alumnos un mes en un colegio a tiempo completo, con un intervalo de no asistencia al Colegio de dos semanas para la realización de los seminarios, lo cual hace un total de 120 horas (12 créditos).

Por consiguiente, el total de horas que los estudiantes tendrían que dedicar a esta fase de las prácticas escolares sería de 130 horas (13 créditos).

Evidentemente, es necesario que desde el inicio del año escolar se hagan públicos los horarios y las aulas para la realización de los seminarios previstos tanto para la etapa de preparación como para la de implementación, como igualmente los colegios en que cada grupo de alumnos vayan a estar ubicados.

Asimismo, es necesario que en el Plan de Ordenación Docente de cada profesor o profesora del centro universitario formador, que vaya a tutorizar y supervisar esta fase del prácticum, figure un total de 30 horas (3 créditos) para poder llevar a cabo eficazmente su labor: 20 horas para la etapa de preparación (dos grupos de 15 alumnos) y 10 para la etapa de implementación.

3.2.2.5. Evaluación

El alumnado tendrá que presentar el registro de observación, en el que figuren los datos observados, día a día, durante su estancia en el aula asignada, y sus comentarios personales realizados a partir de la comparación entre los modelos didácticos y de programación analizados durante la etapa de preparación y los utilizados por las maestras y maestros que les han servido de tutores.

Igualmente, se evaluará la participación crítica del alumnado en los seminarios efectuados.

Una no asistencia superior al 10% en ambas etapas dará lugar a una evaluación de NO PRESENTADO, independientemente de las causas por las que el estudiante faltó.

Dado el carácter técnico de esta fase (toda ella centrada en los aspectos didácticos de tipo generalista), sería necesario que su tutorización, supervisión y

evaluación fuera asignada al profesorado de Pedagogía (área de conocimiento de Didáctica y Organización escolar).

3.2.3. Practicum III: Segundo contacto real con la vida de un aula: prácticas escolares de especialista (tercer año de los estudios universitarios)

Dado el carácter de especialización didáctica que tiene esta fase del Practicum, es absolutamente imprescindible que el alumnado realice sus prácticas escolares participando únicamente en labores didácticas directamente relacionadas con las especialidades elegidas.

3.2.3.1. Objetivos

- Conocimiento del Diseño Curricular Base en lo que respecta al área o áreas de conocimiento dependientes de la especialidad elegida.
- Conocimiento de la legislación vigente en lo que respecta a las disciplinas dependientes de la especialidad elegida y, en el caso de los estudiantes de Educación Especial y de Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje, de las funciones propias de dichas especialidades.
- Conocimiento de distintos modelos didácticos, de programación y de reeducación, aplicables para los ámbitos educativos de cada especialidad.
- Aplicación de diversos modelos didácticos, de programación y de reeducación a alumnos de la Enseñanza Primaria en cada uno de los ámbitos de cada especialidad, bajo la tutorización de un maestro especialista en cada ámbito curricular.
- Evaluación inicial, procesual y del producto final de un alumno en los respectivos ámbitos curriculares de cada especialidad.
- Colaborar con el equipo de maestros en la planificación y programación de actividades escolares y extraescolares.
- Colaborar con el maestro-tutor en las tareas docentes cotidianas.
- Desarrollar la capacidad de tomar decisiones para adquirir progresivamente seguridad y dominio en el ejercicio de la profesión docente.
- Planificar, programar y poner en práctica unidades didácticas, en función de las necesidades, intereses, conocimientos previos y diversidad de alumnos.
- Ser capaz de analizar y evaluar su propia actuación práctica con espíritu reflexivo y crítico.

3.2.3.2. Actividades

A) Etapa de Preparación

- Elaboración de distintos modelos de programación para cada una de las áreas del currículum, según sea la especialidad que curse cada estudiante.
- Evaluación de diferentes modelos de programación, que hayan sido implementados por maestros expertos e inexpertos en situaciones reales de aula.
- Elaboración de un registro de observación y evaluación del clima social del aula.
- Presentación por parte de maestros expertos de modelos didácticos experimentados, como igualmente de estrategias metodológicas destinadas a resolver conflictos de clase.

De esa serie de actividades se desprende fácilmente que la metodología de trabajo de esta etapa debe consistir en seminarios con grupos de alumnos no superior a 15, bajo la dirección de un profesor o profesora de las áreas de conocimiento relacionadas con las denominadas «Didácticas Especiales» o de Psicología y Pedagogía en las especialidades de Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje y de Educación Especial.

B) Etapa de Implementación

- Diseño y desarrollo de programaciones didácticas en el ámbito de cada especialidad, bajo la tutorización de maestras y maestros especialistas en las distintas materias.
- Evaluación de los alumnos en los ámbitos propios de cada especialidad, bajo la tutorización de maestras y maestros especialistas en las distintas materias.
- Evaluación del proyecto curricular diseñado y desarrollado por cada estudiante, tomando como criterios evaluadores los modelos analizados en la etapa de preparación, los procesos de aprendizaje puestos en práctica por los niños con los que han trabajado, como igualmente los resultados obtenidos por dichos niños.

3.2.3.3. Recursos

- Diseño Curricular Base.
- Legislación vigente según especialidades.
- Diversos modelos didácticos, de programación y de reeducación, según especialidades.

3.2.3.4. Temporalización

Tanto la etapa de preparación como la de implementación se desarrollarán a lo largo de los meses de marzo a junio, durante el tercer año escolar de formación.

La etapa de preparación se iniciará al comienzo del segundo cuatrimestre del año escolar, estando previsto la realización de cinco seminarios de dos horas, con un máximo de 15 alumnos, lo cual hace un total de 10 horas (un crédito).

La etapa de implementación se llevará a cabo a lo largo del penúltimo mes del año escolar, permaneciendo cada grupo de alumnos un mes en un colegio a tiempo completo, con un intervalo de no asistencia al Colegio de dos semanas para la realización de los seminarios, lo cual hace un total de 120 horas (12 créditos).

Por consiguiente, el total de horas que los estudiantes tendrían que dedicar a esta fase de las prácticas escolares sería de 130 horas (13 créditos).

Evidentemente, es necesario que desde el inicio del año escolar se hagan públicos los horarios y las aulas para la realización de los seminarios previstos tanto para la etapa de preparación como para la de implementación, como igualmente los colegios en que cada grupo de alumnos vayan a estar ubicados.

Asimismo, es necesario que en el Plan de Ordenación Docente de cada profesor o profesora del centro universitario formador, que vaya a tutorizar y supervisar esta fase del prácticum, figure un total de 30 horas (3 créditos) para poder llevar a cabo eficazmente su labor: 20 horas para la etapa de preparación (dos grupos de 15 alumnos) y 10 para la etapa de implementación.

3.2.3.5. *Evaluación*

Los estudiantes tendrán que presentar una Memoria en la que quede patente las programaciones desarrolladas durante su estancia en el aula asignada y, en general, todas las acciones didácticas desarrolladas. El criterio evaluador de dicha Memoria se basará en la adecuación/inadecuación de las programaciones diseñadas y desarrolladas con los modelos analizados en la etapa de preparación, en la evaluación hecha por el estudiante de esas programaciones, y en los resultados obtenidos por los niños.

Igualmente, se evaluará la participación crítica del alumnado en los seminarios efectuados.

Una no asistencia superior al 10% en ambas etapas dará lugar a una evaluación de NO PRESENTADO, independientemente de las causas por las que el estudiante faltó.

Dado el carácter de especialización didáctica de estas prácticas, es necesario que sean tutorizadas, supervisadas y evaluadas por profesoras y profesores de las respectivas áreas de conocimiento, conocidas bajo la denominación de «Didácticas Especiales», con la excepción de las especialidades de Educación Especial y de Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje. Las prácticas escolares de estas dos últimas especialidades serán tutorizadas, supervisadas y evaluadas por el profesorado especialista que esté adscrito a alguna de las siguientes áreas de conocimiento: Psicología Básica; Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico; Psicología Evolutiva y de la Educación; Didáctica y Organización Escolar; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

4. Diseño institucional

Los que llevamos muchos años trabajando como profesores de Escuelas de Magisterio o de Facultades de Educación, y supervisando las prácticas escolares de nuestros estudiantes, sabemos que suele ser frecuente que algunos maestros tutores lo primero que le dicen a nuestros estudiantes es que se olviden de las teorías que han aprendido en los centros de formación universitaria, ya que la realidad escolar no tiene nada que ver con esas teorías. Evidentemente, éste es el caso más palpable del absoluto divorcio que existe entre los centros universitarios de formación del profesorado y las escuelas de enseñanza primaria. O dicho de otra forma: es el ejemplo más típico del divorcio existente entre teoría y práctica profesional (entendida esta expresión en el sentido en que fue descrito al inicio de este trabajo) en la formación inicial del profesorado. De ahí la necesidad imperiosa de vincular más eficazmente ambos tipos de instituciones. Y, desde mi punto de vista, el mejor modo de lograr esa vinculación es a través de la institucionalización de Comisiones de Prácticas equilibradas y de una selección rigurosa de los maestros que las integren y de los colegios donde los futuros maestros van a realizar sus prácticas escolares.

4.1. La Comisión de Prácticas Escolares

Se evidencia claramente por el título de este punto que estoy en absoluto desacuerdo con la creencia de que la coordinación de las prácticas escolares puede ser realizada de forma unipersonal, a través de un coordinador o coordinadora. Este convencimiento me viene dado no sólo porque todos los expertos que han escrito o investigado sobre el tema coinciden en defender la existencia de un órgano colegiado para la coordinación de las prácticas escolares, sino también porque todas las investigaciones educativas que se han realizado en nuestro país sobre las prácticas escolares en el contexto de las Escuelas Universitarias de Profesorado o de las Facultades de Educación coinciden en demostrar que la peor solución, de entre todas las posibles, es pretender que las prácticas escolares sean coordinadas por un solo profesor o profesora de dichos centros universitarios.

Por consiguiente, se propone la creación de una Comisión de Prácticas Escolares en cada una de las Escuelas Universitarias de Magisterio o en el seno de las Facultades de Educación. Ahora bien, es necesario tener claro que esa Comisión no puede solucionar el difícil y complejo problema de las Prácticas Escolares de los estudiantes de profesorado, si no están definidas claramente cuáles deben ser sus funciones y cual debe ser su composición orgánica. Tanto la existencia de dicha Comisión, como su composición y funciones deben formar parte del Reglamento Interno de la Escuela o Facultad.

A continuación se abordan estas dos importantes cuestiones.

4.1.1. Funciones

Como decía en los párrafos anteriores, existe abundante literatura sobre el tema y, en general, también suele haber unanimidad por parte de los expertos acerca de cuáles deben ser sus funciones. Por ello, y con el fin de no ser reiterativo, únicamente me limitaré a citar las funciones que se le asignan en dos publicaciones (Pérez Serrano, 1988; Pascual y cols. 1997) por entender que ambas son complementarias entre sí y, sobre todo, por su concreción y realismo.

- Crear un ambiente propicio para la inserción de los alumnos en los colegios de prácticas.
- Establecer excelentes relaciones humanas entre los colegios y los centros universitarios de formación de maestros.
- Planificar experiencias formales de prácticas que sirvan para el aprendizaje y evaluación de su trabajo.
- Elaborar los criterios generales para la selección de centros y llevar a cabo la selección de los mismos.
- Realizar el seguimiento y evaluación del Programa de Prácticas.
- Elevar a la Comisión de Docencia del centro universitario propuestas de mejora en relación con el diseño y la implantación del Programa.
- Elaborar anualmente un Plan de Prácticas en el que se expliciten claramente las pautas para su desarrollo y se recojan todos sus aspectos, para que todas las partes implicadas conozcan sus respectivos papeles y funciones, lo que contribuirá a un desarrollo armónico de las prácticas que redundará en una mejor calidad de las mismas.
- Presentar el Plan de Prácticas a todas las partes implicadas: maestros-tutores, profesores-tutores de la universidad y alumnos. Ello se llevará a cabo en sesiones separadas para cada una de las partes.
- Distribuir a los alumnos en los centros educativos.
- Designar a los profesores-tutores de Magisterio para cada alumno.
- Resolver cuantas cuestiones y problemas pudieran surgir en el desarrollo de las prácticas.
- Cumplimentar el acta definitiva de Calificación del Practicum, una vez recogidas las «actillas» que los respectivos maestros-tutores y profesores-tutores han elaborado en las sesiones de evaluación en los distintos centros educativos una vez entregadas a la citada Comisión.
- Decidir la adjudicación definitiva a los alumnos merecedores de la calificación de Matrícula de Honor (al ser emitidas las evaluaciones por distintos profesores y en distintos centros al mismo tiempo, no se puede ajustar el número de Matrículas de Honor que se pueden conceder legalmente de acuerdo con el número de alumnos en cada grupo). La Comisión decidirá a quién adjudica la Matrícula de Honor, a la vista del informe razonado del profesor-

tutor en conjunción con el maestro-tutor del centro, de la memoria y, en su caso, del expediente académico del alumno y la consulta a los especialistas.

Evidentemente, por razones de tipo legal, las funciones mencionadas en los dos párrafos anteriores corresponderían únicamente al profesorado universitario.

De esas funciones asignadas, es obvio que para el desarrollo de las mismas se requiere un trabajo continuado a lo largo del curso, que debe ser contemplado en los respectivos Planes de Ordenación Docente del profesorado que forma parte de la misma, o en las obligaciones laborales que figuren en los Reglamentos de Régimen Interior de los colegios implicados.

4.1.2. Composición

Mi punto de vista es que dicha Comisión, si desea ser operativa, no debe ser muy numerosa. Por ello se aconseja que esté integrada por un profesor o profesora de cada uno de los Departamentos Universitarios implicados en las Prácticas Escolares, por un maestro o maestra de cada colegio colaborador y por un representante de la Administración educativa (preferentemente por un inspector técnico). Cada una de ambos tipos de instituciones (Departamentos Universitarios, Colegios colaboradores y Administración) decidirá libremente el método que considere más oportuno para designar a sus representantes.

Como habrá podido observarse, se defiende, tanto por razones ideológicas como legales, que los miembros de los centros universitarios que pertenezcan a dicha Comisión tienen que surgir del seno de los Departamentos y nunca de la Junta de Centro, y a la vez tienen que representar a los Departamentos, ya que es a éstos a quienes corresponde la labor de organizar, programar y desarrollar las enseñanzas propias del área o áreas de conocimiento de su competencia, de acuerdo con los requerimientos de los diversos Centros y de los planes de estudio, a tenor de la legislación vigente (L.R.U., Estatutos de las respectivas Universidades, etc.).

Una vez constituida dicha Comisión, puede ser muy operativo elegir una Comisión permanente con un número de miembros no superior a siete (tres procedentes de los Departamentos Universitarios, tres procedentes de los Colegios colaboradores y uno procedente de la Administración Educativa) y, en el interior de la misma, un Presidente, (un miembro del centro universitario) un Vicepresidente (el representante de la Administración Educativa) y un Secretario (un representante de los colegios colaboradores), dejando muy claras cuáles van a ser las competencias del plenario de la Comisión, de la Comisión Permanente y de los órganos personales del equipo directivo. Igualmente, puede ser muy oportuno conferir al Presidente la facultad de integrarse, de forma automática, en el equipo directivo del Centro, en calidad de Subdirector o Vicedecano, lo cual implica que el cargo de Presidente recaiga siempre en un profesor o profesora del Centro Universitario.

4.2. Selección de los Colegios Colaboradores

Suele existir unanimidad por parte de los expertos en formación del profesorado en aceptar que la variable más importante para un adecuado desarrollo de las Prácticas Escolares de los estudiantes de Magisterio es la selección de unos colegios que reúnan una serie de requisitos y que su profesorado esté suficientemente motivado como para aceptar colaborar de forma voluntaria, lo cual no es contradictorio con que reciban algunos incentivos por esta importante misión.

4.2.1. Requisitos de los colegios colaboradores

Son muchos los testimonios que podrían ser citados en apoyo de la aseveración tan tajante hecha en el párrafo anterior. Sin embargo, con el fin de no ser muy prolijo, únicamente voy a citar el testimonio de Goble y Porter (1980). Dichos autores afirman que los colegios colaboradores donde realicen sus prácticas escolares los estudiantes de Magisterio deben disponer de una serie de recursos básicos para llevar a cabo la función formadora. En primer lugar, contar con personal suficiente, tener un maestro tutor responsable de la orientación de los aspirantes a maestros, y servir de enlace entre las dos instituciones formadoras, elaborar programas específicos de actividades formativas y de ayuda para los futuros maestros, puesto que el centro y los maestros son el eje clave para el desarrollo del programa formador. Con estas condiciones, los futuros profesores están en situaciones óptimas para aprovecharse de la ayuda directa, constante y regular que producirá un impacto imborrable en su propio estilo profesional y en el enfoque de su trabajo.

En la investigación realizada por Martina Pérez Serrano (1988), sobre una muestra constituida por 3.250 personas pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas del Estado Español (2.166 estudiantes del último año de la carrera de Magisterio, 320 profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio y 764 maestros colaboradores de prácticas), se comprueba que existe coincidencia entre los tres estamentos representados en que los requisitos que deben reunir los colegios colaboradores son éstos:

- Disponer de unos recursos didácticos actualizados: 60% de los profesores de Escuelas de Magisterio, 58% de los estudiantes y 57% de los maestros.
- Utilizar metodologías didácticas innovadoras: 57% del profesorado de Escuelas de Magisterio, 49% de los estudiantes y 50% de los maestros.
- Contar con un equipo docente experimentado: 54% del profesorado de Escuelas de Magisterio, 50% de los estudiantes y 52% de los maestros.

Lógicamente esos datos numéricos deben ser interpretados como los más representativos del reducido espectro de variables que contenía el cuestionario empleado por Pérez Serrano (únicamente cinco), entre las cuales no se contemplaba la motivación del profesorado, la voluntariedad de su actuación y la incentivación de ese trabajo extraordinario. Desde mi punto de vista, éstas son las seis variables

que deberían contemplarse a la hora de seleccionar a los colegios colaboradores (las tres citadas por Pérez Serrano y las tres que acabo de mencionar).

Tanto si se admite que esas seis son las variables que habría que considerar a la hora de seleccionar a los colegios colaboradores, como si se añaden otras, o se suprime alguna de las mencionadas, queda sin responder otra importante cuestión: ¿cuáles deberían ser los mecanismos institucionales para lograr que, de hecho, los colegios colaboradores seleccionados reúnan esa serie de requisitos? Porque de nada sirve tener claras las variables a exigir, si en la realidad cotidiana no pueden ser satisfechos esos requisitos. Dada la trascendental importancia que posee este ámbito, a continuación se expone el procedimiento que considero más eficaz y realista.

4.2.2. Mecanismos institucionales para llevar a cabo la selección de los Colegios Colaboradores

De entrada, parto del siguiente principio de racionalidad que considero muy importante: cuanto menor sea el número de colegios colaboradores, mayor será la operatividad de los recursos que se asignen al diseño y desarrollo de las Prácticas Escolares. La aceptación de este principio conlleva la necesidad de utilizar como criterio prioritario a la hora de seleccionar un colegio el hecho de que, dados los requisitos mencionados en el punto anterior, tendrá preferencia aquel en el que puedan realizar las prácticas el mayor número posible de estudiantes.

Dicho principio implica que cada año se lleve a cabo una convocatoria pública, en la que estén perfectamente claros los criterios de valoración, las funciones que tendrán que desarrollar, e igualmente los derechos y deberes de los maestros participantes. Puesto que ya han sido presentadas las funciones y los criterios de valoración, a continuación me voy a referir a los derechos y deberes de los maestros.

A) Derechos de los maestros colaboradores

A la vista de las experiencias institucionales puestas en práctica en los países de la Unión Europea (véase Molina y García, en prensa), como asimismo del fallido intento de los convenios firmados por la Universidades y el Ministerio de Educación, pienso que debe ser la Universidad quien, en el marco de sus normas estatutarias y de sus disponibilidades económicas, se obligue a satisfacer los siguientes derechos de los maestros colaboradores:

a) Adscripción a la Universidad como profesores ayudantes, colaboradores, o asociados a tiempo parcial. Evidentemente, el número de horas anuales que les sean asignadas tendrá que tener muy en cuenta el marco legal vigente para la función pública en lo que respecta al régimen de compatibilidades laborales.

Esta adscripción me parece tremendamente importante porque, aparte de otras consideraciones, ello permitirá solucionar el endémico problema del divorcio existente entre las instituciones universitarias de formación del profesorado y las escuelas de enseñanza primaria y secundaria, que es como decir la penosa desvin-

culación entre teoría y práctica profesional. Por otra parte, esta vinculación puede ser un aliciente muy importante para la superación profesional de ambos colectivos: el profesorado de los centros universitarios de formación del profesorado y el de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria.

b) Percepción de una remuneración suplementaria de acuerdo con la legislación vigente, a tenor de la categoría profesional con que sean adscritos a la Universidad.

Esta remuneración debe ser garantizada por la Universidad y nunca por parte de otras administraciones educativas ajenas a la Universidad. Esta opción no es un capricho del que suscribe esta propuesta, sino que está fundamentada en la fallida experiencia del convenio firmado en los años anteriores entre las Universidades y el Ministerio de Educación, e igualmente por ser la alternativa institucional que mejor ha funcionado en los países de la Unión Europea, tal y como puede contemplarse en Molina y García (en prensa).

Evidentemente, este planteamiento conlleva la necesidad de que la Universidad contemple este gasto anual en sus presupuestos ordinarios, de forma más o menos parecida a como se viene haciendo con los médicos de los hospitales que colaboran en la formación práctica de los estudiantes de Medicina.

¿Si esa opción institucional se viene utilizando en las Facultades de Medicina para las prácticas de los futuros médicos, por qué no hacerlo en las Escuelas Universitarias de Magisterio, o en las Facultades de Educación? O dicho de otra forma: ¿si las universidades tienen unos convenios firmados con el INSALUD que les posibilita disponer de los recursos económicos necesarios para pagar al profesorado colaborador en las prácticas de los estudiantes de Medicina, por qué no va a ser posible firmar un convenio semejante con el Ministerio de Educación o con la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, para la realización eficaz de las prácticas escolares de los estudiantes de Magisterio o de la Enseñanza Secundaria?

Mi opinión personal al respecto es que ese convenio sería fácil de conseguir si la Universidad toma conciencia de lo importante que es para el futuro del país formar profesores bien preparados. Y esa conciencia únicamente se logrará si los centros universitarios encargados de esa formación (Escuelas Universitarias de Magisterio, o en su caso la Facultad de Educación o el Instituto de Ciencias de la Educación) lo reivindican de forma radical, rigurosa y contundente.

B) Deberes de los maestros colaboradores

Pienso que sería inútil presentar aquí un listado de los deberes que tendrían que cumplir los maestros colaboradores que fueran seleccionados, pues en cierto modo se derivan de todo lo expuesto hasta aquí. En todo caso, queda perfectamente claro que, además de cumplir los deberes inherentes a su condición de funcionarios docentes con dependencia compartida de dos instituciones (Ministerio de Educación o Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, o Empresas Privadas y Universidad), tendrían que satisfacer las demandas que elaboren las respectivas Comisiones de Prácticas de la Universidad, con el fin de

conseguir una adecuada formación de los futuros maestros, de acuerdo con las necesidades de la Comunidad Autónoma y de la Universidad en el contexto de una sociedad cada vez más multicultural y más interdependiente a nivel europeo.

Por ello entiendo que debe ser la Universidad quien elabore ese listado de competencias profesionales, al objeto de que el profesorado de enseñanza primaria y/o de enseñanza secundaria interesado en participar en los oportunos concursos públicos las conozcan previamente.

Referencias bibliográficas

- Bejarano, J (1987). *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro*. Valencia: Nau.
- Bernat, A. (1982). «Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB». *Revista de Educación*, 269, enero-abril, 17-41.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1988). «Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado». En L.M. Villar. (Coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Gimeno, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Goble, N.M. & Porter, J.F. (1980). *La cambiante función del profesor, perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Katz, L. (1982). *The education of preprimary teacher*. Washington: Instituto Nacional de Educación.
- Lowyck, J. (1984). «Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation?». En R. Halkes y J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 7-18). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Molina, S. & García, E. (en prensa). *La Formación Inicial del profesorado de enseñanza primaria y secundaria en la Unión Europea*.
- Pascual, M.T.; Ponce de León, A.; Goicoechea, M.A.; Torroba, T. & Fernández, M.L. (1997). *Prácticum. Orientaciones para el plan de prácticas de la Diplomatura de Maestro en la Universidad de La Rioja*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Pérez, M. (1988). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española.
- Peters, J.J. (1984). «Teaching: intentionality, reflection and routines». En R. Halkes y J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 19-34). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Zabalza, M.A. (1990). «Teoría de las prácticas». En M.A. Zabalza (Coord.), *La formación práctica de los profesores* (pp. 15-39). Actas del II Symposium sobre prácticas escolares.