



# **El Prácticum en los estudios de magisterio de la Universidad de las Islas Baleares: Valoración desde la perspectiva del alumnado**

■ M. Isabel Pomar Fiol

## **Resumen**

En esta comunicación se presentan algunas conclusiones en relación a las concepciones del alumnado de Magisterio sobre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, así como respecto a la valoración que hacen del Prácticum.

La infravaloración de la teoría frente a la práctica continúa estando presente de manera mayoritaria en las opiniones manifestadas, a pesar de los nuevos Planes de Estudios. Al mismo tiempo, destaca una valoración más positiva del Prácticum que de las asignaturas que conforman el currículum formativo.

## **Palabras Clave**

Formación Inicial del Profesorado, Prácticum, Conocimiento Teórico y Conocimiento Práctico.

## **Abstract**

In this paper we present some conclusions related to future school teacher's conceptions about the theoretical and practical knowledge and, at the same time, related to their valuation of the teaching practice.

In spite of the implementation of the new Study Plans, the most part of the opinions shows a less valuation of the theory than of the practice. In this sense the students present a more positive valuation of the teaching practice than of the subjects of the training curriculum.

## **Keywords**

Initial Teacher Training, Teaching Practice, Theoretical and Practical Knowledge.

En esta comunicación se plantean algunas de las conclusiones obtenidas en la evaluación del proceso de implantación de los nuevos Planes de Estudios de Magisterio en la Universidad de las Islas Baleares. Dicha evaluación ha sido llevada a cabo una vez finalizado el periodo formativo de la primera promoción de estudiantes (curso 94-95) de las diferentes especialidades (Ed. Infantil, Ed. Primaria, E.. Musical, Lenguas Extranjeras) (1), con los objetivos de: analizar, a partir de las opiniones y sugerencias del alumnado, las repercusiones de los cambios curriculares introducidos, y proporcionar elementos de reflexión que favorezcan la optimización de la formación inicial del profesorado.

Del trabajo realizado se han seleccionado para esta comunicación las opiniones y sugerencias en torno al Prácticum y a la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico que los

alumnos han manifestado a la hora de valorar los siguientes aspectos:

- los contenidos de las asignaturas que conforman los Planes de Estudios,
- los objetivos planteados en cada una de ellas,
- la organización temporal del currículum formativo,
- las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado universitario,
- el planteamiento de la evaluación, desde una perspectiva general y desde cada una de las asignaturas.

Esta selección responde, además de la necesidad de ajustarse al contenido de la Mesa, al convencimiento de la importancia que tienen las concepciones sobre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, tanto en la formación inicial como a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes.

### ***El Prácticum en los Estudios de Magisterio de la Universidad de las Islas Baleares***

El Prácticum, con un valor de 32 créditos, se concentra en el tercer curso y, concretamente, en el segundo cuatrimestre del mismo (marzo, abril y mayo), una vez finalizadas las asignaturas cuatrimestrales correspondientes a dicho curso.

Se evidencia de esta forma su carácter terminal, así como las escasas —por no decir nulas— posibilidades de relación con las asignaturas que conforman el currículum formativo.

El alumnado realiza las prácticas con tutores de las respectivas especialidades. Los que cursan E. Infantil y Ed. Primaria las llevan a cabo en dos ciclos diferentes (aproximadamente la mitad del período de prácticas en cada uno de ellos). Respecto al profesorado universitario, cabe señalar que la mayoría ejerce como docente en los Estudios de Magisterio y en la especialidad en la que tutoriza el Prácticum, aunque se dan algunos casos de tutores que desarrollan su docencia en otros estudios.

Esta ubicación del Prácticum podemos relacionarla con el modelo de formación del profesorado que ZEICHNER (1988) denomina *Enfoque de la racionalidad técnica o comportamental*, y que ha sido recogido por diversos autores a la hora de describir las diferentes tendencias en la formación del profesorado, tendencias que están presentes en las políticas formativas, en las instituciones y en la propia conciencia y actuación de los docentes (2).

Desde esta concepción, la práctica es entendida como el campo de aplicación de la teoría, esperando obtener resultados previsibles y controlables.

«Considerando la separación entre el mundo de la investigación y el de la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación, cuya objetividad y generalidad se derivan del método de la experimentación controlada. Considerando la separación entre el conocimiento y la acción, la acción es tan sólo una implementación y una comprobación de la decisión técnica» (SCHÖN, 1992, 80 y 81).

Práctica en la cual se dan problemas genéricos y que es objetiva, estable y claramente definible (3). Por tanto, es posible considerarla como campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, ya que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica.

Formar profesores significa formar técnicos eficaces, con capacidad para aplicar técnicas aprendidas para resolver los problemas de la práctica. Así, la formación inicial engloba dos bloques de contenidos:

- un bloque científico-cultural encaminado al conocimiento de los contenidos curriculares a enseñar,

- un bloque psicopedagógico dirigido al conocimiento de las destrezas y técnicas que posibilitan enseñar de manera más eficaz.

«Generalmente el currículum comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan *prácticum* o *trabajo clínico* y puede ser ofrecido simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior» (SCHEIN, cit. por PÉREZ GÓMEZ, 1988, 130).

Se sobreentiende que las teorías sobre el aprendizaje, la educación, la motivación, etc. pueden aplicarse directamente y sin demasiadas dificultades a cualquier situación de la práctica docente, una vez aprendidos los conocimientos científicos necesarios. Se podría decir que el futuro docente *está en condiciones* de aplicar sus conocimientos. Por tanto, no se plantea la necesidad de conectar durante el período de formación inicial los diferentes contenidos, y se sitúa *la práctica* al final del mismo, como un proceso de entrenamiento para comprender cómo funcionan las reglas y técnicas en el mundo real de la escuela y del aula.

Así enfocada, la formación tiene un fuerte carácter normativo: qué se ha de enseñar, cómo se ha de enseñar y cómo se ha de evaluar, de forma coherente con el presupuesto de la validez de las soluciones elaboradas por especialistas y generalizables a cualquier situación educativa (POPKWITZ, 1990). Se asume que los conocimientos teóricos que se ofrecen al alumnado en las instituciones de formación son los que realmente posibilitan comprender la realidad práctica e intervenir en ella.

Se llega de esta manera, a través de la separación entre la teoría y la práctica, a una formación compartimentada y académicamente jerarquizada entre:

- la institución de formación, que ofrece un conocimiento superior, teórico y científicamente validado,
- la escuela de prácticas, que ofrece la oportunidad de *practicar* y de conocer la realidad de la escuela.

Esta separación, acentuada por una ubicación del Prácticum al final de los estudios, favorece un aprendizaje descontextualizado y poco significativo ya que, como afirma PÉREZ GÓMEZ (1988, 141), "... el conocimiento científico que supuestamente se transmite se convierte en un conocimiento académico, que se aprende para olvidar una vez cumplida su función académica". Esta situación genera que gran parte de las habilidades necesarias para entender e intervenir en la práctica de la enseñanza se acaben aprendiendo sobre la marcha y a través del ensayo y error. Asimismo, puede relacionarse con el desconcierto de los profesores noveles cuando se enfrentan a los problemas del aula con un bagaje que pronto es considerado como poco útil, y con la importancia decisiva que los futuros docentes otorgan al período de prácticas.

Frente a esta concepción, en la cual hemos enmarcado la ubicación del Prácticum en los Estudios de Magisterio de nuestra Universidad, Zeichner plantea el modelo de formación que denomina *Enfoque orientado a la indagación*. Desde dicho modelo se afirma que el conocimiento profesional surge en y desde la práctica, teniendo como elemento básico la reflexión sobre ella

(ZEICHNER, 1993), la comprensión situacional en palabras de ELLIOT (1990). Reflexión que requiere un proceso de contrastación de las propias interpretaciones con la indagación teórica.

La idea de práctica que subyace en este planteamiento es innovadora y sugerente. Se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación. Es decir, la enseñanza se establece como un «discurso práctico» y el profesorado asume una cultura profesional de enfrentarse a «dilemas prácticos» de su experiencia profesional, de la que extrae conclusiones mediante la autoevaluación individual y colectiva (IMBERNÓN, 1994, 94).

La formación no estará, por tanto, dirigida al aprendizaje de competencias docentes, en el sentido otorgado por la racionalidad técnica, sino al desarrollo de la capacidad reflexiva sobre y en la práctica docente como eje del currículum formativo, siendo la finalidad aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

«Lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge... Ciertamente, usted tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender o hacer alguna cosa será formativo sólo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos» (FERRY, 1991, 69).

Se plantea así una concepción diferente de la formación, como proceso de adquisición, contraste y transformación en un diálogo permanente con las situaciones reales. De esta manera no tiene ningún sentido situar el Prácticum al final de los estudios, como oportunidad para aplicar el conocimiento teórico que se aprende previamente.

Ahora bien, la crítica hecha al modelo de la racionalidad técnica en relación a la subestimación de la práctica no se supera simplemente comenzando la formación con una inmersión en la práctica. Al contrario, puede reforzar la reproducción y el mecanicismo si no va acompañada de una formación reflexiva que permita distanciarse de lo que DAVINI (1995) denomina *rituales escolares*. Lo que significa es que la formación ha de centrarse en el estudio de situaciones prácticas que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde diferentes puntos de vista, proporcionando oportunidades para que los alumnos desarrollen las capacidades inherentes a una práctica reflexiva. Tan sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones de la práctica puede hacerse significativo para el alumno el conocimiento académico teórico. De aquí que algunos autores propongan la organización del currículum formativo alrededor de proyectos integrados sobre problemas de la práctica, en sustitución de la organización por asignaturas.

Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las creencias que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva (PÉREZ GÓMEZ, 1988, 144 y 145).

## **El conocimiento teórico y el conocimiento práctico desde la perspectiva del alumnado de Magisterio. La valoración del Practicum**

*“Yo creo que hay muchas asignaturas que las das muy teóricas... Creo que aprendes con la práctica más que con la teoría” (Al. Música). “... Para darte un montón de teorías que no pondrás en práctica...” (Al. Lenguas Extranjeras). “Hemos salido muy empapados de teorías pero durante las prácticas muchas veces tenías que utilizar más el sentido común que lo que habías aprendido en Magisterio” (Al. Música). “La didáctica te la encuentras cuando haces las prácticas y en Magisterio lo que te dan es teoría y, a veces, te sirve mucho más la práctica que no la teoría” (Al. Lenguas Extranjeras).*

Estas opiniones son muy comunes entre el alumnado entrevistado para la realización del estudio. De ellas hemos deducido una negación del valor del conocimiento teórico así como una dicotomía entre teoría y práctica. Se podría pensar que este estado de opinión responde al hecho de considerar la profesión docente como *artesana*, una profesión que no necesita, fundamentalmente, conocimiento teórico sino que es adquirida con la experiencia, y que es, al mismo tiempo, la expresión del sentido común.

Ahora bien, que los alumnos manifiesten esta opinión puede ser fruto de diferentes circunstancias:

- La preeminencia de una formación fundamentada en el modelo de la racionalidad técnica según el cual el papel del profesor consiste en *aplicar* la teoría y en la que la práctica educativa es considerada una derivación técnica de unos conocimientos teóricos.

- Una formación inicial orientada, por tanto, a ser la guía indiscutible de la acción educativa, con el agravante de que no siempre el discurso va acompañado de una intervención coherente. Esta disociación opera, lógicamente, a favor de una valoración de la experiencia por encima de las aportaciones teóricas. No son pocos los profesores que afirman haber aprendido a ser docentes en las escuelas, como resultado de la práctica profesional.

- La falta de reconocimiento y valoración de la reflexión y el conocimiento elaborado por los profesores desde las prácticas escolares, lo que Schön (1992) denomina *conocimiento en la acción y sobre la acción*.

Así, es comprensible que los alumnos conciban la práctica y la teoría como dos realidades diferentes. “El mensaje que los alumnos reciben es que los componentes teóricos son importantes para aprobar, pero que es la práctica la que realmente les formará como profesores” (MARCELO, 1994, 266).

*“Una compañera me decía que la didáctica la había aprendido en la escuela durante las prácticas” (Al. Primaria). “Yo le daría más importancia a las prácticas que no a según qué asignaturas” (Al. Música). “Las prácticas te dan una visión global. Después de los tres años, estás tres meses en la escuela y aprendes una barbaridad porque te das cuenta de cómo es verdaderamente...” (Al. Primaria). “Hasta que no estás en 3º no sabes lo que es. La parte teórica, por mucho que la hagas, hasta que no estás en la práctica...” (Al. Música). “Considero que las prácticas es lo más importante de Magisterio” (Al. Primaria). “Creo que he aprendido más ahora con las prácticas” (Al. Lenguas Extranjeras).*

Plantean, pues, una disonancia entre el currículum formativo (considerado por los alumnos como fundamentalmente teórico y con escaso tratamiento de la didáctica) y las prácticas, en el sentido que la formación no les ha aportado herramientas para interpretar la práctica y actuar en consecuencia.

Respecto a la ubicación del Prácticum en los nuevos Planes de Estudios, que supone su realización en el último cuatrimestre académico, el 95% de los alumnos entrevistados se manifiesta contrario a ella. El principal argumento utilizado es que, de esta manera, se produce un menor aprovechamiento de los contenidos de las asignaturas, así como una escasa relación entre teoría y práctica docente.

“... No hacemos el feedback, no podemos comparar lo que hemos visto en la teoría” (Al. Infantil). “... Me hubiera gustado poder comentar con los profesores algunas cosas que veía durante las prácticas pero claro... no era posible. Tienes la teoría pero te faltan cosas” (Al. Música). “... Podríamos contrastar con la teoría, no sabes por qué has hecho según que cosas durante las prácticas” (Al. Infantil). “... Podrías explicar en clase aquello que has visto, los problemas que hay en la escuela y ligar la teoría que te explican... Claro, como antes no has estado en la escuela, muchas cosas no las puedes preguntar, no puedes cuestionar lo que te dicen en clase” (Al. Primaria).

Otro argumento esgrimido por los alumnos, aunque en un porcentaje más reducido es el referido a la aptitud para ejercer la profesión y/o la motivación profesional.

“... Ahora en 3º, al final, si no te gusta... no son bromas... porque aquí hay mucha gente que no soporta a los niños...” (Al. Lenguas Extranjeras). “... Mucha gente hace Magisterio por tener una carrera, porque no puede entrar en otra y llega a las prácticas y se da cuenta de que no... Hay ha poca gente que estudie Magisterio porque realmente les gustan los niños... lo ves cuando haces las prácticas” (Al. Infantil). “Creo que acabará la carrera mucha más gente de la que debería acabarlar. Me preocupa toda la gente que ha terminado este año, a lo mejor hay un número elevado para el cual no ha sido lo suyo” (Al. Infantil).

En definitiva, el hecho de situar las prácticas al final de los estudios supone poner a los alumnos en contacto con la realidad

cuando la opción sobre ya es irreversible, de manera que algunos estudiantes descubren demasiado tarde que han errado su opción profesional.

La sugerencia que plantean los alumnos de forma mayoritaria es la de contemplar un período de prácticas en cada uno de los cursos, de manera progresiva hasta llegar a la temporalización actual de 3º (la correspondiente a 32 créditos). Esta demanda se relaciona de forma clara con la necesidad de construir simultáneamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, de manera que la teoría surja de la práctica y revierta en ella. Es evidente que esta organización del Prácticum no favorece precisamente asumir la práctica como fuente de aprendizaje (en tanto que es fuente de construcción de problemas).

Ahora bien, la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Existe el riesgo de que esta propuesta se esterilice y contribuya al mantenimiento de interpretaciones y actuaciones sumisas (4) si no va acompañada de otras modificaciones en la formación inicial. Fundamentalmente, en el sentido que han de tener los conocimientos teóricos, en su potencialidad para orientar la interpretación y transformar la acción docente, aportando elementos que permitan a los alumnos contrastar los propios puntos de vista, confrontar supuestos y consecuencias. En definitiva, desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción. Recordemos la distinción deweyana entre *acción reflexiva* (consideración de cualquier creencia a la luz de los fundamentos en que descansa y de las consecuencias a las que conduce) y *acción rutinaria* (orientada por la convención, la autoridad externa y las circunstancias).

Es por ello que, además de cuestionar la actual realización del Prácticum al final de los estudios, proponemos como elemento clave del proceso formativo la reflexión sobre la práctica docente y la expresión, análisis e investigación de los problemas prácticos, siguiendo el modelo de un profesor reflexivo que investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cuestiona las propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional, con el fin de encontrar nuevas posibilidades de acción.

## NOTAS

- 1 La especialidad de E. Física se inició con posterioridad al resto de Estudios. En la Universidad de las Islas Baleares no existe la especialidad de E. Especial.
- 2 Concretamente Zeichner plantea cuatro enfoques: tradicional, personalista, de la racionalidad técnica y enfoque orientado a la indagación.
- 3 En este contexto, la objetividad se refiere a las formas de conocimiento e indagación metodológica que se mantienen alejadas del caótico mundo de las creencias y los valores.
- 4 Expresión utilizada por Lacey para referirse a la aceptación como válida de toda conducta de enseñanza, adaptación a las reglas de juego, a las rutinas y rituales de la escuela.

## Referencias bibliográficas

- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- ELLIOT, J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado*. En VILLA, A. (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (128-148). Madrid: Narcea.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

ZEICHNER, K. (1988). Estrategias

alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En VILLA, A. (coord.), *Perspectivas y problemas de la función*

*docente* (110-127). Madrid: Narcea.

ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

**Dirección de la autora:** \_\_\_\_\_

**M<sup>a</sup> ISABEL POMAR FIOL**

Universitat de les Illes Balears

Facultad de Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Edifici Guillem Cifre de Colonya.

Ctra. de Valldemosa, km. 7.5

07071- Palma de Mallorca

**REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

POMAR FIOL, M. Isabel (1997). El Prácticum en los estudios de magisterio de la Universidad de las Islas Baleares: Valoración desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].