



**ABRIR TOMO I**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION



\* 5 3 0 9 5 4 7 5 0 X \*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

**HACIA UN MODELO COMPRENSIVO**

**DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA**

**EN LA FORMACION INICIAL DEL MAESTRO**

**Autor: JESUS NIETO DIEZ**

**Director: DR. D. VICTOR GARCIA HOZ**

# TOMO II

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
---------------------------	-----------

## PRIMERA PARTE

<b>CAPÍTULO I: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>23</b>
<b>1. LA PRÁCTICA PROFESIONAL. SU JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>24</b>
<b>2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ..</b>	<b>39</b>
<b>3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO PROCESO DE FORMACIÓN DE MAESTROS.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1. FORMACIÓN .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2. ÁMBITOS DE FORMACIÓN .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.1. Enseñanza .....</b>	<b>64</b>
3.2.1.1. Concepto de enseñanza.....	64
3.2.1.2. Modelos de enseñanza .....	88
3.2.1.2.1. ¿Qué son modelos? .....	88
3.2.1.2.2. Clasificación de los modelos de enseñanza .....	91
3.2.1.2.2.1. Punto de vista deductivo .....	92
3.2.1.2.2.2. Punto de vista inductivo .....	101
<b>3.2.2. Orientación y Tutoría.....</b>	<b>104</b>
3.2.2.1. Modelos de orientación.....	105
3.2.2.2. Papel del maestro en la orientación. Destrezas y valores ..	111
3.2.2.3. Tutoría .....	118

3.2.3. Gobierno de la clase .....	125
3.2.3.1. El ambiente en la educación .....	125
3.2.3.2. Ambiente adecuado .....	127
3.2.3.3. La construcción del ambiente .....	129
3.2.3.4. El ambiente personalizado .....	131
<b>4. LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESOR .....</b>	<b>138</b>
<b>4.1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO .....</b>	<b>155</b>
4.1.1. Pensamiento reflexivo/pensamiento vulgar .....	156
4.1.2. El pensamiento práctico.....	160
4.1.3. El valor del pensamiento .....	165
4.1.4. La importancia de las actitudes.....	167
4.1.5. Las tendencias innatas .....	169
4.1.6. El método en la formación del pensamiento.....	173
4.1.7. El ámbito escolar.....	173
4.1.8. La observación.....	176
<b>5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I .....</b>	<b>179</b>

<b>CAPÍTULO II. MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>182</b>
<b>1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE PRÁCTICA .....</b>	<b>184</b>
1.1. LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE EDUCACIÓN INSTITUCIONAL .....	185
1.2. LA ESCUELA COMO ENTORNO ECOLÓGICO DEL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR .....	188
1.3. LA ESCUELA COMO CONTEXTO ORGANIZATIVO DE RELACIONES HETEROGÉNEAS .....	191
1.4. LA ESCUELA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO .....	192
<b>2. ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES .....</b>	<b>193</b>
2.1. MODELO CULTURALISTA O RACIONALISTA .....	200
2.2. MODELO HUMANISTA .....	203
2.3. MODELO TÉCNICO .....	206
2.4. MODELO IDEOLÓGICO .....	210
2.5. MODELO PRÁCTICO .....	212
2.6. MODELO TÉCNICO-CRÍTICO .....	215
<b>3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II .....</b>	<b>226</b>

## SEGUNDA PARTE

<b>CAPÍTULO III: GÉNESIS HISTÓRICO-LEGISLATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA .....</b>	<b>229</b>
<b>1. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA HASTA LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES .....</b>	<b>223</b>
<b>2. LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESCUELAS ANEJAS .....</b>	<b>243</b>
<b>3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CONTEMPLADAS EN LAS DISPOSICIONES OFICIALES .....</b>	<b>248</b>
3.1. LEY DE 21 DE JULIO DE 1838, AUTORIZANDO PLANTEAR PROVISIONALMENTE EL PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA..	249
3.2. REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, DE 15 DE OCTUBRE DE 1843 ....	268
3.3. REAL DECRETO DE 30 DE MARZO DE 1849. NUEVA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES .....	275
3.4. REAL DECRETO DE 15 DE MAYO DE 1849. NUEVO REGLAMENTO PARA ESCUELAS NORMALES .....	278
3.5. LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857, "LEY MOYANO" .....	281
3.6. PROGRAMA GENERAL DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE PRIMERA ENSEÑANZA. (R.D. DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1858) .....	285
3.7. REAL DECRETO DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1898, REFORMANDO LAS ESCUELAS NORMALES .....	289

3.8. REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS GRADUADAS ANEJAS A LAS NORMALES DE MAESTRAS Y MAESTROS, DE 29 DE AGOSTO DE 1899 .....	303
3.9. REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901, ORGANIZANDO LOS INSTITUTOS GENERALES Y TÉCNICOS .....	307
3.10. REAL DECRETO DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1903, MODIFICANDO LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO .....	312
3.11. REAL DECRETO DE 30 DE AGOSTO DE 1914, SOBRE REORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES .....	314
3.12. REAL ORDEN DE 2 DE JUNIO DE 1919, SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	320
3.13. DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931, DE PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO Y REFORMA DE LAS NORMALES. "PLAN PROFESIONAL" .....	322
3.14. ORDEN MINISTERIAL DE 17 DE ABRIL DE 1933. "REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES" .....	328
3.15. DECRETO DE 10 DE FEBRERO DE 1940. "PLAN BACHILLER" ..	337
3.16. ORDEN MINISTERIAL DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1942. "PLAN PROVISIONAL" .....	340
3.17. LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE 17 DE JULIO DE 1945 ...	343
3.18. DECRETO DE 7 DE JULIO DE 1950, "REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO". "PLAN 1950" .....	347
3.19. DECRETO 193/1967 DE 2 DE FEBRERO, "LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA". "PLAN 1967" .....	356
3.20. RESOLUCIÓN DE 21 DE OCTUBRE DE 1969, NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS.....	365
3.21. RESOLUCIÓN DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1970, NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TERCER CURSO (PERÍODO DE PRÁCTICAS) .....	368
3.22. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 .....	379



3.23. EL "PLAN EXPERIMENTAL" DE 1971 .....	383
3.24. INSTRUCCIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVER- SIDADES E INVESTIGACIÓN DE 21 DE NOVIEMBRE DE 1972 SOBRE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL "PLAN DE ESTUDIOS EXPERIMENTAL" .....	386
3.25. EL MÉTODO "LA PRACTICA DOCENTE" Y LA INTRODUC- CIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO .....	390
4. SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN ESPAÑA .....	397
5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III .....	427

## TERCERA PARTE

<b>CAPITULO IV: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD .....</b>	<b>431</b>
1. CÓMO SE ORGANIZAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS .....	434
2. ESTUDIO ANALÍTICO DE LA REALIDAD ACTUAL .....	458
2.1. LA COMISIÓN NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B. ....	459

2.2. LA INVESTIGACIÓN DEL INCIE DE 1977 .....	463
2.3. REUNIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DEL RÉGIMEN GENERAL DE LA ORDENACIÓN ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B. ..	472
2.4. APORTACIONES DEL "GRUPO DE TRABAJO PARA LA REFORMA EN LA FORMACIÓN, SELECCIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B." .....	475
2.5. EL PROYECTO DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE ABRIL DE 1984 .....	488
2.6. APORTACIÓN DEL "GRUPO XV" A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	493
2.7. VALORACIÓN DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTOS "FOROS PROFESIONALES" .....	496
2.7.1. Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas .....	498
2.7.2. VII Congreso Nacional de Pedagogía .....	503
2.7.3. Seminario sobre la formación del profesorado de E.G.B. (Madrid. 1981) .....	511
2.7.4. I Encuentro Nacional de EE.UU. de Formación del Profesorado de E.G.B. ....	514
2.7.5. II Seminario sobre la Reforma de las EE.UU. de Magisterio .....	516
2.7.6. III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio ...	522
2.7.7. IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio ..	530
2.7.8. Los Simposios sobre Prácticas Escolares .....	534
2.8. LA L.O.G.S.E. Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	550
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV .....	565

<b>CAPÍTULO V: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO .....</b>	<b>567</b>
1. CONSULTA A LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO .....	568
2. SÍNTESIS DE LA APORTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES .....	643
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO V .....	661

## CUARTA PARTE

<b>CAPÍTULO VI: DISEÑO DE UN MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>665</b>
1. MODELOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	666
1.1. MODELO RECURRENTE.....	666
1.2. MODELO PLURISITUACIONAL .....	671
1.3. MODELO PROGRESIVO .....	673
1.4. MODELO INTEGRADOR .....	676
1.5. MODELO MULTIMODULAR .....	679
1.6. MODELO COLEGIADO .....	683
1.7. MODELO TUTORIAL .....	685
1.8. MODELO INVESTIGADOR .....	689
1.9. MODELO PROFESIONAL .....	692
1.10. MODELO INTEGRAL .....	694

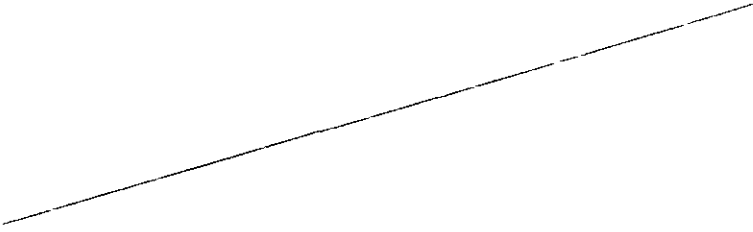
<b>2. HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>704</b>
<b>3. PLAN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>715</b>
3.1. ORGANIZACIÓN TEMPORAL .....	719
3.2. EL SEMINARIO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	726
3.3. LA COMISIÓN DE PRÁCTICAS .....	730
3.4. EL COORDINADOR DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	732
3.5. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y SU PROFESORADO .....	736
3.6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS .....	740
3.7. DOCUMENTACIÓN .....	744
3.7.1. DOCUMENTO 1: "Autorreflexión sobre la 1ª fase de Prácticas" .....	744
3.7.2. DOCUMENTO 2: "Guía de observación de la realidad escolar" .....	745
3.7.3. DOCUMENTO 3: "Descripción de un alumno que haya llamado la atención" .....	752
3.7.4. DOCUMENTO 4: "Convenio entre el M.E.C. y las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid" .....	753
3.7.5. DOCUMENTO 5: "Guía para la confección de la Memoria de Prácticas" .....	757
3.7.6. DOCUMENTO 6: "Valoración de la actividad de los alumnos en Prácticas" .....	760
3.7.7. DOCUMENTO 7: "Encuesta valorativa de las Prácticas de Enseñanza" .....	761
<b>4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO VI.....</b>	<b>764</b>

<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>767</b>
<b>LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA .....</b>	<b>773</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....</b>	<b>776</b>

# TERCERA PARTE

# CAPITULO IV

## LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD



1. COMO SE ORGANIZAN LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTAS  
ESCUELAS UNIVERSITARIAS

2. ESTUDIO ANALITICO DE LA REALIDAD ACTUAL

3. CONCLUSIONES DEL CAPITULO IV

## **LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD.**

Una vez concluido el estudio histórico de las Prácticas de Enseñanza, vamos a centrarnos en el estado actual de las mismas, es decir, en la situación creada en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. después de la última disposición oficial concerniente a Prácticas. Analizaremos, por consiguiente, la línea organizativa de Prácticas más extendida en las Escuelas Universitarias, derivada de la interpretación particular que cada Centro ha hecho de la normativa legal, acomodándola a sus propias circunstancias.

Sin embargo, no debe quedar ahí el estudio analítico de la realidad actual, ya que han sido muchos los intentos de reforma y las investigaciones en este campo durante las dos últimas décadas. Quedaría incompleto nuestro trabajo si no indagáramos en los pasos que se han dado de forma más o menos oficial y con mayor o menor difusión, acerca del tratamiento de las Prácticas (análisis, valoración, crítica, propuestas de modificación, programas de innovaciones, proyectos de nuevos planes...).

Es necesario, pues, hacer referencia a investigaciones, a trabajos de Comisiones, a aportaciones de Grupos nombrados oficialmente para este cometido, así como a reuniones profesionales (Congresos, Simposios, Seminarios...) en los que se ha estudiado y debatido el tema "**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**", bien como tema central, bien como tema incluido dentro de la amplia problemática de la formación del



**profesorado o de las Escuelas de Magisterio.**

## **1. CÓMO SE ORGANIZAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS.**

No es fácil presentar un esquema que pueda considerarse como prototipo organizativo de las Prácticas de Enseñanza en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. La heterogeneidad es la nota dominante, existiendo diferencias verdaderamente notables en la mayor parte de los aspectos configurativos de la formación práctica.

Ciertamente todas las Escuelas Universitarias se encuentran dentro del mismo marco legal: hasta la reciente reforma todas han estado llevando a cabo sus actividades de acuerdo con el Plan Experimental de 1971 (Carrera de 3 años y 5 Especialidades), sin embargo, no ha existido uniformidad en cuanto al Plan de Estudios que cada una ha desarrollado: es notoria la diversidad que encontramos entre unas Escuelas y otras en: número de asignaturas, título de las mismas, número de horas, dedicación del profesorado..., y, cómo no, organización de las Prácticas de Enseñanza.

Las directrices oficiales de las Prácticas de Enseñanza de este Plan, tal y como hemos analizado, quedan establecidas en unas Instrucciones de la Dirección

General de Universidades e Investigación de 21 de Noviembre de 1972<sup>(1)</sup>; sin embargo, la configuración tan diferente entre unas Escuelas y otras ha llevado a que cada Centro haya ido perfilando su marco organizativo de Prácticas de acuerdo con sus posibilidades y las exigencias del entorno.

Para acercarnos a la realidad, hemos remitido a todas las Escuelas de Magisterio públicas españolas un Cuestionario en el que solicitábamos datos acerca de la organización de la formación práctica. Señalamos a continuación el cuestionario y los pormenores de la consulta.

---

(1) Instrucciones de la Dirección General de Universidades e Investigación de 21 de Noviembre de 1972 sobre las Prácticas de Enseñanza del "Plan de Estudios Experimental", remitidas a los Directores de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

1.-	¿EN QUÉ CURSOS DE LA CARRERA SE REALIZAN LAS PRÁCTICAS?
2.-	¿QUÉ DURACIÓN TIENE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?
3.-	¿EN QUÉ NIVELES DE E.G.B. PRACTICA CADA ALUMNO?
4.-	¿TIEMPO DE PERMANENCIA EN CADA NIVEL?
5.-	¿EXISTEN PERÍODOS DE "PRE-PRÁCTICAS"?
6.-	¿EN QUÉ CENTROS SE REALIZAN LAS PRÁCTICAS?
7.-	¿CÓMO SE ORGANIZA EL SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS?
8.-	¿EXISTEN SEMINARIOS ORIENTATIVOS DURANTE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?
9.-	¿SE ORGANIZAN OTRO TIPO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, TALES COMO VISITAS, CONFERENCIAS...?
10.-	¿EXISTE CCTV/VIDEO EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA Y SE UTILIZA PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA?
11.-	¿EXISTEN REUNIONES FORMALES ENTRE EL PROFESORADO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA Y LOS MAESTROS RECEPTORES DE PRACTICANTES?
12.-	¿CÓMO SE EVALÚAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

Cuadro 1

-- MUESTRA: El estudio se lleva a cabo a través de las respuestas ofrecidas por 50 Escuelas Universitarias de Magisterio Públicas del territorio nacional.

-- FECHA: Curso Académico 1989-90.

-- MÉTODO APLICADO: Se ha seguido el método de encuesta para ser contestada libremente y por escrito. (Observación: Se pide que en hoja aparte pueden

expresarse juicios sobre el tema de estudio).

-- ELABORACIÓN DE ITEMS: Los items elaborados recogen aspectos externos de organización de las Prácticas de Enseñanza.

-- RECOGIDA DE DATOS: Se recogen los datos a partir de la homogeneidad de los items en cuanto al tema tratado.

-- PRESENTACIÓN DE DATOS: Se realiza el estudio a través de tablas e histogramas que dan a conocer el estado de la Organización de las Prácticas de Enseñanza.

A continuación presentamos una tabla global de datos y respuestas (Cuadro 2), que puede sernos indicativa de lo que suponen las Prácticas de Enseñanza en cuanto al Modelo de Planificación:

ITEMS	RESPUESTAS	CENTROS	%
¿EN QUÉ CURSOS SE REALIZAN LAS PRÁCTICAS?	SEGUNDO Y TERCERO	28	56
	TERCERO	20	40
	PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO	2	4
¿QUÉ DURACIÓN TIENE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?	1 MES (O MENOS)	6	12
	2 MESES	12	24
	2,5 MESES	4	8
	3 MESES	8	16
	4 MESES	18	36
	5 MESES	1	2
	6 MESES	1	2
¿EN QUÉ NIVELES DE E.G.B. PRACTICA CADA ALUMNO?	1 NIVEL (C.I./C.M./2ªET.)	2	4
	2 NIVELES (C.I. o C.M./2ªET.)	32	64
	3 NIVELES (C.I.- C.M.- 2ªET.)	10	20
	TODOS LOS NIVELES (1º A 8º)	6	12
¿EXISTEN "PRE-PRÁCTICAS"?	SÍ	26	52
	NO	24	48
¿CÓMO SE ORGANIZA EL SEGUIMIENTO?	TUPORES AISLADOS	20	40
	COMISIÓN	14	28
	"NADIE"	10	20
	COORDINADOR	6	12
¿HAY SEMINARIOS ORIENTATIVOS?	SÍ	33	66
	NO	17	34
¿HAY ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS?	SÍ	46	92
	NO	4	8
¿EXISTE OCTV O VIDEO EN LA E.U?	SÍ	48	96
	NO	2	4
¿EXISTEN REUNIONES FORMALES?	SÍ	14	28
	NO	36	72

Vamos a centrarnos, a continuación, en cada uno de los puntos del Cuestionario, haciendo referencia a las respuestas recogidas.

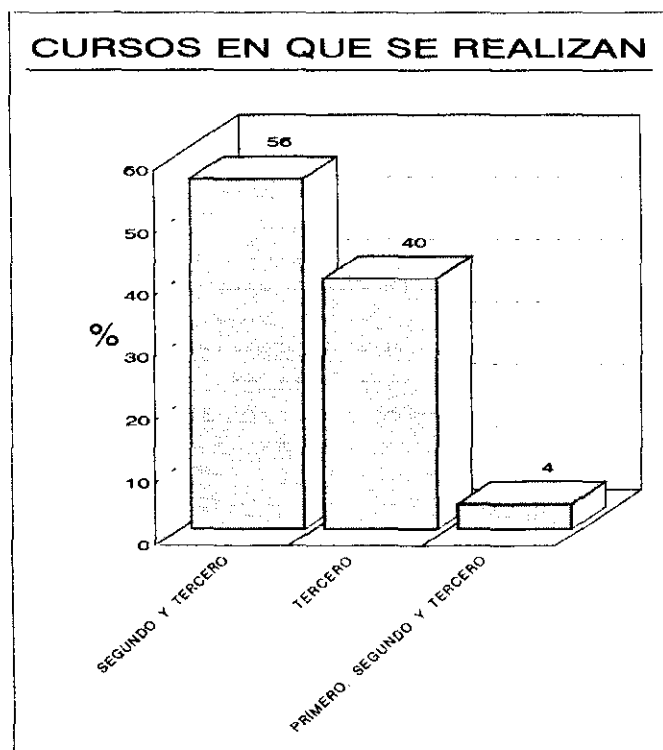
1.- **¿EN QUÉ CURSOS DE LA CARRERA SE REALIZAN LAS PRACTICAS?**

CURSOS EN QUE SE REALIZAN	CENTROS	%
SEGUNDO Y TERCERO	28	56
TERCERO	20	40
PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO	2	4
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 3

Según habíamos analizado en el capítulo anterior, las Prácticas de Enseñanza del Plan 1971, que inicialmente quedaban establecidas en dos semestres, durante los Cursos Segundo y Tercero respectivamente, eran modificadas por **Orden Ministerial de 13 de Junio de 1977**, que las situaba *preferentemente en el tercer año a lo largo de un Cuatrimestre*.

Pues bien, la realidad actual nos presenta ambos modelos: la mayoría de las Escuelas las organizan durante los Cursos Segundo y Tercero, concretamente un 56 % de los Centros, frente a un 40 % que las organizan solamente durante el tercer Curso. Existe, así mismo, un 4 % que las tienen establecidas en los tres Cursos de la Carrera. El Cuadro 4 nos presenta estos resultados gráficamente.



Cuadro 4

**2.- ¿QUÉ DURACIÓN TIENE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

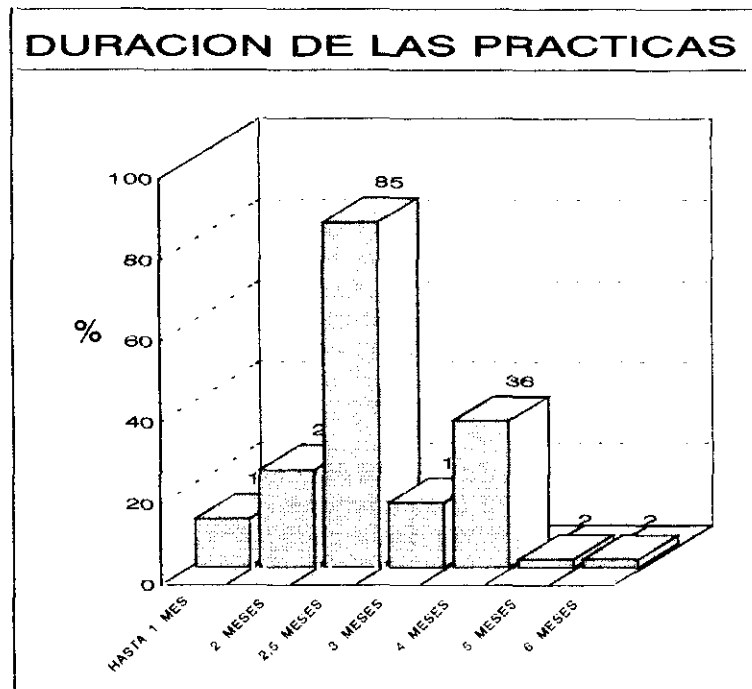
TEMPORALIDAD	CENTROS	%
1 MES (0 MENOS)	6	12
2 MESES	12	24
2,5 MESES	4	8
3 MESES	8	16
4 MESES	18	36
5 MESES	1	2
6 MESES	1	2
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 5



Aquí la variedad es notoria, oscilando entre 6 meses (período máximo) y menos de un mes (período mínimo). El mayor número de Escuelas (36 %) se adapta al esquema cuatrimestral, de acuerdo con la normativa legal.

Las respuestas obtenidas nos quedan reflejadas en el Cuadro 6:



Cuadro 6

3.- ¿EN QUÉ NIVELES DE E.G.B. PRACTICA CADA ALUMNO?

NIVELES DE PRACTICAS	CENTROS	%
UN SOLO NIVEL C.I./C.M./2ª ET.	2	4
DOS NIVELES C.I. o C.M./2ª ET.	32	64
TRES NIVELES C.I. - C.M. - 2ª ET.	10	20
TODOS LOS NIVELES 1º a 8º	6	12
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 7

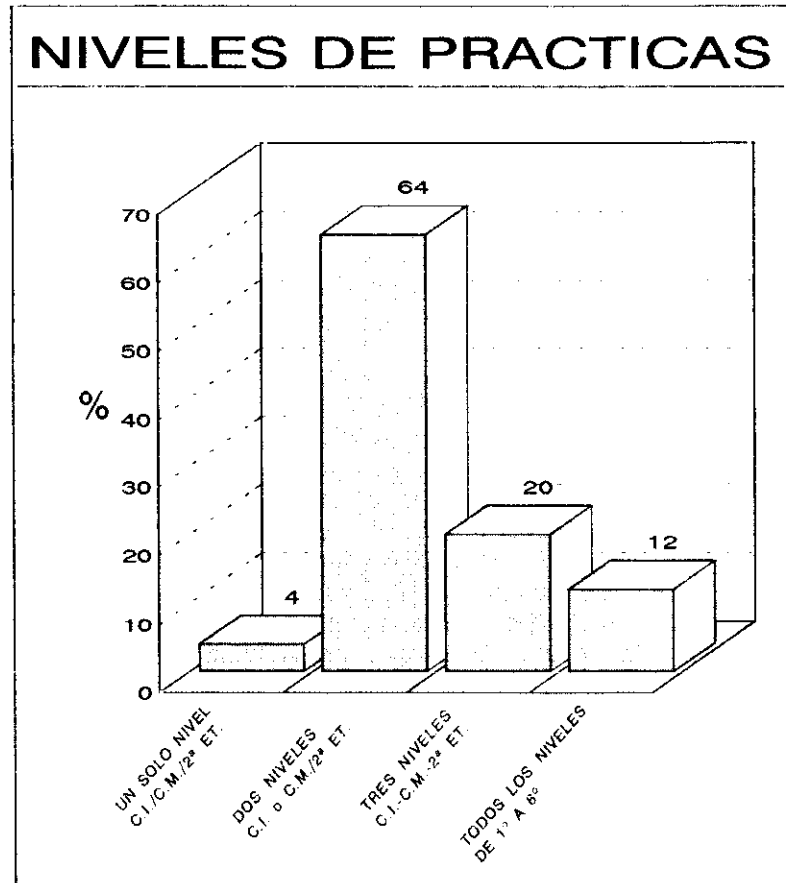
C.I. = Ciclo Inicial

C.M. = Ciclo Medio

2ª ET.= 2ª Etapa

En la mayoría de Planes de Prácticas figura como aspiración el que todos los alumnos conozcan durante el período de Prácticas al menos tres niveles: uno del *Ciclo Inicial*, otro del *Ciclo Medio* y otro de *Segunda Etapa* (en este último caso practicando en las materias propias de sus respectivas especialidades). Sin embargo, la disponibilidad de Colegios de Prácticas y Aulas no siempre lo permiten, por lo que la mayor parte de las Escuelas debe conformarse con que sus alumnos puedan practicar en dos niveles distintos, e incluso en uno solo.

Representamos gráficamente estos resultados en el Cuadro 8.



Cuadro 8

Existen algunas Escuelas Universitarias que organizan este período de tal manera que los alumnos rotan por todos los niveles de E.G.B.

Se entiende que los alumnos de las Especialidades de Educación Preescolar y Educación Especial tienen un régimen de Prácticas diferente, aunque existen distintas modalidades. En algunos Centros realizan todo el período de Prácticas

en un aula de su especialidad, o rotando por las distintas aulas de dicha especialidad: los de Preescolar distribuyen el tiempo entre las aulas de 3, 4 y 5 años, y los de Educación Especial, recorriendo cada una de las aulas en que están agrupados los alumnos según sus características. En otros casos, los alumnos de esta especialidad de Educación Especial realizan sus Prácticas en Centros ordinarios, en aulas de los Ciclos Inicial o Medio en que hay niños en régimen de integración. También se da la modalidad de realizar la mitad del período de Prácticas en un aula de la propia Especialidad y el resto en un aula ordinaria, de acuerdo con una filosofía de formar "maestros generalistas".

En cualquier caso, el poder realizar las Prácticas en tales o cuales niveles depende más de los Colegios de Prácticas y la oferta que proporcionen, que de la idea organizativa de los responsables de Prácticas de Enseñanza de la Escuela Universitaria.

#### **4.- ¿TIEMPO DE PERMANENCIA EN CADA NIVEL?**

No son significativas las respuestas a este ítem, debido a la complejidad de situaciones existentes; sin embargo, se observa una tendencia a practicar más tiempo en los Ciclos Inicial y Medio que en Segunda Etapa, aunque en aquellos casos en que las disponibilidades de los Colegios lo permiten, suele distribuirse el tiempo por igual en cada uno de los niveles de destino.

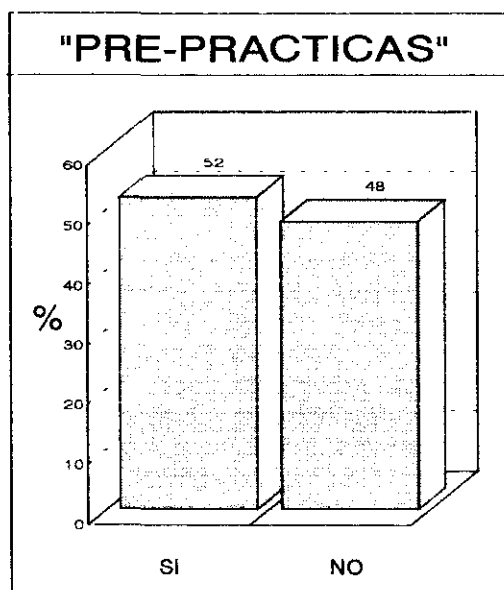
## 5.- ¿EXISTEN PERÍODOS DE PRE-PRÁCTICAS?

Entendemos por "Pre-Prácticas" aquellos períodos de práctica real en un aula, que se realiza como ejercicio preparatorio de lo que serán las Prácticas de Enseñanza. Quedan excluidas de esta denominación las prácticas en situación de laboratorio, con o sin CCTV, así como las prácticas derivadas del desarrollo normal de cualquier asignatura.

<b>"PRE-PRÁCTICAS"</b>	<b>CENTROS</b>	<b>%</b>
SÍ	26	52
NO	24	48
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 9

Algo más de la mitad de las Escuelas organizan Pre-Prácticas para sus alumnos, aunque con una duración muy distinta: desde un día o dos de mera observación en el Colegio de Prácticas, hasta tres semanas en las que se llega a participar en la organización y dirección de actividades, tal y como queda reflejado en el Cuadro 10



Cuadro 10

## 6.- ¿EN QUÉ CENTROS SE REALIZAN LAS PRÁCTICAS?

La carencia de normativa concreta al respecto obliga a que cada Escuela Universitaria tenga que buscar Colegios de Prácticas echando mano de amistades o voluntarismos de Directores Escolares y Maestros. Es más, la indefinición en que quedaron las Escuelas anejas después de ser convertidas en Centros de régimen ordinario a efectos de provisión de puestos docentes, ha llevado a que en algunos casos no se puede contar con esos Centros (o con parte de ellos) para la función de formar prácticamente a los futuros maestros.

Sin embargo, a pesar de esta caótica situación, se cuenta, a nivel de todo el Estado, con centros de prácticas suficientes para que todos los alumnos puedan realizar las Prácticas establecidas en los respectivos Planes de Estudio.

Naturalmente, la insuficiencia de plazas de las Escuelas Anejas obliga a solicitar colaboración de otras instituciones, de tal manera que se cuenta con un variado abanico de Centros de Prácticas adscritos: Colegios de E.G.B. completos, Centros de Preescolar, Colegios de Educación Especial, Colegios Privados, Colegios Rurales (Escuelas Unitarias o Graduadas), Centros o Aulas de Educación de Adultos, Aulas de Hospitales, e incluso Aulas de Centros Penitenciarios.

## **7.- ¿CÓMO SE ORGANIZA EL SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS?**

Sería muy prosaica la respuesta de "cada uno como Dios le da a entender", sin embargo es la expresión que mejor caracteriza la situación.

La normativa que establece la existencia de una Comisión de Prácticas<sup>(2)</sup> (presidida por el Director de la Escuela, coordinada por el Profesor de Pedagogía e integrada por los Profesores titulares de las Cátedras) es adaptada en cada Escuela con absoluta flexibilidad.

---

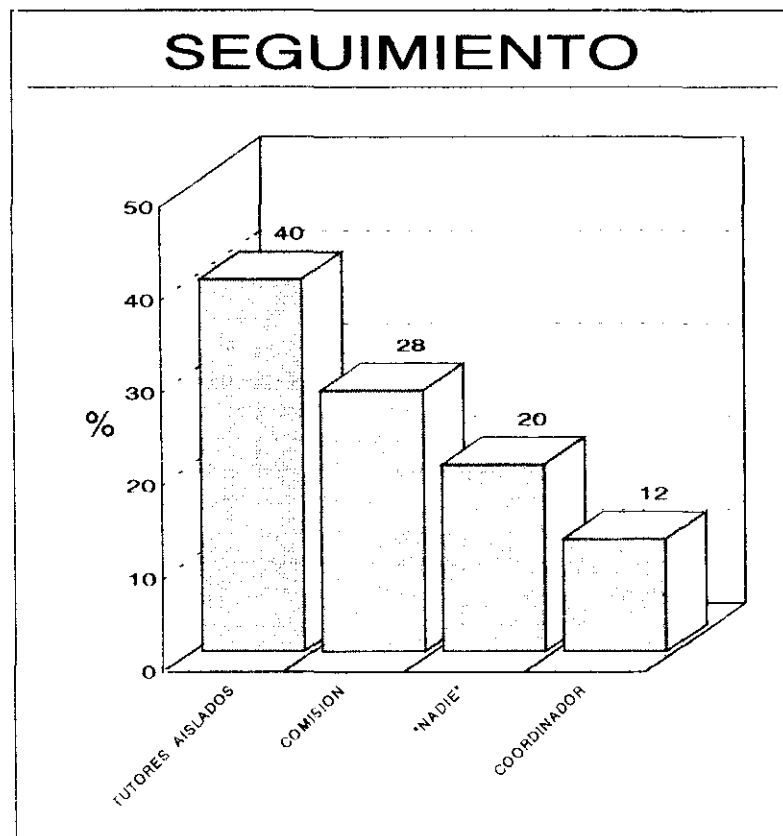
(2) Informe remitido al Director General de Ordenación Académica y del Profesorado del Ministerio de Universidades e Investigación, con fecha 20 de Octubre de 1979. Archivo de la Dirección General de Educación Básica del M.E.C.

Éstos son los resultados obtenidos:

SEGUIMIENTO	CENTROS	%
TUTORES AISLADOS	20	40
COMISIÓN	14	28
"NADIE"	10	20
COORDINADOR	6	12
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 11

Recogemos estos resultados y los representamos en el Cuadro 12.



Cuadro 12



El tipo de seguimiento más generalizado es el llevado a cabo por los "tutores aislados". Aludimos con esta expresión a los profesores de las distintas asignaturas de la Escuela Universitaria a quienes han adscrito un número de alumnos practicantes, encomendándoles la supervisión de sus Prácticas y la consiguiente evaluación. Estos profesores-tutores tienen escasa o nula relación entre ellos, y el tipo de orientaciones, visitas, asesoramiento que desarrollan carece de coordinación y sistematización.

En 14 Centros existe una Comisión cuyo funcionamiento quiere acercarse a lo establecido en las normas oficiales, si en embargo, en la mayoría de los casos, después de la reunión constitutiva de la Comisión, en la que se adscriben los alumnos a cada tutor, los integrantes de la misma pasan a convertirse en "tutores aislados", debido a la falta de conexión entre ellos y a la carencia de unas directrices claras sobre las funciones que cada uno, como integrantes de la propia Comisión, debe llevar a efecto.

En otro importante número de Escuelas, concretamente en 10, no hay organizada una supervisión de las Prácticas, ya que ésta se reduce a la recogida de información sobre cada alumno, proporcionada por el maestro a través de un cuestionario. Incluso en algunos casos todo el contacto con el Colegio de Prácticas no pasa de una conversación telefónica desde la Escuela Universitaria.

Por último, en un reducido número de Escuelas (sobre todo Escuelas pequeñas) existen uno o dos responsables directos de las Prácticas (los Coordinadores). Son, generalmente, pedagogos y son ellos los únicos que intervienen en la planificación, seguimiento y evaluación de la actividad práctica de todos los alumnos.

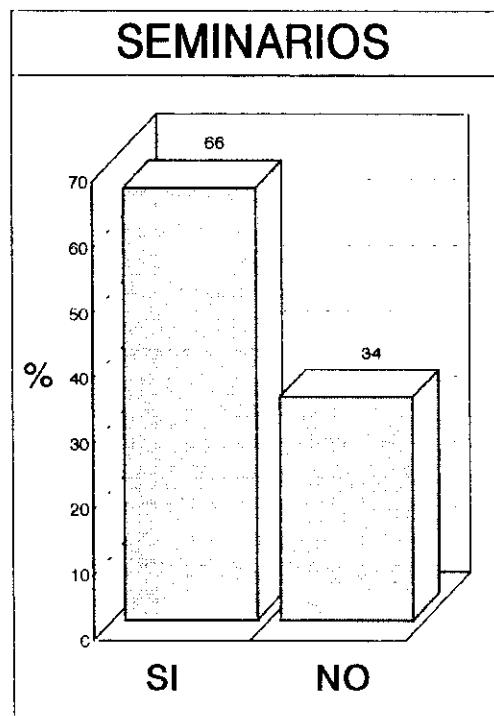
La presencia de profesores de Pedagogía en las Prácticas de Enseñanza es la tónica generalizada en la mayor parte de las Escuelas: "Eso de las Prácticas es cosa de pedagogos", se oye con frecuencia; y efectivamente, son ellos quienes llevan el principal peso organizativo. Sin embargo, también suelen figurar muchos otros profesores como intervinientes en la formación práctica, aunque desgraciadamente la motivación que les lleva a ello es buscar un subterfugio justificativo del número de horas de dedicación académica que la Universidad les exige.

#### 8.- ¿EXISTEN SEMINARIOS ORIENTATIVOS DURANTE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?

SEMINARIOS	CENTROS	%
SÍ	33	66
NO	17	34
TOTALES	50	100

Cuadro 13

La mayor parte de las Escuelas organizan, como complemento de las Prácticas, Seminarios para resolver dudas o comentar situaciones vividas en las aulas. Son, sobre todo, los profesores de Pedagogía los responsables de estos Seminarios, que suelen desarrollarse con carácter semanal. Quedan representados los resultados en el Cuadro 14:



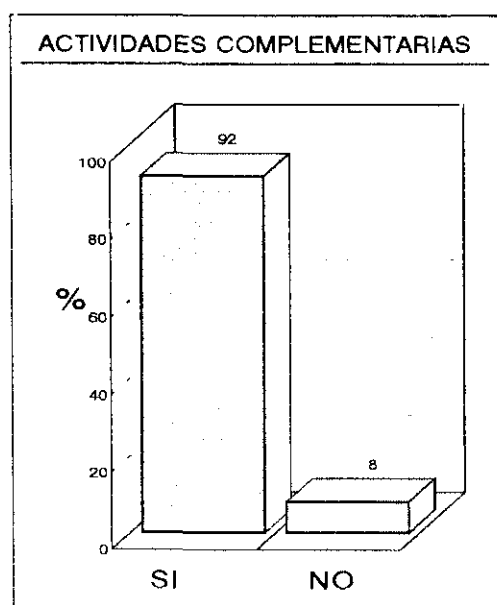
Cuadro 14

**9.- ¿SE ORGANIZAN OTRO TIPO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, TALES COMO VISITAS, CONFERENCIAS...?**

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	CENTROS	%
SÍ	46	92
NO	4	8
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 15

La respuesta casi unánime es afirmativa, sin embargo, estas actividades no suelen organizarse dentro del contexto de las Prácticas de Enseñanza, sino a iniciativa del profesorado de las diferentes asignaturas, y están enfocadas más a la parcela regional de la propia asignatura que al planteamiento de una formación práctica integral.



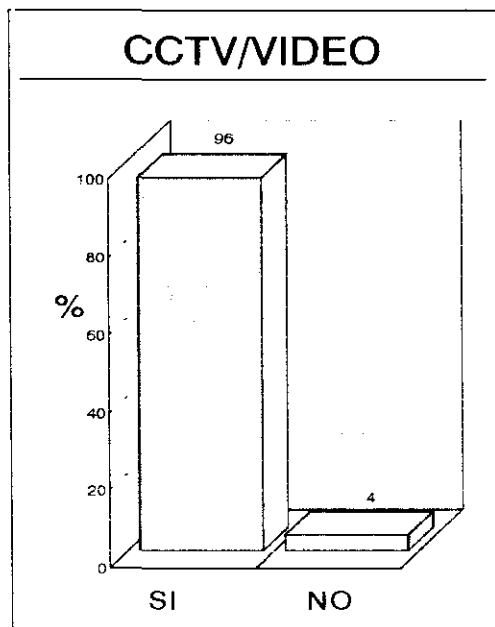
Cuadro 16

**10.- ¿EXISTE CCTV/VIDEO EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA Y SE UTILIZA PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA?**

CCTV/VIDEO	CENTROS	%
SÍ	48	96
NO	2	4
TOTALES	50	100

Cuadro 17

La casi totalidad de las Escuelas disponen de magnetoscopios y videocámaras en color que han venido a sustituir a los primitivos CCTV que masivamente se instalaron entre los años 80 y 85 en gran número de Escuelas. Representamos los resultados en el Cuadro 18:



Cuadro 18

En cuanto a la utilización que se hace de él es múltiple y no centrada exclusivamente en las Prácticas de Enseñanza. Predomina el visionado de programas científicos (grabados de TV o adquiridos a casas comerciales) como material de apoyo en las distintas asignaturas, aunque también se le saca rendimiento antes y durante las Prácticas para la observación de funciones y grabación/visionado de actuaciones de los propios alumnos. Este tipo de actividades ha ido sustituyendo progresivamente a las sesiones de microenseñanza tan en boga años atrás, prefiriéndose ahora experiencias menos "encorsetadas" que sirvan para el visionado de modelos y la autoscopia dentro de un mayor margen de flexibilidad. No obstante, algunas Escuelas Universitarias siguen fieles a la "ortodoxia microteachinguista", incluyendo las correspondientes sesiones en sus Planes de Prácticas.

**11.- ¿EXISTEN REUNIONES FORMALES ENTRE EL PROFESORADO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA Y LOS MAESTROS RECEPTORES DE PRACTICANTES?**

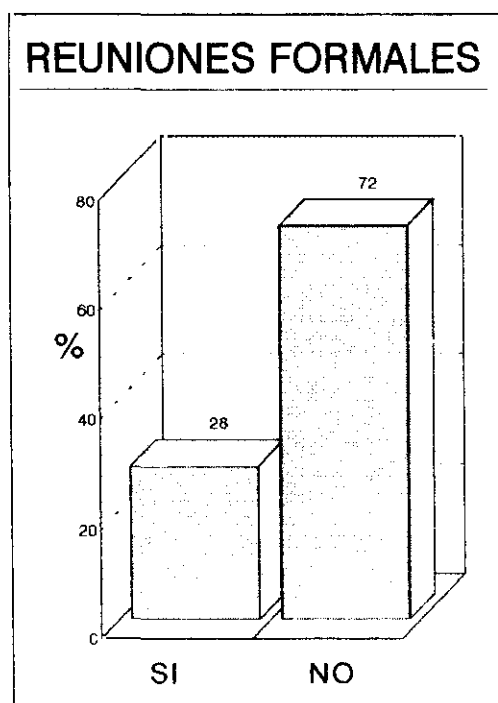
<b>REUNIONES FORMALES</b>	<b>CENTROS</b>	<b>%</b>
SÍ	14	28
NO	36	72
<b>TOTALES</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Cuadro 19

Es minoritario el número de Escuelas que organiza reuniones formales

con los maestros para estudiar conjuntamente el tema de Prácticas: son únicamente 14 Escuelas las que planifican sistemáticamente estas reuniones que suelen tener lugar una al comienzo del Curso y otra al final.

En el resto de las escuelas, la relación Escuela Universitaria-Colegios de Prácticas es epistolar (remisión de Planes de Prácticas y Cuestionarios de Evaluación) o se limita a la conversación personal que sostiene el profesor de la Escuela de Magisterio con cada maestro durante la visita de supervisión que realiza a sus alumnos.



Cuadro 20

## 12.- ¿CÓMO SE EVALÚAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

Éste es uno de los temas más problemáticos en la mayor parte de las Escuelas. Generalmente no suelen presentarse dificultades para evaluar cualquier otra disciplina, sin embargo valorar la actividad práctica realizada a lo largo de varias semanas es verdaderamente complicado, y así de explícito lo confiesa buen número de Escuelas.

Las personas que intervienen en el proceso de evaluación son: los maestros (cumplimentando una Guía de Evaluación proporcionada por la Escuela Universitaria) y los profesores de la Escuela Universitaria (presentando los informes derivados de las visitas cursadas a cada alumno). A todas estas aportaciones se une la valoración de los trabajos realizados por el alumno durante el período de Prácticas (fundamentalmente la Memoria de Prácticas), y se obtiene una "especie de nota media", que será la calificación del Curso de Prácticas que figurará en el expediente del alumno.

Es un proceso que no satisface a la mayoría de las Escuelas. Es significativa la aclaración que nos hace una de ellas: *El problema de la evaluación lo tenemos sin resolver. Es imposible calificar las Prácticas de manera satisfactoria por el gran número de profesores que intervienen. La media de alumnos por Colegio es de 4, y el número de Colegios es de 71. Con unos 40 profesores coordinadores, de forzosos criterios dispares... Añádanse los tutores y directores de los Colegios...*



Como resultado del análisis de las Prácticas de Enseñanza en las distintas Escuelas Universitarias, la expresión que mejor refleja la situación es la de "**diversidad organizativa**", indicativa de una dispersión de modelos que se traduce a una diversidad de:

- Formas de preparar a los alumnos
- Organización temporal
- Seguimiento
- Selección de Centros de Prácticas
- Personas responsables y sus cometidos
- Infraestructura tecnológica
- Relaciones Escuela de Magisterio/Colegios
- Documentación empleada
- Evaluación

Comprendemos que los "contextos" pueden demandar ciertas especificidades, pero esto conllevaría un estudio más profundo sobre las causas que lo han originado, dimensión que no es fácil obtener a través de una Encuesta, y que puede ser objeto de estudios posteriores.

En la forma de expresar las respuestas aparece un deseo generalizado, y es "**cambio**" en lo que se hace, e "**insatisfacción**" en el "**cómo se hace**".

## 2. ESTUDIO ANALÍTICO DE LA REALIDAD ACTUAL.

Poco después de haberse puesto en vigor el Plan Experimental de 1971 comenzaron a plantearse un sinnúmero de interrogantes:

-- ¿Están las Escuelas Universitarias formando los Profesores de E.G.B. que necesita la sociedad española?

-- ¿Hay, realmente, una proyección del currículo de formación de profesores a la E.G.B.?

-- ¿Son verdaderamente profesionales los Estudios de Magisterio tal y como están planteados?

-- ¿Qué tipo de formación práctica se está organizando?: ¿Es suficiente?, ¿tiene conexión con la teoría?, ¿con qué infraestructura se cuenta?, ¿quiénes son los principales responsables de su organización?...

-- ...

La respuesta a tales preguntas pretendía ser el punto de partida para aportar soluciones que paliaran las deficiencias detectadas.

No faltaron estudios serios acerca de esta problemática, en unas ocasiones a iniciativa de la Administración, en otras debido a la inquietud de los propios responsables de la formación del profesorado. El resultado fue un abundante número de trabajos, orientados unos a diagnosticar la situación, otros a profundizar teóricamente sobre el tema de la formación (y la formación práctica) de los profesores, y otros a reformar el panorama existente diseñando nuevos Planes.

A todo ello dedicaremos los siguientes apartados.

## **2.1. LA COMISIÓN NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.**

El 10 de Diciembre de 1974 se constituía la **COMISIÓN NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.**, creada por Orden Ministerial, con la finalidad de estudiar cuantos problemas académicos afectaran al funcionamiento de tales Escuelas y, de una forma prioritaria, los Planes de Estudios.

El trabajo de esta Comisión se desarrolló en las siguientes etapas:

- 1.- Preparación de una encuesta, de carácter nacional, que estudiara el "Plan Experimental" y permitiera extraer las consecuencias aplicables a

la formación de los nuevos Planes de Estudios.

2.- Envío de un Cuestionario a los Centros en Diciembre de 1974.

3.- Procesamiento de las respuestas recibidas (un 60 % del total).

4.- Elaboración de un documento que fue remitido a organismos e instituciones relacionadas con el tema.

5.- Sucesivas discusiones y elaboración de conclusiones sobre la base de tal documento.

6.- Conclusiones finales tomadas en Enero de 1976 y remitidas al Director General de Universidades e Investigación<sup>(3)</sup>.

Este documento final contenía aspectos relativos a la filosofía del Plan de Estudios, Modelos de Planes, Especialidades, Distribución de Módulos Horarios, Organización de Cursos, División de las Asignaturas, y el punto que ahora nos interesa, el relativo a las **PRACTICAS DE ENSEÑANZA**.

---

(3) Informe presentado al Director General de Universidades e Investigación sobre el desarrollo de los trabajos acerca del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. 1976. Archivo de la Dirección General de Educación Básica del M.E.C. Madrid.

Había sido este tema de Prácticas uno de los más debatidos a lo largo de todo el proceso, debido, fundamentalmente, a la drástica reducción del tiempo dedicado a las mismas en este "Plan Experimental" con respecto al peso que tenían en el anterior Plan de 1967 en el que ocupaban el tercer año completo.

Sin embargo, la Comisión trata de justificar la reducción del tiempo de Prácticas alegando el carácter práctico de que están imbuidos estos Estudios:

*"Todas las materias de todas las secciones de un plan de formación de profesores de E.G.B. tienen una esencial dimensión práctica, por consiguiente cuando se trata de lo que podemos llamar 'prácticas de cátedra" (por ejemplo, prácticas en Laboratorio de Química) estas prácticas deben estar esencialmente orientadas hacia la transmisión en los niveles correspondientes en la E.G.B. En tal sentido, pues, las prácticas deben hacerse a lo largo de todo el curso y en todas las materias o asignaturas".*

Se continúan los alegatos de practicidad haciendo referencia a los Centros Anejos con los que tradicionalmente se ha venido contando, ya llevando a los alumnos de las Escuelas Universitarias a las Anejas, ya llevando niños de las Anejas a las Escuelas Universitarias. *"Si esto se hace así, como debe hacerse, la práctica es permanente y directa".*

Se alude, finalmente, al contacto directo con la realidad escolar "y esto es lo que se debe denominar '*prácticas docentes*' en sentido estricto. Estas Prácticas pueden perfectamente concretarse en un **período máximo de dos meses** que pueden ubicarse perfectamente en los últimos cursos de la carrera y dejar a la elección de los Centros su desarrollo. No se debería dar aquí instrucciones más concretas, puesto que el grave problema que se presenta estos últimos años es el de la afluencia enorme de alumnado en las Escuelas Universitarias que produce graves problemas. En cualquier caso, estas prácticas han de ser realizadas **contando con la colaboración de todos los Colegios Nacionales de la localidad correspondiente**".

En unas líneas adicionales se hace referencia a la Comisión de evaluación de las Prácticas "*de la que formaría parte el Regente de la Aneja como Secretario*".

Escaso fue el aporte de esta Comisión Nacional de EE.UU. del Profesorado a la mejora de las Prácticas de Enseñanza: Hablar de "prácticas de cátedra" o de constante contacto con los Colegios de Prácticas durante los cursos de formación teórica como novedad en la formación de maestros no era avanzar nada respecto a la concepción que desde antiguo se tenía sobre la carrera de Magisterio; y esgrimirlo como razones para recortar el período de prácticas reales reduciéndolo a dos meses no era de recibo. Sin duda, el principal motivo que subyacía para realizar este planteamiento, y que se apunta de soslayo, es la gran explosión escolar en aquellos años en las Escuelas Universitarias del Profesorado, que desbordó en muchos centros las posibilidades de

organizar las Prácticas, debido, sobre todo, a la insuficiencia de Colegios y Aulas para este cometido.

No obstante, la propuesta de incorporar a la formación práctica a los Regentes, sí debemos considerarla positiva, por el aporte experiencial que éstos pudieran proporcionar a los futuros maestros.

## **2.2. LA INVESTIGACIÓN DEL INCIE DE 1977.**

Se continuaba en las Escuelas Universitarias con un panorama de clara indefinición. Se había dado un espectacular cambio en poco tiempo: un breve "Plan de 1967" que había roto los rutinarios esquemas de aquel "Plan 1950"; inmediatamente después otra reforma de mayor envergadura que, por primera vez, situaba a las Escuelas Normales en la Universidad; unos Planes de Estudios que no llegaban a pasmarse sólidamente, y un cuestionario acerca de qué modelo de formación adoptar.

Ante esta tesitura y la consiguiente necesidad de clarificar la situación GIMENO SACRISTÁN y FERNÁNDEZ PÉREZ inician en 1976 una investigación financiada por le INCIE con el objeto de conocer la realidad española en lo referente a la formación del profesorado para, a renglón seguido, elaborar unas directrices de reforma o "propuesta de cambio".

Los aspectos sustanciales de esta investigación se plasmaron en una muy interesante publicación del entonces Ministerio de Universidades e Investigación<sup>(4)</sup>, en la cual, después de hacer un análisis crítico de la formación del profesorado español se señalaban las líneas de cambio que urgentemente había que abordar.

Se trata de uno de los trabajos de investigación sobre este tema, con mayor peso específico, hasta el punto de poder afirmar que a partir de entonces se inicia otra época en cuanto a la investigación sobre formación del maestro español se refiere. Raro es el trabajo sobre esta temática que no hace referencia a esta investigación de Gimeno y Fernández, bien para utilizarla como punto de partida, bien para esgrimirla como refuerzo de los propios planteamientos.

Pero, centrémonos en las Prácticas de Enseñanza y la contribución, a las mismas, de esta investigación. Existen dos partes claramente diferenciadas:

1) Estudio sobre las Prácticas de Enseñanza y descripción crítica de cómo se llevan a efecto.

2) Sugerencias para la organización y el desarrollo de dichas Prácticas.

---

(4) GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española**. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.



## **1) ESTUDIO SOBRE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA**

Señalan los autores, como función de éstas, conectar con la realidad de la docencia, conocerla y actuar en ella.

Se trata de superar el conocimiento informal que sobre la profesión docente tienen los futuros maestros basado en sus conversaciones o en informaciones de los medios de comunicación, o incluso a través de la idea que se han ido forjando desde sus pupitres de alumnos. El objetivo es proporcionarles la base teórica subyacente en los modelos actuales, de forma que puedan explicarlos con un fundamento que supere la mera conversación de café.

Además de conocer esta realidad, se pretende que sean capaces de diagnosticar adecuadamente las más variopintas situaciones y puedan adaptar todas aquellas técnicas que vayan aprendiendo a una situación concreta.

Habría que conseguir que los modelos metodológicos conocidos teóricamente sean ensayados por ellos mismos, pasando de una situación de ayuda externa a una progresiva autonomía.

En definitiva, el contacto con la práctica es la garantía de validación y evolución de la teoría pedagógica y psicológica.

Unos estudios profesionales, cuales son los de Magisterio, requieren necesariamente de unas Prácticas; sin embargo, es preciso que se organicen adecuadamente para que cumplan la función que les corresponde. La conclusión a la que llegan es que tal como están concebidas no sirven. La problemática es compleja:

-- Escasa predisposición, por parte de los Profesores de E.G.B., a recibir alumnos en prácticas.

-- Conocimiento de un número muy limitado de niveles educativos por el practicante (generalmente 1 ó 2).

-- Escasa duración del período de Prácticas (como promedio, dos meses).

-- Dificultades para practicar en todas las Áreas y especialmente en las de la propia Especialidad.

-- Escasa planificación de las Prácticas de Enseñanza y desconexión de las mismas con el currículo de la Escuela Universitaria; y de una manera particular, desconexión con las materias psicopedagógicas. Los alumnos no ven ninguna relación entre los conocimientos pedagógicos recibidos y la realidad vivida en las Prácticas.

-- Gran parte de las prácticas de observación no se valoran objetivamente

en las clases teóricas.

-- La actuación de los practicantes en las aulas se ha limitado fundamentalmente a:

- ... Corregir exámenes
- ... Tareas burocráticas
- ... Resolver dudas a alumnos
- ... Aplicar y vigilar exámenes
- ... Guardar el orden y la disciplina

-- El alumno se convierte frecuentemente en el sustituto del maestro.

-- El modelo subyacente es el de la escuela expositiva, propiciadora de métodos rutinarios de escasa actualidad.

-- Los alumnos ven las Prácticas básicamente como una exigencia para obtener el título.

-- La Escuela Universitaria dispensa escasa atención a sus alumnos antes, durante y después del período de Prácticas.

-- La evaluación de las Prácticas toma como referencia básica la "explicación de lecciones", además del informe del Profesor de E.G.B. y la Memoria que cada alumno presenta.

-- En conclusión, "las Prácticas dan oportunidad para que el futuro profesor refuerce el sistema pedagógico sin analizarlo".

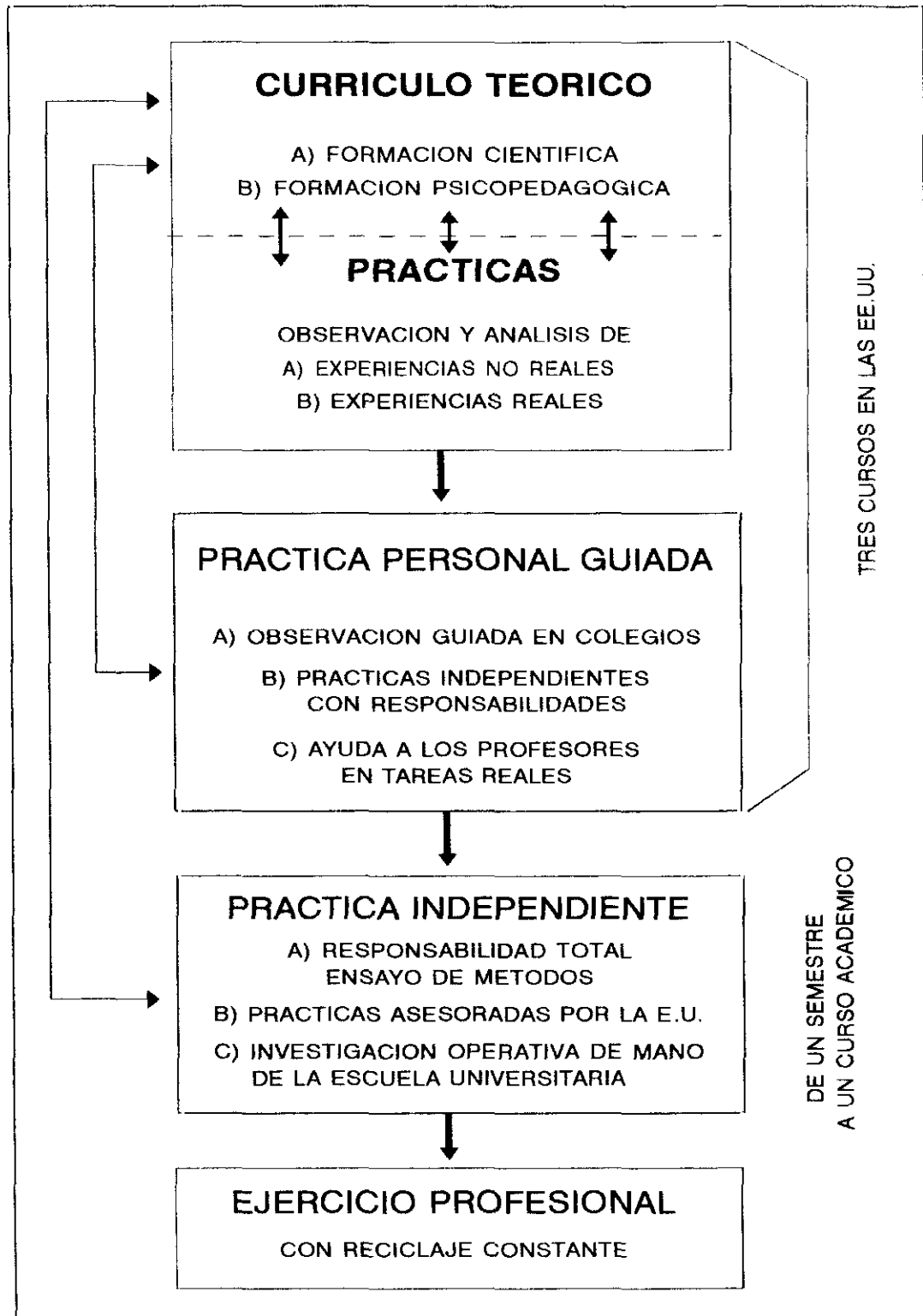
Éste es el detallado análisis que presentan los autores, extraído de una amplia consulta realizada a Profesores de E.G.B. de toda España recién titulados. Con este diagnóstico, veamos qué nos aportan los autores en la segunda parte.

## **2) SUGERENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS**

Hay que partir de la consideración de que las Prácticas no son un complemento del currículo, sino una parte sustancial del mismo, y deben estar presentes a lo largo de la formación del profesor.

Proponen GIMENO y FERNÁNDEZ (1980; pág. 152) un modelo de Prácticas de Enseñanza, incardinado en una Carrera de cuatro Cursos, representado en el Cuadro 21.

Es un modelo que pretende unir teoría y práctica partiendo de una tarea de observación para ir progresivamente a la práctica guiada y finalizar en la práctica autónoma.



Cuadro 21

Se asienta este modelo en 12 principios:

1) Las Prácticas de Enseñanza deben proporcionar un conocimiento vivencial de la escuela, bien por la presencia personal en las aulas, bien por visitas a centros o experiencias modélicas, o bien utilizando recursos tales como libros, películas, grabaciones de video y CCTV.

2) La observación de la realidad escolar debe ser seguida siempre de un estudio crítico sobre la experiencia observada. *"La práctica observada no debe ser nunca un modelo que se admita sin realizar un análisis del mismo"*.

3) La crítica sobre la práctica debe hacerse en estrecha relación con el currículo.

4) Las Escuelas Universitarias deben proporcionar los instrumentos adecuados para realizar el análisis crítico de la realidad, fundamentalmente desde las asignaturas de Pedagogía y Psicología.

5) Debe asumirse el esquema de la investigación en la acción y el esquema tecnológico que establecen relaciones recíprocamente enriquecedoras para la práctica que se realiza y para los conocimientos científicos de los que se parte.

6) La conexión teoría-práctica seguirá un proceso en el que primeramente tendrá mayor peso específico la formación teórico-científica acompañada de prácticas de observación, para pasar progresivamente a una práctica de intervención directa.

7) Las Prácticas deben estar debidamente planificadas: la observación será guiada y la práctica real deberá atenderse antes, durante y después de la propia experiencia.

8) Debe adquirirse un conocimiento de los diversos niveles de enseñanza en las distintas áreas curriculares y en diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

9) Es muy necesario seleccionar a los profesores en cuyas aulas se realizarán las Prácticas.

10) Las Escuelas Universitarias deben mantener estrechas relaciones con los centros del entorno inmediato, así como con otros centros donde se puedan llevar a cabo experiencias. Con respecto a las Anejas, deben convertirse en Centros donde se imparta una enseñanza de más calidad, que permita realizar investigaciones a todos los sectores implicados (Profesores y Alumnos de las EE.UU., y Profesores de las propias Anejas).

11) Conviene recoger la aportación de todos aquellos especialistas cuya tarea incida en la formación práctica de profesores.

12) Por último, debe sensibilizarse a Directores de Colegios, a Profesores y a Padres de Alumnos sobre la necesidad de que los centros presten este servicio de formación práctica.

### **2.3. REUNIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DEL RÉGIMEN GENERAL DE LA ORDENACIÓN ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.**

El día 10 de Octubre de 1979, la Dirección General de Ordenación Académica y del Profesorado convocaba una reunión de Directores y Profesores de Escuelas Universitarias con el fin de informarse de los problemas más urgentes de dichos Centros. El debate de la reunión se centró en dos temas específicos:

- A) La filosofía de los Centros de Formación de Profesores.
- B) Líneas generales de lo que podría ser una futura Carrera de Magisterio.

Dada la dispersión de los temas y de las posturas se decide constituir una



Comisión que se encargue de hacer una síntesis de los temas tratados y elaborar un informe con los puntos de confluencia así como sus opiniones acerca de los que no hubieran logrado un parecer homogéneo.

Pues bien, esta Comisión se reunía en Granada el 20 de Octubre de 1979 y elaboraba un Documento<sup>(5)</sup> en el que se recogían todos estos pormenores. Constaba de 13 apartados, de los que el 6 y el 7 eran los relativos a Prácticas de Enseñanza.

El Apartado 6, con el título de **PRÁCTICA DOCENTE** abordaba dos aspectos:

- A) Dirección y Tutoría de las Prácticas
- B) Problemática de los Colegios de Prácticas.

Con respecto al primer punto, se debatió si convenía tutorizar las Prácticas por especialistas o, por el contrario, crear un Departamento específico de práctica docente. Ninguna de las posturas convence a la Comisión: la primera porque haría bascular la orientación de las Prácticas hacia los aspectos científicos y disciplinares de las Especialidades; y la segunda porque cargaría el peso en el Departamento de Pedagogía, soslayando la didáctica aplicada de las diferentes

---

(5) Informe remitido al Director General de Ordenación Académica y del Profesorado del Ministerio de Universidades e Investigación, con fecha 20 de Octubre de 1979. Archivo de la Dirección General de Educación Básica del M.E.C.

asignaturas culturales. La solución idónea sería: una orientación pedagógica por el Departamento de Ciencias de la Educación, y tutoría por disciplinas, de tal suerte que se conjugase la necesaria visión psicodidáctica y de organización con la metodología de cada Área cultural.

En relación al segundo punto, **Colegios de Prácticas**, se señala que la Administración Educativa debe regular las condiciones en que la práctica docente puede realizarse. Ante la improbable multiplicación de los Colegios de Prácticas, debería potenciarse la adscripción, como Centros Colaboradores de las EE.UU. del Profesorado, a Colegios de carácter experimental acogidos a la reglamentación que los regula. Al mismo tiempo, los Ministerios de Universidades e Investigación y de Educación deben dictar normas concretas que fijen las condiciones en que los Colegios Nacionales han de recibir a los alumnos en Prácticas, y qué tipo de compensación va a tener su profesorado, de tal manera que se eviten los problemas actuales, muy graves en algunas provincias.

El Apartado 7, titulado **AÑO DE PRACTICAS** venía a reivindicar un año completo de Prácticas de Enseñanza, tomando como referencia la *"fecunda experiencia del Plan 1967"*. Proponen que se estructuren con un doble contenido: Práctica escolar en un Centro de E.G.B. en sesión completa y durante todo el curso, complementado con una serie de Seminarios que perfeccionen el curriculum profesional, sobre todo en aspectos prácticos (habilidades y técnicas de carácter operativo: Plástica,

Dinámica, Pretecnología, Tiempo Libre, Organización de Centros, Primeros Auxilios, etc. ).

#### **2.4. APORTACIONES DEL "GRUPO DE TRABAJO PARA LA REFORMA EN LA FORMACIÓN, SELECCIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B."**

No soplaban buenos vientos en los Estudios de Magisterio. Al "Plan Experimental" puesto en vigor en 1971 se le iban encontrando cada vez más fallas. La formación práctica seguía con graves deficiencias. Por todas partes resonaban ecos en demanda de reforma. Sin embargo, la solución no parecía sencilla.

Ante esta situación, surge una iniciativa del entonces Ministro de Educación y Ciencia, Mayor Zaragoza, de crear, por Orden de 11 de Junio de 1982 <sup>(6)</sup> el **"GRUPO DE TRABAJO PARA LA REFORMA EN LA FORMACIÓN, SELECCIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B."**, con las siguientes finalidades:

- 1) Elaborar un proyecto de nuevos Planes de Estudios para las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

---

(6) B.O.E. de 19 de Junio de 1982.

2) Determinar el papel de las Escuelas Universitarias en tareas de formación continua e investigación.

3) Aportar sugerencias sobre el profesorado de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

**4) Presentar propuestas de organización interna de dichas Escuelas Universitarias, así como de los Colegios de Prácticas Anejos, de tal modo que respondan a su auténtica singularidad y cultiven el espíritu vocacional y ético que debe caracterizar la función docente.**

El estudio que este Grupo hace de las Prácticas de Enseñanza se inicia con un análisis de la situación del momento partiendo de la investigación de GIMENO Y FERNÁNDEZ (1980).

De los resultados de sus sesiones de trabajo vamos a considerar las más relevantes de cara a nuestro trabajo:

- 1.- DISEÑO DE UN PROYECTO DE PLAN DE ESTUDIOS
- 2.- ESTUDIO DE LOS COLEGIOS DE PRACTICAS

## 1.- PROYECTO DE PLAN DE ESTUDIOS

No era éste el primer Proyecto de Plan de Estudios con que contó el Ministerio de Educación y Ciencia en esos años: un año antes se había elaborado otro Documento<sup>(7)</sup> (en el que habían intervenido parte de los miembros integrantes del presente Grupo de Trabajo), cuyo objetivo era diseñar un Plan de Formación en el que se vincularan sus asignaturas con las diferentes Áreas de la E.G.B. El Plan diseñado seguía la misma estructura que el vigente "Plan Experimental" (tres Cursos/cinco Especialidades), pero que en el tratamiento de las Prácticas había un ligero retroceso (al menos respecto al tiempo de dedicación a las mismas). Sí había, por el contrario, un propósito de conferir practicidad a todas las materias:

*"Las Prácticas docentes de cada una de las Áreas se conciben en este Plan integradas en cada una de las "Didácticas" respectivas, organizándose por el profesorado la forma que estime más conveniente, pero de manera que en general el 50 % del tiempo de la Didáctica sea teórico y el otro 50 % práctico".*

Las Prácticas se realizarían desde el primer año de la carrera, con objeto de establecer contacto directo con los niños, con los profesores en ejercicio y con la comunidad viva del Centro docente en toda su complejidad.

---

(7) Circulares internas de la Dirección General de Educación Básica del M.E.C. Madrid.

Se proponía el siguiente esquema:

**PRIMER CURSO:** Tres semanas de Prácticas, (una por trimestre.

**SEGUNDO CURSO:** Cuatro semanas de Prácticas (podría ser 1-2-1- en los respectivos trimestres).

**TERCER CURSO:** Cinco semanas de Prácticas (distribuidas 2-2-1).

En total, serían doce semanas de Prácticas, distribuidas a lo largo de los tres Cursos, sistema que se estimaba mucho más eficaz que concentrar las Prácticas al final de la carrera, *"ya que permite la fecunda interrelación teoría-práctica tan difundida hoy en todos los sistemas de formación de profesionales"*.

Hasta aquí el Proyecto precedente del que elaborará el Grupo de Trabajo, que pretende superar ese modelo, proponiendo un Plan de Estudios de 4 Cursos de duración, el último de los cuales dedicado totalmente a Prácticas<sup>(8)</sup>.

El punto relativo a Prácticas Escolares establece:

---

(8) Dossier del Grupo de Trabajo para la Reforma en la formación, selección y perfeccionamiento del profesorado.

### **A) Control del sistema**

- Las Escuelas de Formación de Profesores controlarán todos sus elementos.
  
- Se creará una Comisión Provincial de Prácticas con participación de:
  - ... Profesores de la EE.UU.
  - ... Inspección Técnica
  - ... Directores de Centros de Prácticas
  - ... Profesores Tutores de Prácticas

### **B) Centros de Prácticas (conectados con la E.U.)**

- Se potenciarán los Colegios de Prácticas Anejos.
  
- Se crearán Centros Experimentales adscritos a las Escuelas Universitarias.
  
- Se regularán las Prácticas en Centros ordinarios.

### **C) Profesores**

- Se establecerá la figura de profesor-tutor encargado del seguimiento de las Prácticas Escolares..

### **D) Modo de realizarse**

- Debe programarse (previamente) y evaluarse (después).
- Abarcará dos períodos (con duración total de un años): uno, para todo el ámbito de E.G.B.; otro, para la especialidad elegida.
- Debe permitirse que el alumno elija entre "opciones".
- Debe permitirse que el alumno conozca:
  - ... Especialidades
  - ... Modalidades
  - ... Diferentes ambientes

Todas estas directrices de Prácticas de Enseñanza tomaban como referencia una concepción de la formación práctica que abarcaría tres ámbitos



complementarios<sup>(9)</sup>:

- 1) Prácticas que implican la asimilación de los contenidos científicos de las disciplinas, que tienen su lugar idóneo, fundamentalmente, en Seminarios y Laboratorios.
  
- 2) Prácticas de carácter metodológico que requieren la presencia del alumnado de Educación Preescolar o Básica. Atañe a las áreas de enseñanza de dichos niveles educativos y suponen la aplicación de los contenidos formativos.

Encuentran su lugar en el Centro Anejo y requiere la coordinación con el horario y actividades de este último para no distorsionar el desarrollo de la programación.

En ocasiones, pequeños grupos de alumnos podrán desplazarse a las aulas de la Escuela Universitaria.

- 3) Prácticas docentes de carácter global. Momento en que los futuros profesores se insertan en las actividades del Centro para practicar en la

---

(9) Dossier del Grupo de Trabajo para la reforma en la formación, selección y perfeccionamiento del profesorado.

enseñanza, tutoría, programación, elaboración de pruebas, evaluación y, en general, en todas las actividades del Centro y facilitarles un entrenamiento para la futura vida profesional.

Dicha actividad sólo pueden realizarla recurriendo a Centros de régimen ordinario, dada la previsible duración de la misma, y el colectivo de profesores en formación.

Por parte del profesorado de la Escuela Universitaria se realizará el seguimiento de estas Prácticas mediante el contacto con los alumnos en Prácticas de forma ya individual, ya colectiva.

Una memoria de actividades debe culminar esta fase.

Debe haber una coordinación de la Escuela Universitaria con la Dirección del Centro y la Inspección.

*"Existe una experiencia parcialmente negativa cuando la pasividad y la falta de auténtica participación han llevado a posturas de simple crítica negativa de la acción del profesorado titular de los Centros, por parte de los alumnos en Prácticas".*

## 2.- ESTUDIO DE LOS COLEGIOS DE PRACTICAS

Debido a la situación de indefinición a que habían quedado relegados los Colegios Públicos de Prácticas tras la última reforma educativa, era necesario abordar su compleja situación y establecer un marco jurídico-administrativo de los mismos para que pudieran cumplir, dentro de unos parámetros de actualidad, la función para la que habían sido creados hacía más de un siglo.

Este tema constituye otro de los puntos de estudio del Grupo de Trabajo que estamos analizando. El resultado fue la elaboración de un **PROYECTO DE REAL DECRETO DE REGULACIÓN, ORGANIZACIÓN, RÉGIMEN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE PRACTICAS<sup>(10)</sup>**.

Son varios los aspectos que nos interesa reseñar de este Proyecto:

En primer lugar, la definición que se da de los Colegios Públicos de Prácticas: *"Son Colegios de E.G.B., Preescolar y Educación Especial, constituidos en régimen de administración especial, bajo adscripción funcional permanente a las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B. de carácter público, cuya función específica es la realización de prácticas escolares por el alumnado de dichas Escuelas Universitarias y de experiencias educativas y de innovación técnico-pedagógica por el*

---

(10) Dirección de Educación Básica del M.E.C. Madrid.

*profesorado de las mismas, como parte integrante de su labor formativa del futuro profesor de E.G.B. ".*

Igualmente merecen nuestra consideración las funciones que se asignan a estos Centros en una triple dimensión:

#### A) REFERENTES AL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DEL PROFESORADO

-- Facilitar y presentar modelos que sirvan de base práctica a la información teórica de los futuros profesores.

-- Permitir la observación de la docencia y la participación en la misma, con el empleo de los medios técnicos apropiados.

-- Servir de laboratorio para el conocimiento y aplicación de las técnicas didácticas de las distintas áreas de aprendizaje y de los recursos materiales correspondientes a las mismas.

-- Colaborar con la Administración en la experimentación del curriculum de la E.G.B. y de las actividades adecuadas para la Educación Preescolar y para la Educación Especial, preparando programaciones bajo el control de la Escuela Universitaria.

-- Facilitar, con la propia documentación de los Colegios Públicos de Prácticas, el conocimiento del fenómeno educativo, sobre la base de materiales de archivo.

-- Ofrecer ejemplos de "casos" representativos para ser estudiados junto con la información facilitada por el profesorado del Colegio de Prácticas.

#### B) REFERENTES A LA FUNCIÓN INVESTIGADORA DE LAS EE.UU.

-- Contar con una escuela de ensayo que permita contrastar y comprobar nuevas experiencias, posibilitando la innovación educativa.

-- Permitir la aplicación y control experimental de las materias estudiadas en los Departamentos de Didácticas Especiales.

-- Acumular datos evolutivos -biográficos, psicopedagógicos y sociales- del alumnado de E.G.B., como punto de referencia para un conocimiento real del niño español.

-- Integrar al personal docente del Colegio de Prácticas para trabajar en equipo en programas concretos de investigación.

-- Estudiar y experimentar las técnicas didácticas más apropiadas a las distintas realidades educativas españolas, y generalizarlas en los ámbitos educativos correspondientes.

### C) REFERENTES AL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EJERCICIO

-- Permitir la observación, como centro modelo, en cursos de perfeccionamiento para el profesorado en activo, organizados por la Escuela Universitaria, mediante las oportunas conexiones con la Administración Educativa Provincial a efectos de coordinación con el ejercicio de la función docente y con las necesidades del sistema escolar en la provincia.

-- Ofrecer periódicamente informes, notas y memorias en la prensa y revistas profesionales, sobre sus actividades como laboratorio docente.

-- Participar en reuniones científicas y pedagógicas, aportando resultados de experiencias viables.

Se completa el Proyecto con aspectos relativos a la organización del Centro, a funciones específicas del Director y Profesorado y a condiciones del edificio, instalaciones y equipamiento. Todo ello dentro de una orientación de flexibilidad y

disponibilidad, de manera que puedan cumplirse las funciones expuestas.

Era necesario abordar una reforma, tanto de los Planes de Estudios (y consiguientemente del tratamiento de las Prácticas de Enseñanza), como de los Centros Anejos, pero desgraciadamente el fruto del trabajo de este Grupo no se tradujo, en lo referente a estos temas, a ninguna disposición oficial, aunque sí quedó plasmado en una sucinta e interesante publicación (M.E.C. 1982). No obstante, toda la documentación que aportó a lo largo de sus muchas sesiones tiene su validez en tanto en cuanto que hizo un análisis crítico de la realidad, diseñó un válido Plan de Formación de Profesores incidiendo en el carácter profesional de estos estudios, y planteó fundamentos teóricos en los que asentar la formación práctica.

En sus recomendaciones finales había una clara pretensión de profesionalización docente, tratando, entre otros aspectos, de mejorar las Prácticas de Enseñanza y la formación del profesorado de las Escuelas Universitarias:

*"En cuanto a las Prácticas, se subraya su valor -y a la vez su insuficiencia actual- hasta llegar a reclamar 1/3 de las actividades cotidianas, tanto para la aplicación de la teoría como para la resolución de los problemas que plantea el curriculum, más un año suplementario en los Colegios de Educación Básica, para participar a tiempo completo en todas las situaciones educativas".*

*"En cuanto al profesorado de las Escuelas Universitarias, si bien está sometido a la reglamentación general del profesorado universitario y, por lo tanto, requiere la titulación de Licenciado o Doctor, según categorías, se subraya la necesidad de que tenga previamente un contacto real dilatado con la escuela básica, para evitar los desajustes que se dan con frecuencia entre la teoría y la práctica"* (M.E.C. 1982; págs. 72-73).

## **2.5. EL PROYECTO DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE ABRIL DE 1984.**

En Abril de 1984 salía a la luz un Documento elaborado por el M.E.C. (1984) que, como tantos otros a lo largo de la historia, quedaría en mero "Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado"; sin embargo, no por ello deja de tener interés para nuestro trabajo.

Se trata de un Documento relativo a la formación inicial del Profesorado de E.G.B. y de Secundaria, y al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

En el "Diagnóstico de la situación" que se hace al comienzo, se apunta la necesidad de atender a la formación de los profesores como requisito para una auténtica renovación pedagógica y se incide en la urgencia de un cambio que proporcione un necesario nivel científico y una adecuada profesionalización, debido a



que el momento actual es de absoluta insatisfacción.

Ante ello, el M.E.C. aduce dos razones justificativas de una reforma global:

1) Porque es preciso sentar las bases para una política de formación a medio y largo plazo, que colabore desde ahora en la renovación pedagógica global del sistema no universitario e integre a las instituciones implicadas en el esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza.

2) Porque la formación de profesores debe estar plenamente ubicada en el seno de la Universidad.

El curriculum para los Profesores de E.G.B. y de Educación Infantil deberá tener claramente diferenciados los componentes profesionales y los científico-culturales, distribuyéndose de la siguiente forma:

- Un **tronco común** de formación pedagógica (en torno al 50 % de todo el curriculum).
  
- Unos componentes curriculares dirigidos a adquirir alguna de las **especializaciones** contemporáneas (alrededor del 30 %).

- Unas asignaturas de **libre opción** que cubrirán el 20 % restante dirigido a complementar la formación cultural y científica de los futuros profesores.

Con respecto a las Prácticas se conciben en dos momentos: En el curso de la formación y Prácticas de iniciación profesional.

### **A) EN EL CURSO DE LA FORMACIÓN**

En los estudios profesionales las prácticas son un componente esencial de la formación, como contraste del aprendizaje teórico, como forma de adquirir conocimientos adicionales y como oportunidad para ensayar la propia actuación personal, de acuerdo con modelos pedagógicos actualizados. Su adecuado desarrollo exige no sólo la asignación de un tiempo para su realización, sino también unas condiciones idóneas. Tales condiciones se refieren al profesorado, a centros escolares apropiados y a metodologías oportunas.

Las Prácticas podrán representar entre un 20 y 25 % del total del tiempo invertido en la formación de profesores. Se podrán distribuir a lo largo de los estudios según la función que cumplan en cada momento: de observación directa o indirecta, de inmersión en la práctica, de responsabilidad docente tutorada e independiente, etc.

Todo profesor ocupado en formar profesores puede y debe tener responsabilidad en esta tarea de realización de prácticas conectadas con la docencia que imparta. Además, profesores de nivel de E.G.B. y Secundaria liberados parcial o totalmente de docencia podrán actuar como **Profesores Asociados** para ejercer de tutores con los profesores en formación.

Las Universidades podrán establecer los convenios oportunos con la Administración Educativa para disponer de centros anejos y asociados de calidad a fin de llevar a cabo las prácticas de observación y actuación tutorada y de facilitar la investigación operativa.

## **B) PRÁCTICAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL**

Diversos modelos de formación de profesores atribuyen un papel decisivo a la primera práctica profesional independiente. En efecto, si existe separación, sin continuidad alguna, entre la formación previa y el ejercicio profesional, la necesaria conexión entre teoría y práctica docente se hace difícil y se empobrece la calidad del sistema educativo. Para que la formación se ajuste de forma más adecuada a las condiciones reales de la enseñanza, *"aquellos profesores que hayan superado una primera fase de la selección que se establezca para ser profesores funcionarios del sistema público de enseñanza,, realizarán prácticas guiadas de iniciación, con la colaboración de la institución formadora"*.

Estas Prácticas serán remuneradas y la evaluación positiva de las mismas por parte de la Administración supondrá el ingreso definitivo de los profesores en los Cuerpos correspondientes. En el curso de las mismas y de cara a esa evaluación se realizará una Memoria de "investigación-acción" centrada en temas y/o problemas pedagógicos prácticos.

Queda constancia, con este Proyecto, de otro intento de Reforma de la Formación del Profesorado que no tuvo mayor trascendencia y que, en lo relativo a Prácticas de Enseñanza, venía a reproducir modelos ya ensayados en la historia de la formación del maestro español. No obstante, este tratamiento que se da a las Prácticas supone uno de los puntos del Proyecto que, en su momento, obtuvieron mayor acogida:

*"Las prácticas remuneradas, una vez superada una primera fase selectiva, colocándolas de hecho como un 'segundo ejercicio' de Oposiciones es una fórmula atractiva que podrá permitir el aumento y mejora de la formación de salida, dándole el rigor de tener que responder a las necesidades de la práctica. Si además la institución formadora, y no sólo la Administración, tiene una responsabilidad en este cometido, puede tener un efecto educativo para la propia institución, evitando el divorcio tan marcado ya entre teorización y práctica" (GIMENO, 1984)..*

## 2.6. APORTACIÓN DEL "GRUPO XV" A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

A mitad de la década de los 80, una de las principales preocupaciones del M.E.C. era la reforma de los Planes de Estudios de la Universidad Española para adaptarlos a las exigencias del presente y futuro.

El camino que eligió fue nombrar, a través del Consejo de Universidades, 16 Comisiones Técnicas que elaborarían, cada una en su ámbito de conocimiento, las pautas básicas de los correspondientes Títulos.

Una de estas 16 Comisiones, la Número 15, conocida como "GRUPO XV", fue la responsable de elaborar el documento técnico con las directrices generales para los Títulos relacionados con las Ciencias de la Educación y con el profesorado. Estaba integrado por 4 Catedráticos de Universidad, 6 Profesores de Escuelas Universitarias, 1 representante de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y 2 representantes del M.E.C. (GIMENO, 1987).

El **GRUPO XV** inicia sus actividades a finales del Curso 1985-86, y su primera tarea formal consiste en la elaboración de un breve informe (3 páginas) en el que manifiesta su opinión en torno a las directrices generales que se le someten a consulta. Una de las cuestiones que se matizaban en este informe era *la necesidad de*

*especificar las Prácticas de Enseñanza.*

Dos años más tarde, con fecha 24 de Febrero de 1988, emitía su documento definitivo con un propuesta concreta de titulaciones. En la justificación de la propuesta comenzaba recalcando el carácter **profesionalizador** de estos estudios, por lo que cualquier reforma que se abordara habría de partir de este supuesto.

La calidad de la formación de profesores -señalan (GRUPO XV, 1988)- está relacionada con:

- a) La calidad de los candidatos que acuden a ella.
- b) El nivel de titulación exigido para ser profesor.
- c) La calidad de los recursos personales, institucionales y materiales.
- d) **El grado de integración que alcance la formación y la práctica profesional. La relación teoría-práctica es el punto de referencia clave para juzgar desde un punto de vista cualitativo la calidad de la formación de profesores para todo sistema educativo.**

Consideran la relación teoría-práctica como el eje central en la formación de profesores y, por ello, debe reflejarse en la configuración del currículo dirigido a ese objetivo, en los métodos de formación y en la oportunidad de realizar las prácticas correspondientes dentro del sistema escolar.

Sin embargo, ante las dificultades que el GRUPO XV ve para que dentro de la formación inicial pueda abordarse esta exigencia con garantías suficientes, recomienda que dentro del continuo de formación inicial-inserción en el puesto de trabajo se prevea un período de tiempo de iniciación a la práctica profesional que, como fase de inducción, en relación con el sistema de formación, capacite al profesorado para situarse profesionalmente en la práctica que de forma autónoma tendrá que ejercer. La reforma de la formación inicial debe prolongarse con una política adecuada de selección, para el caso de la enseñanza pública, y de inserción en el puesto de trabajo a través de prácticas de inducción.

La propuesta concreta de Prácticas de Enseñanza en la formación inicial se especifica bajo la denominación de **"PRACTICUM"**, cuyo contenido consiste en el *conjunto integrado de prácticas a realizar en centros educativos de los diferentes niveles, guiados por el profesorado, con la misión de observar la práctica en sus diversas manifestaciones, así como actuar en la misma. Su duración se expenderá por un período de 6 meses, abarcando un total de 30 créditos.*

El PRACTICUM se adscribirá a las Áreas de Conocimiento de:

- Didácticas Especiales
  - Didáctica y Organización Escolar
  - Psicología Evolutiva y de la Educación, indistintamente.
- Coordinado por el Área de Didáctica y organización Escolar.

Toda la propuesta del GRUPO XV fue sometida a debate e información pública entre todos los sectores implicados, cuyas alegaciones fueron recogidas en una publicación del Consejo de Universidades del Año 1990<sup>(11)</sup>.

Al final de todo este proceso, saldría a la luz el **REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de Agosto por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención**<sup>(12)</sup>.

## **2.7. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTOS "FOROS PROFESIONALES".**

Un completo análisis de las Prácticas de Enseñanza no debe limitarse a su estudio histórico-legislativo, ni a las consideraciones que puedan emanar de fuentes oficiales. En realidad, en la mayoría de las ocasiones, bajo una Disposición oficial subyace todo un cúmulo de aportaciones surgidas de ámbitos profesionales que, tras estudios y debates, han llegado a conclusiones que se ofrecen a las autoridades para que éstas, si estiman oportuno, las incorporen a la vida pública.

---

(11) CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990): **Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público.** Consejo de Universidades. Secretaría General. Tomos I y II.

(12) B.O.E. de 11 de Octubre de 1991.



En este sentido cabe destacar el amplio número de "foros profesionales" en que se ha tratado el tema de la formación del profesorado, en general, y el de la formación práctica, en particular. Se haría interminable la completa relación de Congresos, Simposios, Seminarios, Encuentros, Reuniones, Comisiones..., que sobre este tema han tenido lugar en España a lo largo de los últimos años. Debemos resaltar las reuniones protagonizadas por las Escuelas de Magisterio, especialmente a partir de 1974. Aquel año se celebraban en Madrid las **Primeras Jornadas de Estudio de las Escuelas Universitarias de Magisterio**. Después siguieron las de Barcelona (1975), Madrid (1976), Oviedo (1977) y Sevilla (1978). Estas Jornadas encontraron su continuación en diferentes **Congresos de Escuelas Universitarias de Magisterio**, de entre los que cabe destacar los celebrados en Málaga (1981) y en Sevilla (1982). A estos Congresos siguieron los **Seminarios Estatales de Escuelas de Magisterio**, que se iniciaron en Badajoz (1984), continuaron en Valladolid (1985) y celebraron sus últimas ediciones en Teruel (1987) y Soria (1989).

Vamos a hacer un recorrido a través de todos estos "foros profesionales", si bien reseñaremos únicamente aquellos cuya aportación al tema de las Prácticas de Enseñanza ha sido relevante.

### **2.7.1. SEMINARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO Y REFORMA DE SUS ENSEÑANZAS.**

Durante los días 6 al 9 de Febrero de 1980 tenía lugar en Segovia el **Seminario para el Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas.**

Fueron unas jornadas verdaderamente fecundas en las que se trató de definir las Escuelas de Magisterio partiendo de la situación de crisis en que se encontraban y pretendiendo superar dicha situación.

En las Conclusiones elaboradas quedaban definidas estas Escuelas como:

- Centros Universitarios
- Profesionales
- Encargados de la formación, actualización y perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B.
- Proporcionan la titulación correspondiente para ejercer la docencia en Preescolar, E.G.B. y Educación Especial.
- Investigan en los niveles de sus competencias.

Las Prácticas de Enseñanza son consideradas como un aspecto sustantivo de estos estudios y exigen una puntual atención de los Ministerios de Universidades y de Educación para resolver la situación crítica en la que se encuentran.

Como propuesta concreta, se plantea la Carrera de Magisterio con una duración de 4 años, dedicando el último a Prácticas, en el cual se impartirían, al mismo tiempo, seminarios o cursillos de especialización.

Sin embargo, más importante que las Conclusiones elaboradas en este Seminario fue el compromiso que se adquirió de discutir en las Escuelas de Magisterio los tres puntos fundamentales de este Seminario:

- Identidad de las Escuelas
- Nuevas Orientaciones para la formación del Profesorado de E.G.B.
- Objetivos Generales de la Carrera.

Los resultados de estos debates dieron lugar a un Informe<sup>(13)</sup> del que vamos a considerar los aspectos relativos a Prácticas de Enseñanza, que constituyen un

---

(13) M.E.C. (1980): **Orientaciones para la formación del profesorado de E.G.B. Informe sobre el Seminario para el Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas.** Dirección General de Educación Básica del M.E.C. Madrid.

valioso documento:

Se alude en primer lugar, a los Estudios de Magisterio como Centros que capacitan para una profesión que ha de mostrar su competencia en la acción, en un **saber-hacer**. Esta peculiaridad impone una selección de contenidos, una forma de aprenderlos propicia para facilitar su aplicación, un conocimiento de la realidad de ensayarse y autocorregirse. De ahí el carácter central de las Prácticas como un componente sustancial en cualquier sistema de formación del profesorado.

#### **A) OBJETIVOS QUE HAN DE CUMPLIR LAS PRACTICAS**

-- Proporcionar al futuro maestro un conocimiento de la realidad de la enseñanza, en sus etapas, especialidades, características organizativas y ambientales.

-- Brindar ejemplos y experiencia real, observada o practicada, que sirva para dar significado a los conocimientos teóricos, al tiempo que ocasión para ver las proyecciones prácticas de esos contenidos.

-- Permitir el ensayo, por parte del futuro profesor, de destrezas que requieren una puesta en práctica para que sean aprendizajes eficaces.

-- Ofrecer un campo de estudio a profesores y alumnos, así como a los

propios profesores de E.G.B., en el que ejercitar la investigación operativa aplicada.

## **B) CONDICIONES PARA LOGRAR ESOS OBJETIVOS**

-- Las Prácticas han de tener una duración de un año, en régimen de jornada completa.

-- Obviamente ha de existir la posibilidad de realizarlas, lo que exige una red de Centros de E.G.B., seleccionados de acuerdo con su calidad y buena disposición. Sería conveniente algún tipo de ligazón orgánica entre la Escuela de Magisterio y estos Centros, a fin de facilitar la comunicación y complementariedad entre ambos.

-- Las Escuelas Anejas deben potenciarse y cuidar la selección de su profesorado, puesto que, por su mejor accesibilidad, son los centros más propicios para establecer experiencias modélicas, realizar investigación y facilitar la observación de la docencia por parte de los futuros profesores.

-- Es preciso cuidar la calidad de la enseñanza que van a observar los futuros profesores. La relación entre prácticas y curriculum teórico ha de ser tal que el alumno de Magisterio pueda analizar críticamente la experiencia que observa.

-- Las prácticas han de programarse y evaluarse adecuadamente. No

deben ser un añadido a los Planes de Estudios. Esto exige la dedicación específica del profesorado a esta tarea. Estos profesores (Tutores, Regentes) pueden también constituirse en comisiones interdisciplinarias compuestas por psicólogos, pedagogos y especialistas en las materias del curriculum.

-- Se señala la conveniencia de atender a la especificidad de la educación en medios rurales, ambiente en el que tendrán que ejercer su profesión buena parte de los profesores de E.G.B., y se apunta la necesidad de adscribir un buen número de ellos como Centros de Prácticas.

-- La relación teoría-práctica que tiene que potenciar estas Prácticas exige considerarlas en el propio aprendizaje de los contenidos científicos. De forma expresa puede colaborar a esa relación la programación de seminarios previos a la realización de las Prácticas e intercalados en el transcurso de las mismas.

-- Si bien las Prácticas, en tanto que ensayo personal del futuro profesor, cobran pleno sentido al terminar sus estudios, la necesidad de relacionarlas con la teoría reclama alguna forma de simultanear ambos aspectos. Algo que puede hacerse si entendemos por tales Prácticas no sólo la salida del futuro profesor a Centros de E.G.B. al terminar sus estudios, sino también como experiencias de observación directa o indirecta (películas, videos, CCTV, etc) de la docencia.

-- En la programación y realización de las Prácticas se cuidará la necesidad de que el futuro profesor conozca las diversas peculiaridades de la E.G.B., sus etapas y especializaciones, las características de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones del medio social de los Centros.

-- Conviene no olvidar las funciones de desarrollo comunitario y de educación extraescolar, propias de una concepción del profesor acorde con las necesidades de nuestra sociedad presente. Las Prácticas deben proporcionar ocasiones de conectar también con las experiencias de Educación de Adultos, Educación para el Ocio, etc.

### **2.7.2. EL VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA.**

El día 1 de Octubre de 1980 se iniciaban en Granada las sesiones del **VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA** que se prolongarían hasta el día 5 de ese mismo mes. El tema alrededor del cual girarían todos los trabajos era "La investigación pedagógica y la formación de profesores".

Era lógico que en alguna de las Secciones del Congreso, directa o indirectamente, se trataran aspectos referidos a la formación práctica de los maestros, y a ello vamos a hacer referencia sucintamente.

Desde el punto de vista de la **INVESTIGACIÓN HISTÓRICA** reseñamos dos Ponencias:

-- "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores" de RUIZ BERRIO (1980).

-- "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España" de DELGADO CRIADO (1980).

En la primera de ellas RUIZ BERRIO hace un recorrido histórico de las instituciones en que se han formado los profesores de Primaria y Secundaria desde sus orígenes, que se sitúan a comienzos del siglo XIX para las Instituciones de Primaria y un siglo más tarde para las de Secundaria. Sin embargo existen Instituciones, fundamentalmente religiosas, que desde fines del siglo XVI con mayor o menor sistematicidad, formaban profesores. Se señalan igualmente otras instituciones, algunas de ellas militares, hasta llegar a 1838 en que se crean las Instituciones específicas para formar maestros: las Escuelas Normales.

La Ponencia de DELGADO CRIADO parte del estudio de una de las asociaciones profesionales más antiguas, la Hermandad de San Casiano (mediados del siglo XVII), analiza sus competencias y la evolución de la misma a lo largo de los años. Presenta los distintos tipos de maestro que existían en aquellos siglos, con los



requisitos para su formación y los exámenes que debían pasar para obtener el título correspondiente.

De la Sección de **INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL** destacamos, así mismo, dos Ponencias:

-- "Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales", de **VILLAR ANGULO** (1980).

-- "Estudios analíticos-experimentales basados en la microenseñanza", de **FERRÁNDEZ** (1980).

Ambas se mueven en la misma línea de considerar algo que, como habíamos señalado anteriormente, estaba en plena difusión en las Escuelas de Magisterio en esas fechas: el estudio y aprendizaje de competencias docentes y la utilización de la microenseñanza y el CCTV. **VILLAR ANGULO** hace una amplia disertación sobre CBTE, mientras que **FERRÁNDEZ** justifica la microenseñanza y se refiere al aspecto metodológico de la misma.

Se trata de dos Ponencias verdaderamente significativas de cara a las Prácticas de Enseñanza, pues desgajan pormenorizadamente el proceso a seguir para aprender una tras otra las funciones docentes, dentro del enfoque conductista propio de

estas técnicas.

De la Cuarta Sección, **TÉCNICAS EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO**, merece nuestra atención la Ponencia de FERNÁNDEZ HUERTA titulada "La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado", en la que analiza una de las cuestiones latentes a la hora de diseñar un plan de formación de profesores: la necesaria relación entre el currículo teórico y la práctica profesional. Constata, sin embargo, cómo a lo largo de la Historia ha existido siempre una desconexión entre ambos aspectos, incluso en los Planes más profesionales que han existido, como el Plan de 1931. No obstante, es un reto que hay que abordar, cuya clave se cifra básicamente en la preparación del profesor formador y en encontrar el principio de interacción teoría-práctica empleando como eslabón de enlace la tecnología y las investigaciones realizadas.

La última Ponencia que reseñamos pertenece a la Sexta Sección del Congreso, **ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES**. Su autor es MARÍN IBÁÑEZ (1980) y lleva por título "El contenido de la formación del profesorado". Tomando como referencia las recomendaciones y acuerdos de distintos organismos internacionales, plantea los bloques que debe contener cualquier programa de formación docente: formación general, preparación especializada, estudios pedagógicos y **Prácticas Escolares**. Las reflexiones que hace sobre estas últimas constatan las graves objeciones que merecen en su desarrollo habitual, tales como su

deficiente coordinación con las disciplinas pedagógicas, su escaso carácter orientador y su mínimo influjo en la selección del alumnado, aspectos todos ellos que hay que tener en cuenta para superarlos, si se quiere mejorar el sistema.

Hasta aquí las Ponencias que, de alguna manera, nos ofrecen luz en la parcela de formación práctica del maestro; sin embargo, también merecen nuestra consideración algunas de las Comunicaciones presentadas, que abordan temas concretos al respecto:

Sobre la formación del maestro, desde la **perspectiva histórica**, señalamos:

-- "Evolución histórica de la formación de los maestros en España", de GARCÍA PAMPLONA y AGUIRRE (1980).

-- "La formación de profesores en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza", de GUTIÉRREZ ZULUAGA (1981).

-- "La preparación profesional de los maestros de primeras letras a comienzos del siglo XIX: un intento de evaluación", de MARTÍNEZ NAVARRO (1980).

-- "La formación del profesorado de Enseñanza Primaria en el Plan Profesional de 1931", de VALLS (1981).

-- "El tema de la formación del maestro en la Revista de Pedagogía: 1922-1936", de MÉRIDA-NICOLICH (1980).

-- "Estudio porcentual del horario de las materias consideradas como profesionales dentro de cada uno de los planes de Magisterio en la legislación española", de AGUIRRE y GARCÍA (1981).

-- "El Museo Pedagógico Nacional y la formación del Magisterio", de GARCÍA DEL DUJO (1980).

-- "El Grupo Escolar 'Cervantes' de Madrid, al servicio de la práctica docente en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio", de POZO ANDRÉS (1980).

-- "El Ateneo Pedagógico de Valencia: Una experiencia para la formación del maestro", de RUIZ y PALACIO (1981).

Desde otra óptica, concretamente el estudio de la interacción y el empleo del CCTV en la formación práctica del profesor, reseñamos las siguientes

Comunicaciones:

-- "Las categorías para el análisis de la interacción verbal de Flanders. Una aplicación práctica", de CRUZ (1980).

-- "Aplicación del análisis de interacción diádica en la formación de profesores", de GARCÍA ÁLVAREZ (1980).

-- "El uso del CCTV en la formación y perfeccionamiento del profesorado", de ALAÑÓN y otros (1980).

-- "La utilización del CCTV y las técnicas de Microenseñanza en la formación del profesorado de E.G.B.", de NIETO MUÑOZ y otros (1981).

-- "Método para la formación y perfeccionamiento de la práctica docente de profesores de E.G.B. con el empleo de técnicas de observación del acto didáctico a través del CCTV", de VISEDO (1980).

Con la referencia a estas Comunicaciones queda recogida la aportación del VII Congreso Nacional de Pedagogía al tema de las Prácticas de Enseñanza; sin embargo, no podíamos pasar por alto las Conclusiones del Congreso que, de alguna

forma, afectan a dicho tema; son las Conclusiones N° 3, 4, 22, 23 y 24<sup>(14)</sup>:

3) La formación de los profesores en sus diversos ciclos -formación inicial, iniciación práctica y formación continua- debe considerarse como un sistema único e interdependiente.

4) Dentro de los planes de acción para la formación del profesorado deberá tenerse en cuenta el principio de interacción teoría-práctica. Todo modelo de formación del profesorado habrá de integrar teoría y práctica pedagógicas en un curso de acción único a través de estructuras "curriculares" comunes que permita eliminar al máximo la actual discontinuidad entre la formación y el perfeccionamiento.

22) Es urgente abordar el problema del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias del Formación del Profesorado que sustituya al que, en situación experimental, dura casi diez años.

23) Urge un replanteamiento en profundidad de las instituciones que en España tienen actualmente encomendada la Formación del Profesorado en todos los niveles; se hace necesario un estudio profundo comprometido de los objetivos que deben cubrir las diversas instituciones dedicadas a la formación de profesores, evitando la

---

(14) "Conclusiones del VII Congreso Nacional de Pedagogía", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Tomo II, págs. 431-434.

duplicidad y aun multiplicidad de esfuerzos que a la postre sólo consiguen muy escasos resultados.

24) Es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. alcancen cada vez mayores cotas de competencia científica y profesional y se opongan con todas sus fuerzas a ser el refugio último de estudiantes universitarios de menor capacidad.

### **2.7.3. SEMINARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B. (MADRID, 1981).**

En Marzo de 1981 tenía lugar en Madrid un **SEMINARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B.**, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía.

El tema general se desglosó en distintas Ponencias: "Relación entre las Escuelas Universitarias y otras instituciones formativas", "La investigación en las Escuelas Universitarias", "La formación y perfeccionamiento de los Profesores de las Escuelas Universitarias"... y una Ponencia específica sobre "**Prácticas de Enseñanza**", elaborada por SÁENZ y RICO (1981).

Se inicia la presentación de esta Ponencia señalando lo que no deben ser

las Prácticas de Enseñanza: experiencia añadida, aspecto complementario, dedicación subsidiaria y molesta para el profesorado de la Escuela Universitaria, asistencia pasiva y anecdótica a un aula...

Se continúa planteando Objetivos y Contenidos de las mismas:

### **OBJETIVOS**

- Aplicación de los conocimientos adquiridos en la Escuela Universitaria.
- Conocimiento de la realidad del sistema educativo-institucional.
- Conocimiento del entorno social que condiciona al acto educativo.
- Continuación en el perfeccionamiento profesional.
- Decantación de vocaciones/especialidades profesionales.
- Conocimiento de las posibilidades de investigación operativa en la realidad educativa.



## CONTENIDOS

Todos aquellos encaminados al conocimiento de la realidad educativa (técnicas de diagnóstico, recursos motivadores, técnicas de programación, instrumentos de registro y evaluación, organización del Centro, participación en servicios escolares, participación en experiencias piloto...). En suma, todo un compendio de temas que se identificarían con los temas de mayor proyección práctica de las materias de Didáctica y Organización Escolar.

Respecto a la **duración** de las Prácticas, se apunta de nuevo la conveniencia de prolongar en una año la Carrera y dedicar íntegramente a Prácticas el 4º año.

Se completa la Ponencia con otros asuntos tales como: la necesidad de superar la idea de la Escuela Aneja como lugar exclusivo para la realización de las Prácticas; la figura administrativa del profesor cualificado para orientar las Prácticas; las Comisiones de control y evaluación...

Se acordó incluir en el documento final varios puntos relativos a Prácticas de Enseñanza:

-- No dramatizar demasiado sobre teoría y práctica, e identificar la

práctica docente con la aplicación de conocimientos, de todos los conocimientos.

-- Rechazar la expresión "Prácticas" y sustituirla por "la Práctica en la Formación de...".

-- Dar a las Prácticas tal tratamiento en el curriculum que las convierta en el componente esencial de la formación; que estén presentes en todas las áreas.

#### **2.7.4. I ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B.**

La semana del 14 al 18 de Diciembre de 1981, organizado por el Ministerio de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga tiene lugar en la capital malagueña el **I ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B.**, con el objetivo fundamental de iniciar un proceso de renovación pedagógica en las Escuelas Universitarias, estableciendo cauces de comunicación.

El desarrollo de los trabajos llevados a efecto tuvieron dos partes bien diferenciadas:

-- Información general sobre la formación del profesorado de E.G.B.

-- Trabajo didáctico de los diferentes Seminarios, señalando las principales necesidades y líneas de cambio.

El tratamiento que ha tenido el tema de **Prácticas de Enseñanza** queda reflejado en el trabajo presentado por GERVILLA (1981), quien para la elaboración del mismo toma dos obras a las que ya hemos hecho amplia referencia: GIMENO y FERNÁNDEZ (1980): **La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española**, y la obra de VV.AA. (1978): **La Práctica docente. Observación, Análisis y Evaluación**. El resultado es un planteamiento de reforma de las Prácticas de Enseñanza que coincide con el presentado por GIMENO y FERNÁNDEZ, si bien se propone ahora con gran énfasis la incorporación de la microenseñanza y el uso del CCTV.

En las Conclusiones del Seminario hay un pequeño apartado reservado a Prácticas de Enseñanza, en el que se señalan las siguientes observaciones:

-- Reforma de curriculum y Planes: necesidad de 4 años de estudios, siendo el 4º año de Prácticas en Centros de Preescolar, E.G.B. o Educación Especial, según especialidades.

-- Potenciar las Prácticas de Enseñanza, regulando las relaciones de las Escuelas Universitarias de Magisterio con las Escuelas Anejas y con otros Colegios de

E.G.B.

-- Se sugiere que en sucesivas reuniones se aborden los siguientes temas:

... Importancia de la dotación de las Escuelas y otros Centros de E.G.B. adscritos.

... Otros Centros dependientes de las Escuelas Universitarias.

... CCTV.

#### **2.7.5. II SEMINARIO SOBRE LA REFORMA DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO.**

Continuaba la inquietud en las Escuelas Universitarias por encontrar un marco adecuado para la formación inicial del profesorado, y proliferaban las reuniones de colectivos implicados en tareas de formación.

Del 19 al 21 de Abril de 1985 se celebra en Valladolid el **II SEMINARIO SOBRE LA REFORMA DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO**, en el que, además de plantear reivindicaciones profesionales, se hace un diseño del plan de formación y organización de las Escuelas Universitarias al

objeto de que éstas cumplan verdaderamente la función que se le ha encomendado.

Naturalmente se aborda el tema de las Prácticas de Enseñanza, desglosándose su estudio en 5 apartados<sup>(15)</sup>:

### **I. SIGNIFICADO DE LAS PRÁCTICAS**

-- Se parte del principio de unión teoría-práctica: las Prácticas deben estar integradas en el currículo y no consideradas como un apéndice o complemento.

-- Se consideran las Prácticas como aplicación de una fundamentación teórica/científica.

-- Son un medio de reformular esos contenidos científicos adecuándolos a las necesidades del proceso de aprendizaje (feed-back).

-- Han de ser un instrumento de renovación de la Escuela de Magisterio y de la E.G.B.

-- Tienen significado en cuanto ayuden a una adecuación creativa del

---

(15) **Actas del II Seminario sobre la Reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio**. 19 a 21 de Abril de 1985. Universidad de Valladolid. Págs. 4 y ss.

alumno a nuevas situaciones.

-- Suponen la posibilidad de investigación conjunta de metodologías alternativas.

-- Son un núcleo integrador donde confluyen todos los componentes (cultural, psicopedagógico, y de investigación) de la formación del futuro profesor.

## II. ESTRUCTURA

-- Han de estar presentes a lo largo de toda la carrera de manera gradual y progresiva, en el sentido de ir aumentando, por parte del alumno, la capacidad de acción en el aula.

-- Se exige un Cuarto Curso en la Carrera de Magisterio fundamentalmente dedicado a las Prácticas.

-- Se considera la necesidad de que todas ellas sean tutorizadas.

-- Se distinguen dos tipos de Prácticas: Las realizadas en la Escuela Universitaria y las realizadas en la realidad escolar. Dentro de estas últimas caben Prácticas "puntuales" (de experiencias concretas), e "integrales" (de aplicación de un

modelo completo o de buena parte de él).

-- Para que las Prácticas sean efectivas se requiere la confección de un plan concreto de Prácticas que se realizará de forma conjunta por el alumno, el profesor de E.G.B. y por el profesor de la Escuela Universitaria.

-- Con respecto al período final de Prácticas, de un año de duración, el alumno se ha de incorporar al Colegio asumiendo responsabilidades progresivamente, pero siempre orientado y seguido desde la Escuela Universitaria.

### **III. LUGAR DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

-- Todo tipo de Centros educativos del nivel de E.G.B. deben ser lugares de prácticas, siempre que reúnan determinados requisitos y que estén dispuestos a llevar a cabo una labor de tutoría y de coordinación conjunta con el alumno y el profesorado de la Escuela Universitaria.

-- La Administración debe garantizar que el maestro que tenga alumnos en Prácticas tenga un reconocimiento por su labor que le compense y permita la realización de la tarea de tutoría. Debe ser a través de los siguientes medios:

... Como mérito profesional

- ... Librando algunas horas de docencia
- ... Teniendo períodos de formación al respecto
- ... Recibiendo alguna gratificación económica

-- Con respecto a las Escuelas Anejas, deben mantenerse con una finalidad concreta, estableciendo para ellas una regulación especial.

#### **IV. RESPONSABLES**

-- El profesor/tutor de la Escuela Universitaria, contabilizándosele como horas lectivas las dedicadas a la tarea de Prácticas.

-- El Profesor de E.G.B. del aula correspondiente.

-- Un Coordinador de los Profesores de E.G.B. elegido por el Claustro de cada Colegio.

-- Debe existir, además, una Comisión Organizadora de las Prácticas, en la que deben estar representados los sectores implicados en ellas:

- ... Profesores de la Escuela Universitaria (representantes de cada Departamento).



- ... Alumnos
- ... Profesores de E.G.B.
- ... Un miembro de la Administración.

## V. EVALUACIÓN

-- Ha de ser conjunta, interviniendo el Profesor Tutor de la Escuela Universitaria, el Profesor de E.G.B. y el alumno.

-- Se ha de evaluar toda la actividad desarrollada durante el período de Prácticas: preparación previa del proyecto a realizar, su realización y revisión correspondiente.

-- Se ha de hacer a través de:

- ... Fichas de observación
- ... Informe del Profesor de E.G.B.
- ... Informe del Profesor de la E.U.
- ... Trabajo final presentado por el alumno.

### **2.7.6. III SEMINARIO ESTATAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO.**

La Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel se encargó de organizar el **III SEMINARIO DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO** que tenía lugar en Abril de 1987.

Los trabajos giraron alrededor de 4 Ponencias:

1) **"La formación permanente de los maestros"**, desarrollada por CASAS VILLALTA (1988), quien analiza los criterios básicos sobre los que debe sustentarse la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Con respecto a esta última se exponen los objetivos de la misma así como las líneas de actuación previstas por el M.E.C.

2) **"La investigación en las Escuelas Universitarias de Magisterio"**, a cargo de PEREZ JUSTE (1988). Se parte de la necesidad de que el profesorado asuma funciones investigadoras en el aula y se analizan las exigencias para que las investigaciones puedan realizarse. Se propone, por último, que las Escuelas Universitarias de Magisterio incorporen a los Planes de Estudios objetivos relacionados con la formación del profesorado como investigador en el aula.

3) **"La reforma de los Planes de Estudios"**, presentada por GIMENO (1988). Tras analizar el proceso de constitución y dinámica de trabajo del GRUPO XV, se plantean alternativas a la formación de profesores de Preescolar, Primaria y Secundaria en España.

4) **"El futuro de las Escuelas de Magisterio en la nueva estructura universitaria"**, desarrollada por RODRÍGUEZ y PINTO (1988), quienes hacen referencia a las tendencias actuales sobre formación de profesores y analizan las opiniones de profesores y alumnos de Escuelas de Magisterio para, finalmente, proponer un Plan de Estudios:

-- **A largo plazo** se propone una Carrera de 5 años, 3 de ellos para la formación académica y 2 para la formación profesional. Finalizados estos 5 años, los profesores pasarán a los Colegios Públicos, donde bajo la vigilancia de los profesores responsables de la formación inicial harán unas prácticas guiadas a lo largo de dos cursos.

-- **A corto plazo** se propone una Carrera de 4 cursos: 3 de ellos teórico-prácticos, y 1 práctico-teórico, más 2 años de Prácticas de Inducción. La unión entre teoría y práctica debe ser el principio subyacente al enfoque del currículo y debe resaltarse decisivamente la práctica docente en Escuelas de E.G.B., para lo cual es imprescindible vincular a los maestros y Colegios de Prácticas con la formación inicial.

Las Prácticas se realizarán, bien durante 2 cuatrimestres a lo largo de los 4 años o bien durante todas las mañanas lectivas del último curso. Terminados los 4 cursos, el profesor ingresaría en centros docentes para realizar 2 cursos de inducción o prácticas guiadas por los responsables de la formación inicial. Al final de estos 2 cursos accedería a las pruebas de habilitación para el funcionariado.

De las Comunicaciones presentadas, reseñamos las que inciden en el estudio de las Prácticas de Enseñanza:

-- "Líneas de investigación derivadas de estudios históricos de Instituciones Normalistas: Un campo específico de trabajo de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B", de SEGOVIA y otros (1988). Es una interesante aportación de cara a futuras investigaciones sobre Escuelas de Magisterio. El gran número de estudios históricos sobre instituciones de formación de maestros realizados hasta el momento puede ser el punto de partida para nuevas investigaciones en torno a 5 núcleos:

- 1) Evolución histórica de las instituciones de formación de maestros.
- 2) Trayectoria y perfiles profesionales de profesores normalistas.
- 3) Modelos históricos de enseñanza de las diferentes materias del currículo.

- 4) Interrelaciones entre Historia de la Ciencia e Historia de la Educación.
- 5) Evolución en el ámbito regional de los conocimientos científicos.

-- "Estudio histórico-legislativo de las Prácticas de Enseñanza", de VICEN FERRANDO (1988). Es un rápido recorrido histórico analizando el papel que han desempeñado las Prácticas de Enseñanza en la formación de los maestros, y la función de las Escuelas Anejas.

-- "Los Colegios de Prácticas en la formación de Maestros de Educación Básica", de PEREZ SERRANO (1988). Se analizan los tipos de centros de Prácticas, así como las condiciones que deben reunir para llevar a cabo una cualificada preparación de maestros. Se toman en consideración las opiniones de los sectores implicados en la formación práctica y se concluye proponiendo que:

... Se realicen Prácticas en Colegios durante períodos amplios e intensos guiados y controlados por expertos.

... Se incremente la coordinación y colaboración entre los Centros responsables de la formación teórica y práctica.

... Se reconozcan como Colegios de Prácticas a todos aquellos que

quieran involucrase en esta tarea formativa, siempre que reúnan los requisitos de disponer de personal cualificado y de un Coordinador que se responsabilice de la tarea de orientar a practicantes y colaboradores.

-- "La práctica docente de los profesores de las Escuelas de Magisterio", de ORAMAS (1988). Se trata de una propuesta de inserción en la práctica de E.G.B. del profesorado de las Escuelas de Magisterio, fundamentalmente aquéllos que tienen a su cargo las materias profesionales. Consistiría en que cada 5 años estos profesores, liberados de sus tareas en las Escuelas de Magisterio, se integraran en Centros de E.G.B. practicando los aspectos básicos de la enseñanza, recogiendo experiencias e investigando cuestiones relacionadas con su tarea docente.

-- "Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas. Consideraciones sobre sus relaciones", de MONTENEGRO y TEJEDOR (1988). Se parte de un análisis detallado de las relaciones entre Escuelas de Magisterio y Escuelas Anejas desde un punto de vista histórico, para desembocar en la consideración de la problemática actual.

Vamos a señalar, por último, un grupo de Comunicaciones que nos describen experiencias concretas que se están desarrollando en diferentes Escuelas de Magisterio dentro de sus respectivos Planes de Prácticas de Enseñanza:

-- "Las Prácticas de Enseñanza en la formación de maestros", de GORDO RODRÍGUEZ (1988). Se describe críticamente el Plan de Prácticas de Enseñanza de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cheste (Valencia).

-- "Experiencia de remodelación de Prácticas Escolares en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Huesca", de VICEN y MORENO (1988). Se expone la experiencia llevada a cabo en la Escuela de Magisterio de Huesca durante el Curso 1986-87, consistente en:

... Descentralizar las Prácticas, de forma que se realicen en Centros Escolares rurales o urbanos de las modalidades existentes.

... Dedicación exclusiva a la actividad de Prácticas.

... Total integración del alumno en la comunidad escolar.

-- "Los proyectos didácticos en Colegios de E.G.B. Una alternativa complementaria al sistema de Prácticas", de SENENT (1988). Se trata de una experiencia desarrollada en la Escuela de Magisterio "Edetania" de Godella (Valencia), consistente en la realización de Proyectos Didácticos en los Colegios de Prácticas como complemento formativo del Período de Prácticas.

-- "Experiencia del Curso 1986-87 para la Asignatura de Prácticas de Enseñanza en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Castellón", de PEREZ SERRANO y RÍOS GARCÍA (1988). Se describe un modelo de Prácticas de Enseñanza que pretende mantener el contacto del alumno con el Centro de E.G.B. durante todo un curso académico, para conseguir una mayor inserción en la realidad escolar.

-- "Incidencia de las Prácticas de Enseñanza en un modelo de colaboración entre la formación inicial y la formación permanente", de SENENT y POZO (1988). Presentan los autores un plan concreto que implica a los Claustros de Profesores en los programas de Prácticas, a la vez que involucra a la Escuela Universitaria en los planes de perfeccionamiento del profesorado de E.G.B. en activo, haciendo que el alumno sustituya durante una mañana completa al profesor de E.G.B.

-- "El aprendizaje de la práctica docente. La experiencia de la Escola de Mestres Sant Cugat", de VILLANUEVA (1988). Se presentan los distintos métodos empleados en la Escuela de Magisterio de Sant Cugat para el aprendizaje de la práctica docente: las prácticas escolares, las experiencias de didáctica en las aulas de E.G.B. y la colaboración en la formación permanente institucional.

-- "El Colegio Público de Prácticas Anejo a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de las Palmas. Tres años de Historia", de FONTAN



MONTESINOS (1988). Se describe la situación de la Escuela Aneja y se propone una coordinación con la Escuela de Magisterio.

Finalizamos este punto recogiendo las CONCLUSIONES que sobre Prácticas de Enseñanza y bajo el epígrafe "HACIA UNA REFORMA DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA" fueron aprobadas en la Clausura de este III Seminario Estatal<sup>(16)</sup>:

*Se constata la importancia de las Prácticas como eje vertebrador de la formación inicial en la relación teoría-práctica, indispensable en una carrera docente. Se asumen las conclusiones del II Seminario, en lo que a este tema se refiere, insistiendo en:*

*-- Considerar fundamental la estrecha colaboración entre las Escuelas Universitarias de Magisterio y los Colegios de E.G.B., instando a la Administración al reconocimiento de esta relación y de las compensaciones oportunas para los maestros o Centros que acojan alumnos en Prácticas.*

*-- Estimar necesario que las Prácticas docentes se realicen a lo largo de*

---

(16) "Hacia una Reforma de las Prácticas de Enseñanza". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. 1988. Pág. 475.

*toda la carrera, integradas en cada uno de los cursos.*

*-- Es fundamental que las Prácticas estén organizadas por una Comisión específica en cada Centro, que integre a todos los sectores implicados en ellas.*

Por último, se hace una invitación a la reflexión sobre algunas cuestiones pendientes:

-- Seguimiento de las Prácticas por parte de los profesores tutores, en el que deberían estar implicados todos los profesores de cada Centro.

-- Criterios de evaluación y calificación final.

-- Homologación de los diferentes Planes de Prácticas.

#### **2.7.7. IV SEMINARIO ESTATAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO.**

Dos años después de haberse celebrado el III SEMINARIO ESTATAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO, tenía lugar el IV. Era en 1989, en Soria, cuando de nuevo acudía a la cita el colectivo de Escuelas de Magisterio. La situación que se vivía era crítica: la reciente apertura del debate público

en torno al **"Informe Técnico sobre los Títulos y las directrices generales de los Planes de Estudio para la Formación del Profesorado de los niveles no universitarios"** era un acontecimiento de extraordinaria importancia de cara a la definición de la identidad y de la función social de las Escuelas de Magisterio como Centros Universitarios encargados de la formación del profesorado.

Al mismo tiempo el M.E.C. había sometido a debate público su Proyecto de Reforma de las Enseñanzas no Universitarias, que también incidía directamente en el futuro de las Escuelas de Magisterio.

Ante esta tesitura, era clara la temática que preocupaba a los asistentes a este IV Seminario, de manera que el programa se orientó, fundamentalmente, a analizar esta problemática. No obstante, hubo tiempo también para presentar algunos trabajos sobre Prácticas de Enseñanza que reseñamos seguidamente:

-- "La evaluación de las Prácticas de Enseñanza en los Centros de E.G.B.", de CASANOVA y MORAL (1989). Ante la difícil tarea de evaluar a los alumnos en Prácticas, los autores presentan un interesante y útil documento de seguimiento evaluativo que básicamente consiste en una escala de observación sobre 20 rasgos característicos de la función docente, agrupados en 4 áreas:

... Características personales del practicante.

... Actividad docente.

... Relación con el alumnado.

... Colaboración con el Centro educativo.

-- "Un diseño para la investigación en Prácticas Escolares", de JIMÉNEZ y RIDRUEJO (1989). Se describe el Plan de Prácticas de Enseñanza de la Escuela de Magisterio de Soria, en el que se incluyen tareas concretas de investigación en el aula de E.G.B., siguiendo el proceso de : observación, recogida de datos, formulación de hipótesis y, más adelante, comprobación y conclusiones.

-- "Una investigación experimental sobre una Guía de Prácticas para estudiantes de Magisterio", de MIR y otros (1989). Para conseguir una adecuada formación práctica no basta con enviara los alumnos a los Colegios y pedirles una Memoria de Prácticas; es preciso preparar cuidadosamente una Guía de Prácticas lo más concreta posible y dársela a conocer. La investigación que se describe señala los resultados obtenidos en Prácticas por dos grupos de alumnos, a uno de los cuales se le había proporcionado una Guía detallada de Prácticas y al otro no. El éxito fue claramente superior en el primero.

-- "Las Prácticas de Enseñanza, factor de renovación curricular de la formación inicial del profesorado", del GRUPO DE EDUCACIÓN DE LA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (1989). Se describe una investigación en la Escuela de Magisterio de Córdoba, dividida en tres amplios campos

- ... Modelos educativos subyacentes en los Centros de
- ... Experimentación de modelos de innovación metodológica de la realidad detectada.
- ... Repercusión, en la personalidad del alumno (autoconcepción, autoestima), de los modelos subyacentes.

-- "Experiencia de Prácticas en Guarderías Infantiles: Una alternativa a las Prácticas en el currículo de los futuros Diplomados en Educación Infantil y Primaria, Opción Educación Infantil", de SUBIRATS (1989). La Escuela de Magisterio de Barcelona, en un afán de formar a los alumnos de la Especialidad de Preescolar en los ámbitos que abarcará la Educación Infantil (0-6 años, permite que sus alumnos realicen las Prácticas en dos períodos (en 2º y 3º Cursos de la Carrera), en el primero de los cuales asistiendo a Guarderías Infantiles y en el segundo a Parvularios, para conocer de forma práctica las dos etapas de Educación Infantil (0-3 y 3-6).

-- "Las Prácticas docentes en el modelo formativo de los futuros Profesores de Preescolar", de GARCÍA RODRÍGUEZ (1989). Se describe la

experiencia organizativa de Prácticas de Enseñanza en la Escuela de Magisterio de Salamanca en la Especialidad de Preescolar. Partiendo de una Guía de Prácticas y de la cooperación entre profesores de la Escuela Universitaria y maestros, se diseña la tarea de los alumnos de observar la realidad y contrastarla con la teoría recibida en la Escuela de Magisterio.

#### **2.7.8. LOS SIMPOSIOS SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES.**

En Septiembre de 1987, organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, se desarrollaba en Poio (Pontevedra) el **I SIMPOSIO SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES**. No se trataba de abordar el tema de la formación del profesorado en general, ni la problemática de las Escuelas Universitarias de Magisterio, ni tampoco los Planes de Estudio..., ahora pasaba a primer plano el tema de las Prácticas de Enseñanza, y se convertía en el centro de atención alrededor del cual girarían todos los trabajos.

No era la primera vez que se convocaba una reunión con el tema específico de las Prácticas (recordemos, a título de ejemplo, las **PRIMERAS JORNADAS ANDALUZAS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**, organizadas por el I.C.E. de la Universidad de Málaga, que tuvieron lugar en 1982), sin embargo, es ahora cuando, debido quizás al momento que se vivía de ansias de reforma, de cuestionamiento de la formación impartida en las Escuelas Universitarias de Magisterio

y de la insatisfacción producida por los resultados de la formación práctica, se iba en busca de nuevos horizontes, tratando de encontrar soluciones o nuevos planteamientos que mejoraran el panorama existente.

Estuvieron presentes, además de profesores de Facultades de Pedagogía españolas y portuguesas, los responsables de Prácticas de Enseñanza de la mayoría de las Escuelas de Magisterio españolas, y hasta tal punto tuvo buena acogida el Simposio que dos años más tarde, en Septiembre de 1989, tenía lugar una segunda edición del mismo (**II SIMPOSIO SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES**).

Fueron muchas la horas dedicadas al tema en ambos Simposios (Ponencias, Comunicaciones, Conferencias, Grupos de Trabajo, Paneles de Experiencias...), y los resultados constituyen una valiosa aportación al tema que estamos desarrollando, por lo cual realizaremos una síntesis de lo tratado.

Por razones metodológicas hemos agrupado los trabajos de ambos Simposios alrededor de 7 temas:

- 1) INVESTIGACIONES ACTUALES SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
- 2) ESTUDIOS HISTÓRICOS
- 3) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
- 4) RESPONSABLES DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

5) EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

6) OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

7) EXPERIENCIAS CONCRETAS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN  
LAS DISTINTAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO

### 1) INVESTIGACIONES ACTUALES SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

VILLAR ANGULO tuvo a su cargo dos Ponencias, una en cada Simposio: "Investigaciones actuales sobre la formación preservice" (VILLAR ANGULO, 1988c) e "Investigaciones en curso sobre el tema de Prácticas" (VILLAR ANGULO, 1990). Ambas pueden considerarse complementarias y nos presentan las principales líneas de investigación (fundamentalmente en Estados Unidos y en España) de los últimos años sobre aspectos relacionados con las Prácticas de Enseñanza, describiendo someramente los trabajos más importantes y tomando como referencia para la clasificación de las investigaciones la matriz conceptual de GRIFFIN (1986).

Las investigaciones se agrupan alrededor de estos temas:

- Características de los sujetos (alumnos, tutores y supervisores).
- *Interacciones*
- Estructura y contenidos del programa
- Socialización



- Influencias contextuales
- Nuevos roles
- Estudios de casos.

Por último, nos señala VILLAR ANGULO las tendencias con carácter prospectivo, en la investigación sobre estos temas:

- Expertos y novicios
- Formación de formadores
- Inducción profesional
- Admisión de alumnos
- Tendencias hacia un cambio formativo.

En definitiva, con estas intervenciones nos pone al corriente de las últimas novedades acerca de la formación práctica.

## **2) ESTUDIOS HISTÓRICOS**

Con el título de "Pasado, presente y futuro de las Prácticas de Enseñanza", POZO (1988) presenta una Ponencia en la que hace un recorrido histórico analizando lo que han sido las Prácticas de Enseñanza en el contexto español.

### 3) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Al igual que VILLAR ANGULO, también participan en ambos Simposios los profesores ZABALZA y MONTERO, tratando de aportar nuevos enfoques al estudio teórico de las Prácticas de Enseñanza.

ZABALZA presenta las Ponencias "La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores" (ZABALZA, 1988) y "Teoría de las Prácticas" (ZABALZA, 1990). En la primera de ellas considera la enseñanza como acción, como acción reflexiva y como manejo de dilemas prácticos. Las consecuencias que extrae de cara a la formación de profesores arrancan de la necesidad de tener presente las Prácticas en contextos reales, pues ni el "saber sobre" ni el "saber cómo" son capaces de generar el "saber práctico".

Propone un **currículo epistemológico** integrado por cuatro momentos: el saber general, el saber sobre la práctica, el hacer práctico y la reflexión sobre la acción. Para ese currículo, el modelo metodológico adecuado deberá estar orientado a la potenciación de hábitos de reflexión y estar basado en un aprendizaje crítico. Señala, por último, la conveniencia de saturar de componentes prácticos los planes de formación de profesores.

En cuanto a su segunda intervención, realiza unas precisiones

conceptuales distinguiendo "las prácticas" y "la práctica", para pasar a continuación a analizar las Prácticas como momento de "aprendizaje experiencial" y finalizar describiendo el modelo de Prácticas de la Universidad de Santiago.

Por su parte, MONTERO, en su primera Ponencia, "Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional" (MONTERO, 1988), parte de un enfoque de la formación del profesorado como un proceso de socialización, en el cual las Prácticas deben situarse dentro del problema de la relación teoría-práctica. Considera que las Prácticas son apriorísticamente situaciones válidas para el aprendizaje profesional, pero no lo son independientemente del análisis de sus efectos.

Con el título de "Modelos de Prácticas: Modelo implícito de Prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado" (MONTERO, 1990) analiza los factores comunes a los planes de diferentes Escuelas y los sintetiza en los siguientes puntos:

- Explicitación de funciones/objetivos.
- Temporalización.
- Estructura en fases.
- Tareas a realizar por el alumno.
- Relaciones Universidad-Colegios de Prácticas.

- Evaluación.
- Personas responsables de las Prácticas.

Finaliza MONTERO exponiendo las creencias y olvidos que, derivados de esa concepción sobre las Prácticas de Enseñanza, subyacen en los responsables de las mismas:

- A mayor duración de las Prácticas, mejores profesores formados.
- Influencia decisiva del maestro sobre el practicante (el aprendizaje profesional consiste en la imitación de profesores experimentados).
- La práctica es aplicación de la teoría, por ello debe sucederla temporalmente.
- Se olvida que los efectos beneficiosos de las Prácticas son limitados.
- Se olvida, así mismo, que las Prácticas son una ocasión para revivir la cultura latente fruto de las experiencias previas a la formación inicial.

Otra aportación al estudio teórico de las Prácticas de Enseñanza es la Ponencia de BENEJAM (1988): "Modelos de Prácticas en la formación de profesores", en la que analiza los principales modelos de formación: el culturalista, el técnico basado en la adquisición de competencias, el modelo humanista, y finaliza con el modelo basado en el análisis crítico, por el que claramente se decanta.

En cuanto a Comunicaciones presentadas, destacamos los siguientes trabajos:

-- "El proceso de aprendizaje en la acción educativa como proceso epistemológico del educador: aprendizajes a realizar por éste en el seno de un grupo que aborda una acción transformadora", de ORCASITAS (1988). Se analiza la variedad de aprendizajes básicos que obtiene el profesor en formación durante sus Prácticas.

-- "Los procesos reflexivos, mecanismo de integración práctica-teoría en la formación de profesores", de BLAZQUEZ (1990). Se aborda, una vez más, la necesidad de conexionar teoría y práctica. Nos apunta el autor que se aprende no sólo por la teoría, ni tampoco únicamente por la práctica, sino que conjuntando ambas y añadiendo un proceso de reflexión podemos tener la clave de la formación práctica.

-- "Las Prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar. ¿Cómo lograr las competencias docentes generales del Profesor de E.G.B.?", de

FONTAN (1990). Se trata de una reflexión sobre el modelo de "profesor como técnico", por el que se decanta la autora, tomando como punto de partida las aportaciones de Allen, Ryan y Flanders.

#### **4) RESPONSABLES DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

Sin duda, los principales responsables de las Prácticas de Enseñanza son: por parte de la Escuela Universitaria el Coordinador de Prácticas, y en el Colegio de Prácticas el maestro-tutor de cada alumno practicante. Pues bien, a estas dos figuras se dedican los trabajos aportados por NIETO (1988): "Funciones y perfil del Coordinador de Prácticas de Enseñanza" y PEREZ SERRANO (1988a): "El maestro-tutor en las Prácticas de Enseñanza".

En el primero de ellos, se hace un análisis de la tarea del Coordinador de Prácticas en la planificación, seguimiento y evaluación de las mismas, y se apuntan las características que dicha persona debe reunir, tanto en su aspecto de formación académico-profesional como en sus facetas personales.

El segundo trabajo toma como referencia un cuestionario pasado a alumnos en Prácticas y a maestros, y señala las funciones que deberían realizar estos últimos dentro de la tarea de formar prácticamente al profesorado.

## 5) EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Son varios los trabajos sobre evaluación de las Prácticas de Enseñanza presentados en estos Simposios.

Señalamos, en primer lugar, la Ponencia de MOLINA (1990), en la que presenta un modelo de evaluación cuya elaboración debe contar con el consenso de todos los agentes implicados en las Prácticas y debe contemplar los siguientes aspectos: análisis de la tarea, plan para la obtención de información, plan para el informe de los resultados y plan para la administración del estudio. Considera la función evaluadora de las Prácticas desde tres ópticas: la del profesor supervisor, la del maestro y la del propio alumno en Prácticas. Finaliza apuntando unas orientaciones para llevar a efecto la evaluación, que deberá ser continua y deberán estar implicados en ella todos los sectores con responsabilidad en la formación práctica.

Además de esta Ponencia, merecen nuestra atención las siguientes Comunicaciones:

-- "Dos instrumentos en el intento de evaluación de Prácticas de Enseñanza", de COROMINAS (1990). El autor pretende facilitar la tarea de evaluación presentando dos documentos: el primero de ellos consiste en una Guía de Observación que contempla los aspectos de: preparación, desarrollo de la actividad (contenidos,

proceso metodológico, comunicación, motivación, individualización/socialización, uso de recursos) y estilo docente. El segundo documento es una ficha para ser cumplimentada por el maestro, en la que se solicitan informes acerca de asistencia y puntualidad, personalidad y cualidades docentes, cooperación con el maestro y con el centro, y habilidades docentes.

-- "Una propuesta de seguimiento de Prácticas", de ALONSO y otros (1990). Para los autores, el seguimiento de Prácticas conlleva dos facetas: el seguimiento de la formación del alumno (a nivel de información que adquiere y de experiencias que incorpora) y seguimiento de la satisfacción del alumno a lo largo de las Prácticas. Señalan las fases que debe contemplar el período de Prácticas y analizan el papel de los agentes intervinientes, confiriendo una importancia decisiva a las reuniones a distintos niveles y a las entrevistas.

-- "Sistema de categorías para los protocolos de las entrevistas de recuerdo estimulado", de BRAVO (1988). Se hace un estudio de las principales categorías para codificar las entrevistas realizadas a alumnos en Prácticas, clasificándolas en los siguientes apartados:

- ... Tipos de decisión
- ... Asuntos instructivos
- ... Fuentes de información
- ... Conciencia del profesor.



## 6) OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

Son varias las Comunicaciones en las que se analizan las Prácticas de Enseñanza partiendo de consultas realizadas a profesores y a alumnos en Prácticas: Son las aportaciones de CEBREIRO (1988), LOSCERTALES (1988), RAMOS (1990), MIÑAN (1990), PRADO (1990) y RODRÍGUEZ (1990).

En general, el proceso seguido en todos ellos ha sido la elaboración de un Cuestionario más o menos abierto, en el que se pedía el parecer de los maestros o de los practicantes sobre distintos aspectos de las Prácticas de Enseñanza.

La tabulación de los resultados ofrecía datos muy similares entre unos trabajos y otros. Hemos sintetizado las diversas respuestas y hemos confeccionado el siguiente inventario señalando aquellos aspectos más significativos:

- Dicotomía entre teoría y práctica.
- Falta de explicitación de finalidades y funciones de las Prácticas de Enseñanza.
- Escasa conexión entre las prácticas desarrolladas en las Escuelas de Magisterio y las realizadas en los Colegios.
- Formación previa inadecuada.
- Período insuficiente.

- Experiencias insuficientes.
- Falta de recursos en los practicantes porque no les han dotado de ellos en la Escuela de Magisterio.
- No se facilita al alumno un modelo de actuación.
- Dificultades para conocer al niño desde el punto de vista psicopedagógico.
- Papel negativo del maestro, por su actitud de indiferencia.
- Como objetivos de las Prácticas, percibidos por los alumnos, se señalan:
  - ... Observar la realidad docente
  - ... Observar a los alumnos
  - ... Motivar
  - ... Acercarse a los alumnos
  - ... Aprender de profesores y alumnos.
- Falta de autonomía para ensayar un modelo propio (obligatoriedad de adecuación al estilo del maestro).
- Impotencia ante la indisciplina.
- Depresión y tristeza.
- Desinterés en los niños.
- Aumento de las preocupaciones durante el período de Prácticas.
- Sistema de evaluación inadecuado.
- Profesorado de la Escuela de Magisterio poco preparado para formar prácticamente.

- Escasas relaciones entre la Escuela de Magisterio y los Colegios de Prácticas.
- Como aspectos positivos:
  - ... Afecto
  - ... Progreso y realización
  - ... Conexión con los niños
  - ... Aprender de profesores y alumnos
  - ... Superar la timidez
  - ... ..

A pesar de estos aspectos favorables, el balance final sobre la situación actual de las Prácticas de Enseñanza resulta claramente negativo y se demanda desde todos los sectores una renovación a fondo.

## **7) EXPERIENCIAS CONCRETAS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS DISTINTAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO**

Es ésta la temática que ha sido abordada por mayor número de intervinientes en los dos Simposios. Contabilizamos cerca de una treintena de trabajos, de los cuales la mayor parte viene a describir el Plan de Prácticas de su respectiva Escuela, con las innovaciones que se están incorporando o con las investigaciones que están realizando.

Sintetizamos las temáticas tratadas, agrupándolas en los siguientes puntos:

-- Experiencias de trabajo interdisciplinar con las Prácticas de Enseñanza como eje fundamental del trabajo, y distribución de las Prácticas a lo largo de los 3 Cursos.

-- Experiencia de combinar teoría psicopedagógica con la práctica escolar, mediante exposiciones teóricas, debates, visitas a escuelas, estancias en Escuelas de la Naturaleza, proyección de videos y filmes, talleres, conferencias, trabajos en equipo...

-- Experiencias de Prácticas de Pedagogía Hospitalaria, realizadas en las aulas de los hospitales para atender a los niños ingresados.

-- Convenios de adscripción de Colegios de Prácticas a distintas Escuelas de Magisterio, en los que se configuran las funciones a desempeñar por estos Centros y su profesorado.

-- Preparación previa a la incorporación a los Colegios mediante un Cursillo intensivo centrado en técnicas de observación de la realidad escolar y en orientar a los alumnos sobre los pormenores de su tarea a realizar durante las Prácticas.

-- Experiencia de Prácticas de Enseñanza durante un Curso completo para un grupo de alumnos que compaginarán esta formación práctica con el curso teórico en la Escuela Universitaria.

-- Distintas experiencias complementarias a las Prácticas de Enseñanza, tales como sesiones de microenseñanza y utilización del CCTV.

-- Elaboración de un inventario de creencias del profesor a través de las respuestas a un cuestionario ofrecidas por un grupo de alumnos antes y después de la realización de las Prácticas.

-- Experiencias de evaluación continua de las Prácticas de Enseñanza (evaluación inicial, seguimiento y evaluación final) con ayuda de entrevistas, reuniones y trabajo coordinado de todos los sectores implicados en las Prácticas.

-- Experiencias de análisis de las Prácticas a través del lenguaje metafórico con que los practicantes describen su período de Prácticas.

-- Propuestas de trabajos concretos a realizar por los estudiantes de Magisterio y los Colegios de Prácticas mediante proyectos conjuntos, seminarios de experimentación...

-- Diseño de formación inicial y formación continua en estrecha relación a través de las Prácticas de Enseñanza.

-- Proyecto de adecuación de los programas de todas las asignaturas en función de las Prácticas de Enseñanza.

-- Experiencias diversas de tutoría y supervisión.

En conclusión, hemos de significar la rica aportación de los dos SIMPOSIOS SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES, constatando: el gran número de investigaciones en curso sobre el tema "Prácticas"; la situación de penuria en que se encuentran las Prácticas de Enseñanza, denunciada por todos los sectores involucrados en su proceso; y por último la preocupación de renovación patente en las Escuelas de Magisterio, tratando de encontrar la "piedra filosofal" que soluciones, de una vez por todas, la problemática de la formación práctica de los maestros.

## **2.8.- LA L.O.G.S.E. Y LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA.**

La Ley General de Educación de 1970 supuso un importante revulsivo en la sociedad española. Era una reforma que venía haciéndose necesaria desde hacía décadas y que, sin embargo, no se acometió hasta ese momento. Dio respuesta a muchos interrogantes educativos y aportó un nuevo modelo de sistema educativo que

constituyó un notable avance en la educación española.

Bien es cierto que el ministro de esta Reforma, Villar Palasí, tenía unos propósitos más ambiciosos que, sin embargo, no logró llevar a efecto debido fundamentalmente a los recortes presupuestarios impuestos por la situación española de aquel entonces.

Si esta Ley fue considerada inicialmente como progresista, pronto comenzaron a detectarse fallas importantes que obligaron a introducir modificaciones y reformas con objeto de adecuarla a las necesidades del momento. Si a ello unimos el cambio político iniciado 5 años después de su promulgación, pasando a un sistema democrático, posibilitando la participación de todos los sectores ideológicos y sociales, y aprobando por sufragio universal una Constitución, nos encontramos con que sin haber transcurrido los 10 años previstos para la total implantación de la L.G.E., ya se estaba demandando otra reforma.

Comenzaron los trabajos encaminados a este objetivo y desembocaron en la publicación, en 1987, de un documento: **"Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate"** (M.E.C., 1987), cuya finalidad era someter a estudio de los diversos sectores las nuevas líneas que el M.E.C. proponía para reformar nuevamente la educación española.

Como resultado de estos estudios, sale a la luz, en 1989, el "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo", que suponía una mayor concreción respecto al documento anterior, y que marcaba las directrices que, tras pequeñas modificaciones, quedarían plasmadas en una Ley Orgánica: la **LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO**, Ley 1/1990 de 3 de Octubre<sup>(17)</sup>.

Esta Ley viene a señalarnos el contexto concreto en que el maestro español deberá desarrollar su actividad profesional, es decir, la Educación Infantil y la Educación Primaria. Son éstos los dos primeros niveles educativos sobre los que se asientan las Enseñanzas de Régimen General que establece la **L.O.G.S.E.**<sup>(18)</sup>

Por "**Educación Infantil**" se entiende la formación que se proporciona al niño hasta los 6-7 años, en que comienza, según los países, la escolaridad obligatoria. Se emplea, primero, en sentido amplio, como la formación generalmente familiar, destinada al niño desde su nacimiento hasta que comienza a ir a la escuela; y segundo, como la educación institucionalizada que se proporciona al niño durante los primeros años de su vida. El término es impreciso, ya que se extiende desde la acción difusa de la familia y el entorno del niño hasta la acción sistemática e institucionalizada de los centros educativos.

---

(17) B.O.E. de 4 de Octubre de 1990.

(18) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. de 4 de Octubre de 1990.



El Sistema Educativo Español contempla la Educación Infantil como una etapa de escolaridad no obligatoria que abarca desde los 0 hasta los 6 años, dividida en dos Ciclos (0-3 y 3-6), y le confiere un indudable interés desde el punto de vista educativo, ya que es en estos primeros años cuando se configuran las bases del desarrollo psicológico de la persona. Su objetivo es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los contenidos propios de esta etapa se organizan en áreas que se corresponden con los ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordan a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño. Respecto a la metodología, está basada en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza.

La fuerza que ha ido cobrando en la mayoría de los países la educación sistematizada desde edades muy tempranas, anteriores a la tradicional educación básica o enseñanza primaria obligatoria, ha llevado a la proliferación de estudios psicopedagógicos sobre esta etapa de educación infantil y ha contribuido al relevante protagonismo que tiene en la actualidad.

La denominación de "Educación Preescolar" ( o "preprimaria") que recibió desde sus comienzos este tipo de educación, dio lugar a que algunos interpretaran que se trataba de una etapa educativa supeditada a la "Educación Escolar", en el sentido de preparar al niño para su entrada y éxito en la Escuela. La actual denominación de "Educación Infantil" quizás ayude más a contemplarla como una etapa

con total entidad, orientada a lograr una progresiva maduración de las facultades infantiles, de tal manera que aunque no existiera la "Educación Escolar", tendría verdadero sentido por sí misma.

Por "**Educación Primaria**" se entiende *una etapa básica de la educación que es: bien un ciclo autónomo de distinta duración según el país, bien una parte de un ciclo más largo de educación general. La Educación Primaria puede conducir a otras clases de educación postprimaria, secundaria o no, o en algunos casos, al mundo del trabajo. No corresponde necesariamente ni se equipara al período de escolaridad obligatoria* (GARCÍA GARRIDO, 1988; pág. 14).

La Educación Primaria queda configurada, en el Sistema Educativo Español, dentro de la Educación Básica y con los atributos de obligatoria y gratuita. Abarca 6 cursos académicos, desde los 6 a los 12 años de edad, y su finalidad es proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como a una progresiva autonomía de acción en su medio. La metodología se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes, y la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Considerar esta etapa educativa dentro de la educación básica, supone que

su misión es la de asegurar las bases, los fundamentos formativos. Dar a un individuo una formación y una instrucción o enseñanza básica implica que pueda disponer de conocimientos, actitudes y aptitudes de base que le aseguren un aprendizaje eficiente en toda situación nueva o cambiante. Para el CONSEJO DE EUROPA (1988) la educación básica o fundamental significa al menos la adquisición de todas las aptitudes necesarias para la vida, seguidas de un equipamiento de base al nivel del pensamiento y de la persona. Por una parte el "**saber**", que se ajusta más a conocimientos de fenómenos esenciales de la vida y de la sociedad (y de sus interrelaciones) que a conocimientos puntuales y memorísticos. El "**saber-hacer**" compone igualmente este equipamiento, no sobre la forma de técnicas de aplicación específica, sino sobre la forma de estrategias de pensamiento, de resolución de problemas y de técnicas de comunicación, de trabajo en grupo y de aprendizaje. Y, por último, el "**saber-ser**" en igualdad de condiciones, sobre la forma de actitudes adaptadas a las realidades, al medio ambiente, a la sociedad, al Estado, a la tecnología y a sí mismo.

Éste es, pues, el escenario de la reforma emanada de la L.O.G.S.E., cuyo Título IV se dedica íntegramente a la **calidad de la enseñanza**, señalando como prioritaria la atención al conjunto de factores que la favorezcan y la mejoren.

Este objetivo de calidad se inserta dentro de la idea de una "pedagogía del éxito", preconizada por el CONSEJO DE EUROPA (1988; pág. 36), que la considera inspirada en los ideales de igualdad y solidaridad y la articula estrechamente

con la idea de que cada niño puede acceder a un nivel específico de dominio, a través de una diferenciación de métodos y técnicas de enseñanza pedagógicas. La escuela tiene como misión prioritaria la de favorecer el éxito de cada alumno, es decir, de valorar y desarrollar las capacidades individuales de cada uno, para lo cual le debe asegurar el máximo dominio de instrumentos, a fin de permitirle participar también, lo más plenamente posible, en la vida social bajo sus diferentes aspectos, y de prepararle para que asuma responsabilidades. La razón de ser de la pedagogía del éxito, como indicador de calidad, es precisamente la búsqueda y promoción de una verdadera igualdad de oportunidades.

Esta pedagogía del éxito tiene una clara proyección en el nuevo modelo de **educación especial** que queda configurado en la L.O.G.S.E. bajo los principios de "normalización de servicios" e "integración escolar". El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de "necesidades educativas especiales": Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. La atención puntual a alumnos con necesidades educativas especiales queda recogida en la reforma, disponiendo que se arbitrarán los recursos necesarios a fin de que aquéllos puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos

establecidos con carácter general para todos los alumnos<sup>(19)</sup>. Decir que un alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.

La educación especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada o permanente. Ello implica introducir una nueva configuración en los centros, exigiéndoles una organización escolar que contemple las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a todos los alumnos la consecución de los fines que hayan quedado establecidos.

Dentro de estos parámetros, pues, habrá de concebirse la formación del futuro maestro: una educación infantil y una educación primaria que, como consecuencia de una nueva forma de concebir la educación especial, han de afrontar el reto de atender en centros ordinarios a alumnos que demandan una respuesta diferencial.

---

(19) CAPITULO V de la L.O.G.S.E. **De la Educación Especial**. B.O.E. de 4 de Octubre de 1990.

El M.E.C. es consciente del protagonismo que ha de tener el profesor en la reforma educativa y así lo reconoce explícitamente (M.E.C., 1989; pág. 209): *la reforma de la ordenación, la renovación curricular, la dotación de mejores recursos didácticos y materiales para las escuelas, las medidas, en general, de mejora del sistema educativo, pasan a través del profesorado, como mediador esencial de la acción educativa.*

Ahora bien, para llevar a feliz término esta empresa, el propio M.E.C. reconoce la necesidad de un determinado **perfil de profesor**, que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas. El papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. La tarea docente se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo y entre éstos y el profesor correspondiente. Éste ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.

El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas de aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo

exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

El perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente al mismo tiempo la diversidad latente en los sujetos. En suma, un perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación.

La formación inicial del profesor debe fijarse de una manera especial en las áreas educativas que hasta ahora se han visto desatendidas en cuanto a profesorado específicamente cualificado, como son la educación musical y plástica, la educación física, la tecnología o el idioma moderno. El nuevo lugar que estas áreas vienen a ocupar en el currículo de la educación obligatoria básica, y su necesaria aportación a los objetivos generales de las etapas de primaria y secundaria, reclaman una preparación del profesorado acorde con el papel educativo que estas áreas están llamadas a cumplir.

La introducción o ampliación de figuras docentes en el sistema educativo, como el profesor de apoyo para la educación especial integrada, los profesores orientadores, los asesores de formación y desarrollo curricular, o los profesionales de

los equipos interdisciplinares de apoyo, exige igualmente el desarrollo de programas formativos que cualifiquen a todas estas personas para el desempeño de sus funciones específicas.

Pues bien, los imperativos de esta Ley, estableciendo una nueva concepción de la Educación Preescolar (Educación Infantil) y modificando sustancialmente las enseñanzas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), conlleva una clara exigencia de replantearse la formación inicial del profesorado. Las, hasta ahora vigentes, Especialidades de Filología, Ciencias y Ciencias Humanas quedan fuera de contexto y se exige una reconversión de los estudios impartidos en las Escuelas Universitarias de Magisterio.

La L.O.G.S.E. en su Disposición Adicional Duodécima establece que deberán aprobarse las directrices y los planes de estudios correspondientes al Título de Maestro (desaparece la denominación de Profesor de E.G.B.), lo que queda plasmado en el **Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto<sup>(20)</sup>**, *por el que se establece el Título Oficial de Maestro, en sus diversas Especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. Ya habíamos señalado en el Apartado 2.6. "APORTACION DEL GRUPO XV A LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA" el decisivo papel de este Grupo en la actual Reforma, que se pone de manifiesto en el presente Real Decreto.

---

(20) B.O.E. de 11 de Octubre de 1991.



Las 7 Especialidades integrantes de los nuevos Estudios de Magisterio:

- EDUCACIÓN INFANTIL
- EDUCACIÓN PRIMARIA
- LENGUA EXTRANJERA
- EDUCACIÓN FÍSICA
- EDUCACIÓN MUSICAL
- EDUCACIÓN ESPECIAL
- AUDICIÓN Y LENGUAJE

quedan establecidas en este Real Decreto. Asimismo se determinan las directrices generales de los planes de estudios de cada una de estas especialidades para que cada Universidad, en un plazo máximo de tres años, elabore sus propios planes de estudios.

Desde finales de 1991 las distintas Universidades han iniciado este proceso, habiéndolo culminado ya la mayor parte de ellas, pero desafortunadamente con un denominador común: la carga culturalista y poco profesional que han dado al currículo de formación de Maestros. Se ha puesto en candelero de nuevo la pugna entre culturalistas y didactistas, con una clara victoria de los primeros. Es cierto que las materias troncales (de obligada inclusión en todos los planes) tienen un importante componente didáctico, sin embargo, el resto de las materias, cuya aprobación ha recaído en las distintas comisiones de planes de estudios de cada Universidad, han sido

consideradas, en su mayor parte, exclusivamente desde el punto de vista científico, perdiendo, una vez más, la oportunidad de diseñar adecuadamente unas Didácticas Específicas.

El tratamiento que se da a las Prácticas de Enseñanza sigue la línea diseñada por el GRUPO XV: reciben la denominación de **"PRACTICUM"** y se definen como *"el conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo"* (especialmente en la enseñanza de la Lengua Extranjera, o en actividades de Educación Física, o en actividades de Educación Musical, o en aulas de Integración de la Educación Especial, o en actividades de reeducación en Audición y Lenguaje, según las especialidades).

*Las Prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la Comunidad Educativa.*

Las Áreas de Conocimiento a las que se adscriben las Prácticas de Enseñanza son *todas las Áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de cada una de las Especialidades.*

Con respecto a la duración de las Prácticas de Enseñanza, se le asignan 32 créditos por igual en cada una de las siete Especialidades.

Hasta aquí las últimas directrices oficiales relativas a Prácticas de Enseñanza, que van a condicionar, lógicamente, cualquier diseño de formación práctica que pretenda abordarse dentro de esta nueva reforma de los Estudios de Magisterio, pues queda claro que los planes que se elaboren deberán, al menos, cumplir los requisitos establecidos:

-- **OBJETIVO:** Iniciación docente en los correspondientes niveles educativos.

-- **CONTENIDOS:** Se hace una clara referencia al aprendizaje práctico de lo que podría constituir un programa de Organización Escolar:

... El Sistema Educativo

... Organización del Centro Escolar

... La Comunidad Educativa y su participación en el Centro

... ..

-- **DURACIÓN:** Las Prácticas se desarrollarán durante un cuatrimestre, que es lo que corresponde a 32 créditos. (No supone variación alguna respecto al Plan Experimental de 1971).

-- **ORGANIZACIÓN:** Se concibe un tipo de organización **colegiada**,

es decir, participando en equipo la mayor parte de los profesores de la Escuela Universitaria. No se hace referencia alguna a la tarea de coordinación que en el plan anterior se encomendaba al profesor de Pedagogía.

La filosofía del Ministerio de Educación y Ciencia es concebir una formación del profesorado basada en la práctica profesional, lo que no quiere decir que se rechace una formación teórica, sino que se intente incorporar la teoría a la acción. Se descarta una formación meramente libresco. Para ello debe partirse de la realidad y, desde cada realidad, incorporar la teoría a todo lo que constituya una estrategia de formación en la línea de la innovación. La práctica docente conllevará una reflexión del profesorado sobre su propia actuación convenientemente iluminada desde el aporte de los planteamientos teóricos (PRATS, 1992).

No se trata de confundir la formación basada en la práctica profesional con dar recetarios de actuación: es justamente lo contrario. "Basada en la práctica profesional" quiere decir que cualquier actividad de formación debe llevar aparejada una experiencia en el aula y una reflexión del profesorado sobre su propia experiencia docente, y en ese sentido la práctica cobra una tangibilidad y puede ser aprovechada en la mejora de las destrezas y habilidades que el profesor tiene cada día en su trabajo cotidiano. Una de las líneas prioritarias será la experimentación curricular de unidades curriculares desde la óptica de la investigación procesual; esta actividad constituirá una de las principales bases de formación.

### **3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV**

La realidad de los últimos años nos muestra un panorama de Prácticas de Enseñanza verdaderamente complejo que se caracteriza por una gran diversidad: la organización, la temporalidad, las responsabilidades, la infraestructura..., varían de una Universidad a otra como consecuencia de la autonomía universitaria reconocida en la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.).

Se observa, al mismo tiempo, una inquietud profesional hacia el tema de la "Formación del Profesorado" que, tanto por parte de la Administración como de los estudiosos del mundo de la educación, nos pone de manifiesto que nos encontramos ante un tema no resuelto que exige atención y soluciones.

A lo largo de los más de 20 años de vigencia del "Plan Experimental" de 1971 han proliferado los estudios e investigaciones sobre "Formación del Profesorado" y "Prácticas de Enseñanza" en Congresos, Seminarios, Encuentros, Simposios y todo tipo de reuniones profesionales, a través de los cuales se ha demandado, sin éxito, una reforma a fondo de la formación del maestro en el marco de una carrera de cuatro años, el último de los cuales destinado íntegramente a "Prácticas".

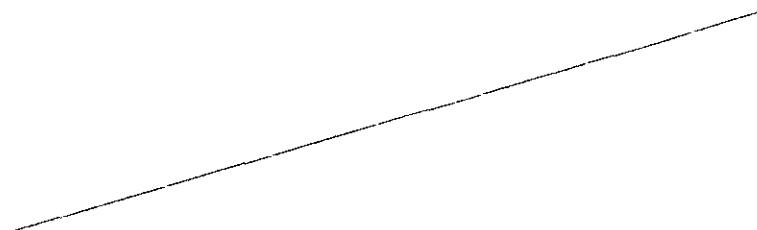
La Administración, por su parte, sensibilizada también por esta

problemática, ha elaborado diferentes Estudios y Proyectos a través de Comisiones y Grupos de Trabajo constituidos durante estas dos últimas décadas. Tras vanos intentos de reforma, la promulgación de la L.O.G.S.E. ha motivado la reestructuración de la formación del maestro, cuyos nuevos planes están comenzando a ponerse en escena. Las "Prácticas de Enseñanza", denominadas ahora "Practicum", reciben un tratamiento legislativo que no difiere significativamente de lo aportado por el "Plan Experimental", si bien esta reforma deja puertas abiertas a las iniciativas que puedan emanar de cada Universidad.

Encontrar una solución a las "Prácticas de Enseñanza" no es tarea sencilla, tanto más cuanto que se trata de un tema en cuya organización y desarrollo intervienen muy diversas instancias y en el que están implicadas muchas personas: Administración, Departamentos Universitarios, Centros de Prácticas, Profesores de Escuelas de Magisterio, Maestros, Directores Escolares... El reto estará en lograr diseñar un Modelo de Prácticas que atienda todas las necesidades planteadas y garantice una auténtica formación práctica.

# CAPITULO V

## OPINION DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO



1. CONSULTA A LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

2. SINTESIS DE LA APORTACION DE LOS ESTUDIANTES

3. CONCLUSIONES DEL CAPITULO V

## 1. CONSULTA A LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

A lo largo de los capítulos precedentes hemos desarrollado una concepción teórica de las Prácticas de Enseñanza, de la que podemos extraer diversos criterios: Prácticas como Formación (orientación en el mundo de los valores, comportamiento en el entorno, autonomía y libertad), Prácticas como formación de hábitos (enseñar, orientar, gobernar), Prácticas como proceso de unificación de Teoría y Práctica educativas, Prácticas como nexo entre el saber/saber hacer/saber ser/hacer (conocimiento/tecnología/ética/acción).

Queremos recoger todos estos aspectos y tratar de verificar mediante la participación de los alumnos Universitarios de Magisterio su posicionamiento ante ellos. Pretendemos que se interroguen a sí mismos y nos ofrezcan, tras un proceso de reflexión crítica, su visión de las Prácticas de Enseñanza. Es decir, la significación que las Prácticas tienen en la carrera, los aspectos que les interesan especialmente y aquello que consideran superfluo. Podríamos decir que los alumnos, desde dos momentos de reflexión, **antes** de las Prácticas y **después** de las Prácticas, se someten a una evaluación de las mismas, cuya respuesta constituye la expresión de un **modelo**.

Esta consulta no pretende extraer una base de generalización de las características de una situación, sino más bien intenta una exploración cuyos resultados aportarán unas opiniones utilizables como punto de reflexión y contraste.



-- **INSTRUMENTO:** Se trata de dos Encuestas de respuesta abierta, con 11 items cada una y con idéntica temática, para ser respondidas antes y después, respectivamente, de la realización de las Prácticas.

-- **DESTINATARIOS DE LAS ENCUESTAS:** Alumnos de las Escuelas de Magisterio de Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora.

-- **NIVEL DE ESTUDIOS:** Tercer Curso.

-- **NÚMERO DE ENCUESTAS ENVIADAS**

... **Antes de Prácticas:** 1.000

... **Después de Prácticas:** 1.000

Este número de encuestas supone un porcentaje comprendido entre el 75 % y el 80 % del total de estudiantes de las Escuelas de Magisterio consultadas.

-- **NÚMERO DE ENCUESTAS CONTESTADAS**

... **Antes de Prácticas:** 605

... **Después de Prácticas:** 616

El número de encuestas contestadas supone un 3,5 % de los 17.500 alumnos de Magisterio que finalizaron sus estudios en España en el curso académico en que realizamos la consulta.

-- **FECHA DE REALIZACIÓN:** Curso Académico 1989-90. Hemos de señalar la distancia temporal que separa las fechas de realización de la consulta y la actualidad presente en que está en marcha el proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Obviamente nuestro estudio es sobre aquel contexto y por ello hablamos de Educación Preescolar y de Educación General Básica (1ª y 2ª Etapas) en lugar de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que ha incorporado la presente reforma.

-- **PROCESO:** A través de los Profesores Coordinadores de Prácticas de las diferentes Escuelas de Magisterio.

1ª ENCUESTA: ANTES DE PRÁCTICAS

1.	¿Qué ideas tienes de la Escuela (Colegio) a través de la formación recibida en la Escuela Universitaria?
2.	¿Qué esperas conseguir de las Prácticas para tu formación profesional?
3.	¿Qué orientaciones encuentras más imprescindibles para comenzar el período de Prácticas?
4.	¿Qué opinas sobre la duración del período de Prácticas?
5.	¿En qué Cursos (Niveles de E.G.B.) piensas que deberías practicar para conocer la realidad escolar, teniendo en cuenta la duración del período de Prácticas?
6.	¿Qué opinas sobre la dificultad de la 1ª y 2ª Etapas, respectivamente?
7.	¿Qué te preocupa más ante tu contacto con los niños?
8.	¿En qué materia o materias te hubiera gustado profundizar más en tu carrera, en orden a un éxito en la Escuela (Colegio)?
9.	¿Qué idea has ido forjando a lo largo de la carrera: la de Profesor-Enseñante o la de Maestro-Formador? ¿Por qué?
10.	¿Qué crees que te exigirá la sociedad en tu función docente?
11.	¿Qué facetas piensas que deben evaluarse de tu actividad en Prácticas?

2ª ENCUESTA: DESPUÉS DE PRÁCTICAS

1.	¿Qué contraste has encontrado entre la idea que tenías de la Escuela (Colegio) a través de la formación recibida en la Escuela Universitaria, y la realidad escolar conocida en tus Prácticas?
2.	¿Qué piensas que has conseguido de las Prácticas para tu formación profesional?
3.	¿Qué orientaciones te han sido más valiosas y cuáles consideras que te han faltado para comenzar tu período de Prácticas?
4.	¿Qué opinas sobre la duración del período de Prácticas?
5.	¿En qué Cursos (Niveles de E.G.B.) piensas que deberías haber practicado para conocer la realidad escolar, teniendo en cuenta la duración del período de Prácticas?
6.	¿Qué opinas sobre la dificultad de la 1ª y 2ª Etapas, respectivamente?
7.	¿Que problemas de trato con los niños has encontrado?
8.	¿En qué materia o materias piensas que se debería haber profundizado en la carrera, en orden a un mayor éxito en la Escuela (Colegio)?
9.	¿Qué idea te has forjado después de tus Prácticas: la de Profesor-Enseñante o la de Maestro-Formador? ¿Por qué?
10.	¿Qué crees que te exigirá la sociedad en tu función docente?
11.	¿Qué facetas piensas que deben evaluarse de tu actividad en Prácticas?

Hemos de destacar las siguientes **VARIABLES** implícitas en los diferentes ítems:

-- **Variable ESCUELA UNIVERSITARIA/COLEGIO DE PRÁCTICAS/ALUMNO** (ítems 1, 2 y 3):

- ... Concepto de "escuela" elaborado desde la Escuela Universitaria.
- ... Aspectos relativos a la escuela como "lugar" de Prácticas.
- ... Expectativas que han se han creado.
- ... Las Prácticas como ámbito profesional.
- ... Principales orientaciones reivindicadas de cara a las Prácticas.

-- **Variable TEMPORALIDAD** (ítems 4 y 5):

- ... Duración de las Prácticas
- ... Lugar (niveles/etapas) de realización de las Prácticas.

-- **Variable EXPECTATIVAS/RECELOS** (ítems 6 y 7):

- ... Reflexión crítica ante la situación específica de la escuela,  
en sus aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales.
- ... Relación alumno de Magisterio-niño
- ... Dificultades
- ... Preocupación

-- **Variable ÁREA/ÉXITO** (ítem 8):

- ... Elección de materia

-- **Variable IDENTIDAD DEL PROFESOR** (ítem 9):

- ... Profesor-Enseñante
- ...
- ... Maestro-Formador

-- **Variable PROFESOR-SOCIEDAD** (ítem 10):

- ... Profesor ante la sociedad

-- **Variable EVALUACIÓN** (ítem 11):

- ... Actividades que precisan ser evaluadas.

En esta primera reflexión se ponen de relieve aspectos tales como:

- La identidad del alumno como profesor.
- La identidad del alumno como alumno.
- La identidad del alumno y su relación con el Centro de Prácticas.
- La identidad de la Escuela de Magisterio como
  - ... Creadora de expectativas en los alumnos
  - ... Formadora de profesores.
- Éxito/fracaso ante la escuela y la sociedad.
- La reflexión en la acción.
- ...

Vamos a analizar las respuestas que hemos obtenido, estudiando paralelamente cada ítem de la primera encuesta con su correspondiente en la segunda.

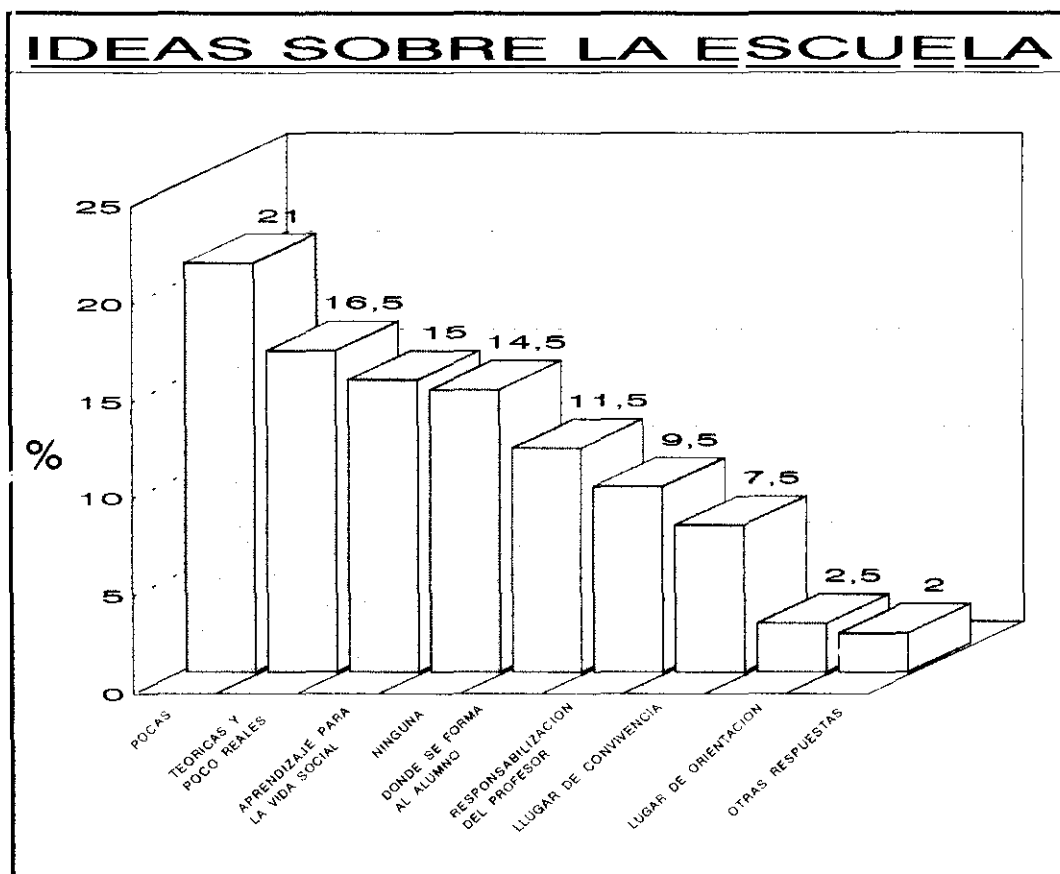
**ITEM N° 1 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ IDEAS TIENES DE LA ESCUELA (COLEGIO) A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA?**

<b>IDEAS SOBRE LA ESCUELA</b>	
Pocas	21 %
Ideas teóricas y poco reales	16,5 %
Donde se aprende a vivir en sociedad	15 %
Ninguna	14,5 %
Donde se forma integralmente al alumno	11,5 %
Lugar de responsabilización del profesor	9,5 %
Lugar de convivencia	7,5 %
Lugar de orientación	2,5 %
Otras respuestas	2 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 2

La representación gráfica de todos estos datos queda reflejada en el Cuadro 3.



Cuadro 3

Frente a un 35,5 % que se declara ignorante sobre el particular y un 16,5 % que afirma no tener sino ideas teóricas (con la connotación de teórico = negativo), hemos de destacar otras respuestas verdaderamente significativas de las cuales podemos extraer las siguientes notas:



**-- PAPEL DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO:**

- ... Disociación Teoría-Práctica
- ... Desconexión Escuela-Vida
- ... Abstracción frente a realidad

**-- CONCEPTO DE ESCUELA QUE SE HA DADO:**

- ... Lugar de transmisión de conocimientos
- ... No se alude a la experiencia del niño

**-- CONCEPTO DE ESCUELA QUE TIENEN LOS ALUMNOS**

- ... Espacio para la socialización (respeto, trabajo, orientación)
- ... Lugar donde debe formarse integralmente a la persona
- ... Entorno que proporciona educación que parte del presente hacia el futuro
- ... Lugar donde se ponen de relieve los valores democráticos, que incluyen moral, cultura, normas.
- ... Institución transformante del niño

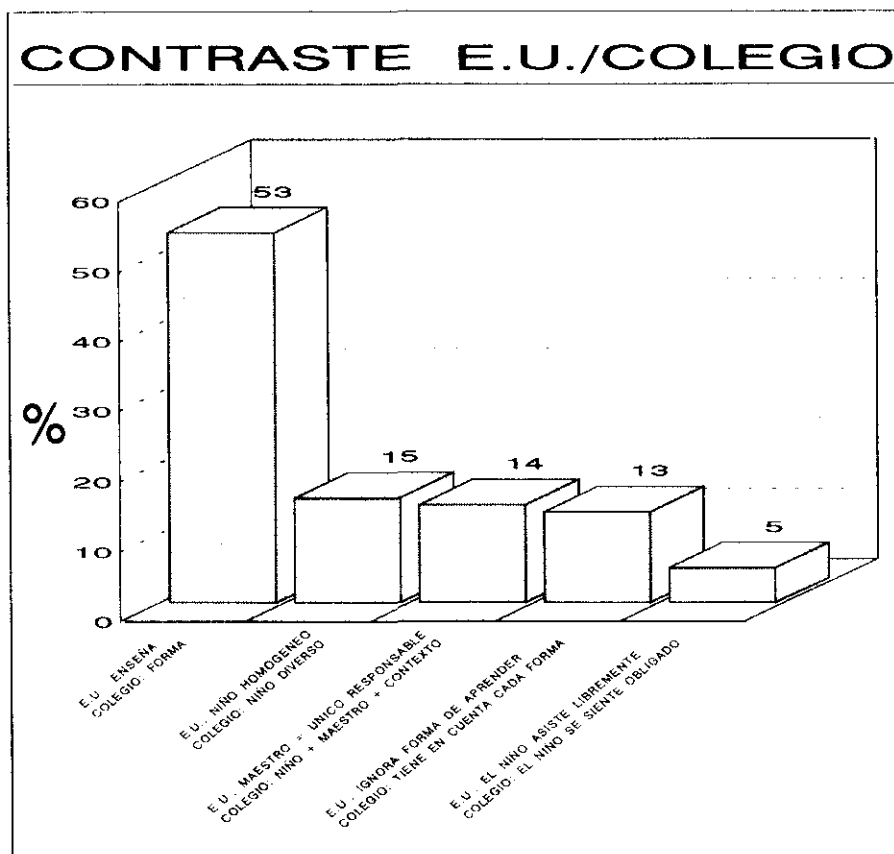
**ITEM N° 1 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ CONTRASTE HAS ENCONTRADO ENTRE LA IDEA QUE TENÍAS DE LA ESCUELA (COLEGIO) A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA, Y LA REALIDAD ESCOLAR CONOCIDA EN TUS PRÁCTICAS?**

<b>CONTRASTE E.U./COLEGIO</b>	
La Escuela Universitaria enseña El Colegio forma	53 %
E.U.: Niño homogéneo, sin problemas Colegio: Niño diverso, conflicto-problema	15 %
E.U.: Maestro responsable único de formación Colegio: Responsables: Maestro, niño y contexto	14 %
E.U.: Ignora la forma de aprender de cada niño Colegio: Tiene en cuenta la forma de aprender	13 %
E.U.: El niño asiste libremente a clase Colegio: El niño se siente obligado	5 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 4

Es evidente la desconexión existente entre ambas instituciones: Escuela de Magisterio y Colegio de Prácticas, aspecto que señalaban los alumnos antes de realizar las Prácticas y que corroboran ahora de forma patente. Presentados gráficamente los resultados, dan lugar al siguiente histograma (Cuadro 5):



Cuadro 5

Observamos que se dan dos líneas paralelas. Por un lado la Escuela Universitaria aislada en su teoría y por otra la Escuela de Prácticas que, como su nombre indica, presenta una realidad donde se especifica lo que el profesor debe saber para encontrarse en ella. Hay, por tanto, un desconocimiento del contexto escolar por parte de la Escuela de Magisterio.

**ITEM N° 2 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ ESPERAS CONSEGUIR DE LAS PRÁCTICAS PARA TU FORMACIÓN PROFESIONAL?**

<b>EXPECTATIVAS ANTES DE PRÁCTICAS</b>	
Experiencia	27,7 %
Conocer al niño	27,2 %
Conocer la escuela y sus problemas	14,2 %
Prepararme para el futuro profesional	10,3 %
Aprender metodologías	6,9 %
Adquirir seguridad y confianza	5,8 %
Poner en práctica la teoría recibida	4,5 %
Otras respuestas	3,4 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 6

El presente ítem va orientado a conocer lo que el alumno espera en función de lo que sabe. Se trata de indagar sobre sus expectativas ante su próxima vivencia en el aula.

"Un poco de experiencia" es lo que espera conseguir el 27,7 % de los encuestados; una experiencia que no vendrá de la actividad del profesor sino de la experimentación que protagonice el propio alumno de prácticas, con lo que se está asumiendo un rol de "yo activo".

Las dos siguientes respuestas: "conocer al niño" y "conocer la escuela y sus problemas", con un porcentaje del 27,2 % y del 14,2 % respectivamente, denotan un clima cognoscitivo y ponen de manifiesto la valoración que merecen a los alumnos las funciones de **observar** y **relacionar**, que, junto a la de experimentar, constituyen su principal aspiración.

Hay una clara referencia al "yo social" y al "yo personal" dentro de un clima afectivo en las respuestas que buscan "prepararse para el futuro profesional" (10,3 %) y "adquirir seguridad y confianza" (5,8 %).

El "aprender metodologías" (6,9 %) y poner en práctica la teoría recibida" (4,5 %) vuelven a señalarnos la dimensión cognoscitiva de las Prácticas, pero con una orientación a la actuación técnico-profesional.

El 3,4 % restante ofrece una variedad de respuestas que van desde la "satisfacción personal" hasta la "responsabilidad necesaria para instruir-formar a los alumnos y formarme como persona" o "aprender lo que verdaderamente es la educación".

El alumno busca descubrirse a sí mismo mediante la interacción con el medio escolar, y ello se traduce en unas expectativas que hacen referencia a:

-- Acercamiento a los niños, conocer sus intereses, reacciones, problemas.

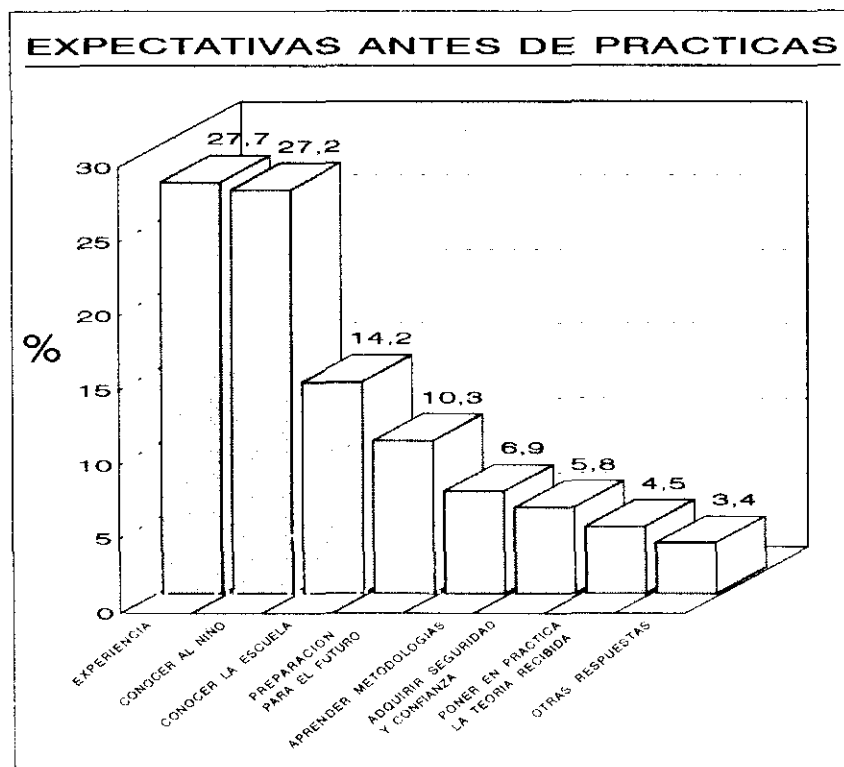
-- Conocimiento de la profesión elegida.

-- Evaluación de otros y del "yo"

-- Experimentación de diferentes metodologías

-- Aprender a salir de sí para encontrarse con el otro, en una dinámica de confianza, diálogo, seguridad y superación del miedo.

El Cuadro 7 nos recoge estas respuestas:



Cuadro 7

**ITEM N° 2 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ PIENSAS QUE HAS CONSEGUIDO DE LAS PRÁCTICAS PARA TU FORMACIÓN PROFESIONAL?**

<b>RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS</b>	
Experiencia educativa	35,7 %
Acercarme a la realidad	26 %
Conocer mis capacidades	14,9 %
Conocer la problemática escolar	10,7 %
Ayuda a conocer la verdadera vocación	7,5 %
Lograr una mayor formación pedagógica	5,2 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

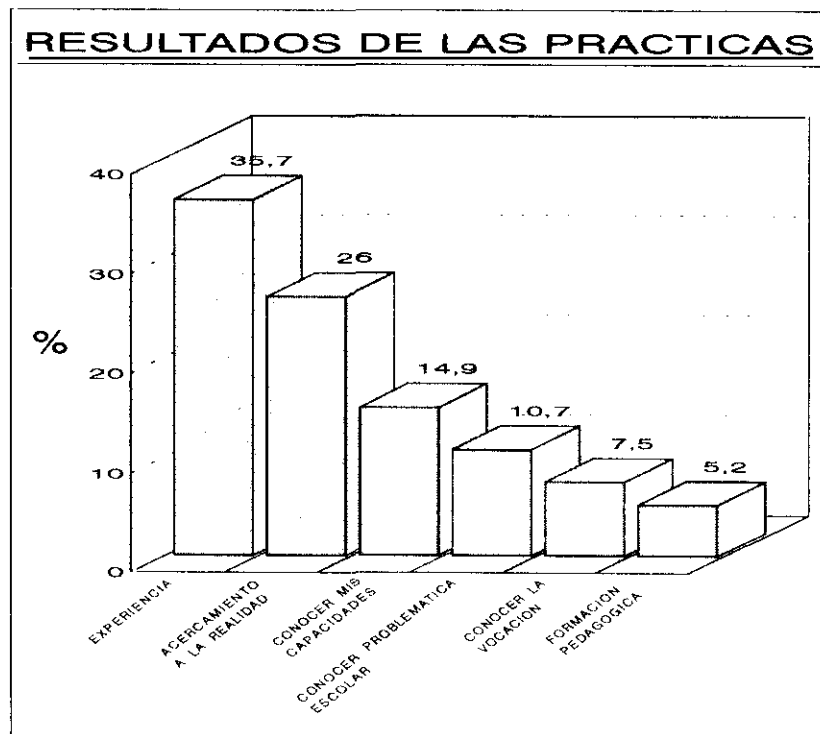
Cuadro 8

En líneas generales podemos constatar una coincidencia entre las expectativas mostradas por los alumnos antes de realizar las Prácticas y lo que han experimentado en contacto con la realidad escolar.

Si la respuesta que ofrecía mayor frecuencia "antes de prácticas" era "experiencia", la que figura en primer lugar "después de prácticas" sigue siendo "experiencia", incluso con un porcentaje (35,7 %) que supera en 8 puntos a las respuestas ofrecidas antes de Prácticas. En este caso las expectativas han quedado más que cumplidas.

El resto de las respuestas recogidas: "acercamiento a la realidad" (26 %), "conocer mis capacidades" (14,9 %), "conocer la problemática escolar"(10,7 %), "ayuda a conocer mi verdadera vocación" (7,5 %) y "lograr una mayor formación pedagógica" (5,2 %), muestran toda una realidad vivencial del alumno en prácticas, perfectamente enmarcable en tres climas: un clima cognoscitivo, un clima afectivo y un clima motivacional, complementarios entre sí y sintetizadores de la experiencia recién vivida.

Ofrecemos en el Cuadro 9 la representación de estas respuestas:



Cuadro 9



**ITEM N° 3 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ ORIENTACIONES ENCUENTRAS MÁS IMPRESCINDIBLES PARA  
COMENZAR EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

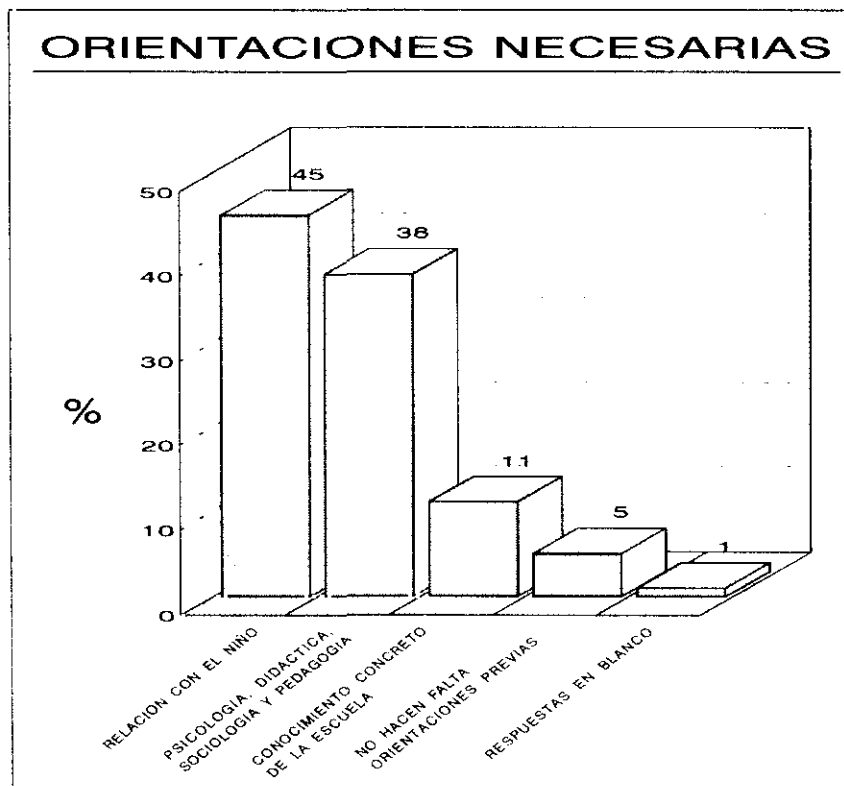
<b>ORIENTACIONES NECESARIAS</b>	
Relación con el niño	45 %
Psicología, Didáctica, Sociología y Pedagogía	38 %
Conocimiento concreto de la Escuela	11 %
No son necesarias	5 %
Respuestas en blanco	1 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 10

La preocupación principal del alumno es saber cómo relacionarse con el niño (45 %). Expresiones tales como: "desconocimiento del niño", "cómo tratar al niño", "cómo resolver los problemas que surjan con los niños", "saber ponerme al nivel del niño", "cómo comportarme con el niño", "cómo motivar"..., se repiten reiteradamente en las respuestas recogidas. Señalan, en algunos casos, la conveniencia de orientaciones prácticas proporcionadas por personas experimentadas acerca de cómo desenvolverse ante los niños, preparación de materias...

En segundo lugar figura un grupo de respuestas (38 %) que reivindican

una formación en las Áreas "profesionales" de la carrera de Magisterio: Psicología, Didáctica, Sociología y Pedagogía. Solicitan formas de enseñanza ("manera de llevar una clase"), planificación y programación. Parece evidente la necesidad de unificar conceptos y conexionar todas las áreas, de una manera especial las áreas formativas básicas (Didáctica, Psicología, Teoría de la Educación y Sociología), que son las que en definitiva van a proporcionar un bagaje profesional.



Cuadro 11

El "conocimiento concreto de la escuela" que pide el 11 % es una forma de reivindicar una mayor formación en la faceta organizativa. Se demanda aquí una mayor presencia de la Asignatura de Organización Escolar, que no figura en los Planes de Estudio de la mayor parte de las Escuelas de Magisterio, si bien los nuevos Planes la incluyen como asignatura troncal para todas las Especialidades.

Una actitud de desinterés y alarde de la improvisación lo reflejan las respuestas del 5 % al afirmar que no son necesarias orientaciones antes del período de Prácticas. Lo justifican señalando que no puede haber orientaciones suficientes y que, en cualquier caso, sobre el propio terreno se irán viendo las necesidades que vayan surgiendo y será entonces cuando haya que buscar soluciones.

**ITEM N° 3 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ ORIENTACIONES TE HAN SIDO MÁS VALIOSAS Y CUÁLES TE HAN FALTADO PARA COMENZAR TU PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

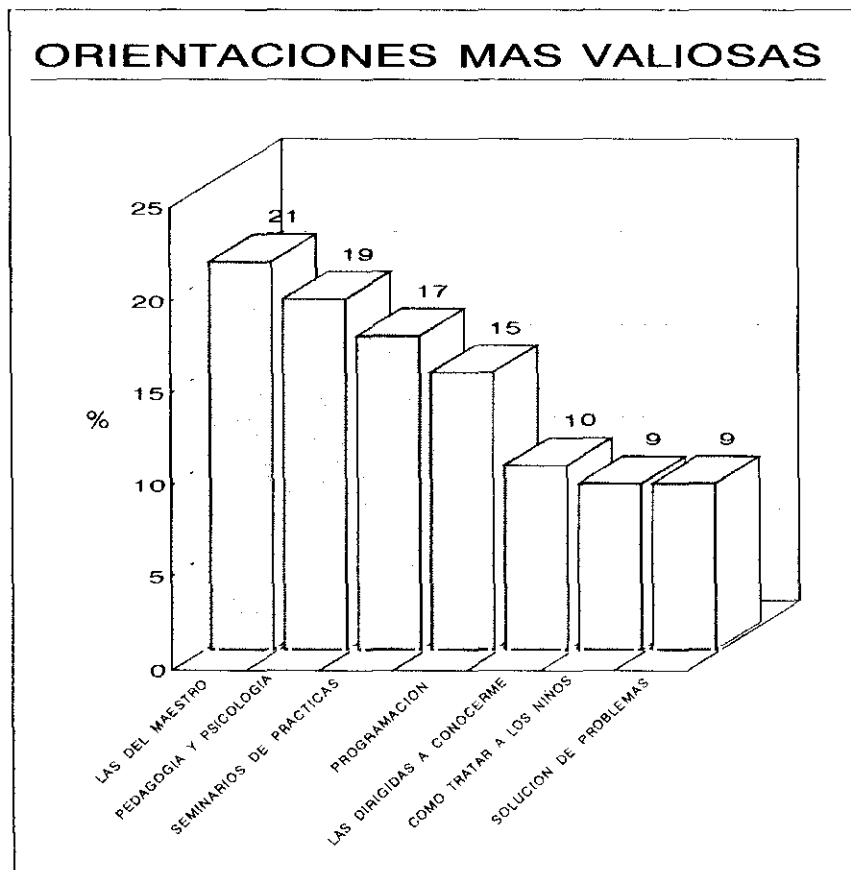
<b>ORIENTACIONES MÁS VALIOSAS</b>	
Las proporcionadas por el maestro	21 %
Las nociones de Pedagogía y Psicología	19 %
Las de los Seminarios de Prácticas	17 %
Las orientaciones sobre Programación	15 %
Las dirigidas a conocerme como futuro profesor	10 %
Las relativas a cómo tratar a los niños	9 %
Toma de decisiones ante problemas imprevistos	9 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 12

Toda la variedad de respuestas ofrecidas aluden a cuatro aspectos claramente diferenciados:

- El maestro
- La dimensión profesional de la formación proporcionada en la Escuela de Magisterio
- La vocación
- El trato con los niños

Mostramos en el Cuadro 13 la representación gráfica de los resultados.



Cuadro 13

En líneas generales se corroboran gran parte de los datos que nos ofrecían las respuestas "antes de Prácticas", pues volvemos a encontrar, de nuevo, con una valoración, dentro de un orden jerárquico, de los aspectos prácticos y profesionales, que son los que los alumnos consideran de mayor relevancia para una auténtica formación. Es significativa la respuesta del 21 % señalando que las orientaciones más valiosas han sido las proporcionadas por el **maestro** tutor de Prácticas. Esto pone de manifiesto la conclusión reflejada en items anteriores sobre el

divorcio existente entre la Escuela Universitaria y el Colegio de Prácticas (contexto teórico y ficticio frente a contexto práctico y real). El alumno reivindica desde el principio una formación práctica que no encuentra sino al contactar con el maestro y con el aula escolar. Ve al maestro como el auténtico guía y reconoce sus orientaciones como verdaderas pautas profesionales.

En segundo lugar, con un 19 %, se mencionan las genuinas materias profesionales, Pedagogía y Psicología, dentro de la misma línea de valoración positiva de toda formación que tenga incidencia en la práctica.

Abundando en este mismo sentido figuran, con un 17 %, los "Seminarios de Prácticas", cuya orientación es eminentemente práctica, ya que se destinan a reflexionar sobre la realidad escolar, debatir problemas, buscar las soluciones más adecuadas y valorar todo el contexto.

Un 15 % de las respuestas aluden a la dimensión tecnológica y burocrática, afirmando la importancia que han tenido las orientaciones sobre "Programación". Es éste uno de los aspectos que suelen preocupar a los maestros en formación: saber elaborar correctamente las Programaciones, tanto desde el punto de vista formal como desde la vertiente de ayuda que suponen dichas programaciones para abordar el resto de las funciones docentes.

El 10 % se decanta hacia el componente vocacional, supeditando la formación técnica al conocimiento de sí mismo, es decir, valorando la actividad como un modo de realización personal.

Por último, con un 9 % cada una, se nos hace referencia en sendas respuestas al trabajo directo con los alumnos: cómo tratarles y cómo solucionar los problemas que surjan en cada momento. Es indudable la valoración positiva de todas aquellas pautas que le han ayudado a desenvolverse con soltura y, en definitiva, a tener un éxito en el desarrollo de su actividad.

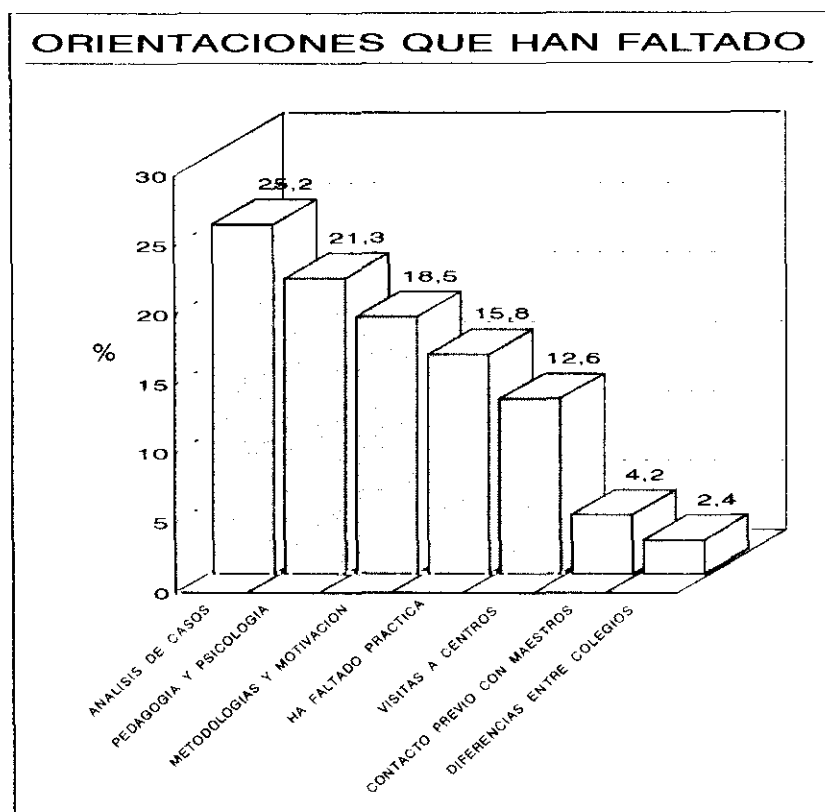
<b>ORIENTACIONES QUE HAN FALTADO</b>	
Análisis de casos para conocer soluciones	25,2 %
Pedagogía y Psicología	21,3 %
Metodologías y Motivación	18,5 %
Ha faltado práctica y ha sobrado teoría	15,8 %
Visitas a centros antes de Prácticas	12,6 %
Contacto previo con los maestros	4,2 %
Sobre diferencias sociales entre colegios	2,4 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 14

El Cuadro 14 nos recoge las respuestas indicativas de aquellas orientaciones que han echado en falta los alumnos, y que de haber contado con ellas

presumiblemente hubieran tenido menos dificultades durante el período de Prácticas.

Las representamos en el Cuadro 15:



Cuadro 15

Una vez más queda patente la aspiración de saber desenvolverse en el aula: "el análisis de casos para conocer soluciones" (25 %), junto a la necesidad de más "Pedagogía y Psicología" (21,3 %), o la reivindicación de más "Metodologías y técnicas de motivación" (18,5 %), no son sino una manera de demandar mayor practicidad en la formación. Los alumnos se encuentran saturados de teoría: "ha faltado



práctica y ha sobrado teoría", afirma el 15,8 %, poniendo de manifiesto una vez más esa desconexión entre Escuela de Magisterio y Colegio que tan reiteradamente venimos manifestando.

El resto de las respuestas incide alrededor de la misma idea: desean conocer mayor variedad de centros y profundizar en las características de cada uno (12,6 % + 2,4 %), y conocer con anterioridad y mayor profundidad al maestro tutor (4,2 %).

#### ITEM N° 4 (ANTES DE PRÁCTICAS)

#### ¿QUÉ OPINAS SOBRE LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS?

<b>DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS</b>	
Corto e insuficiente	84,9 %
Adecuado	8,1 %
Corto pero suficiente	5,4 %
Demasiado largo	1,6 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

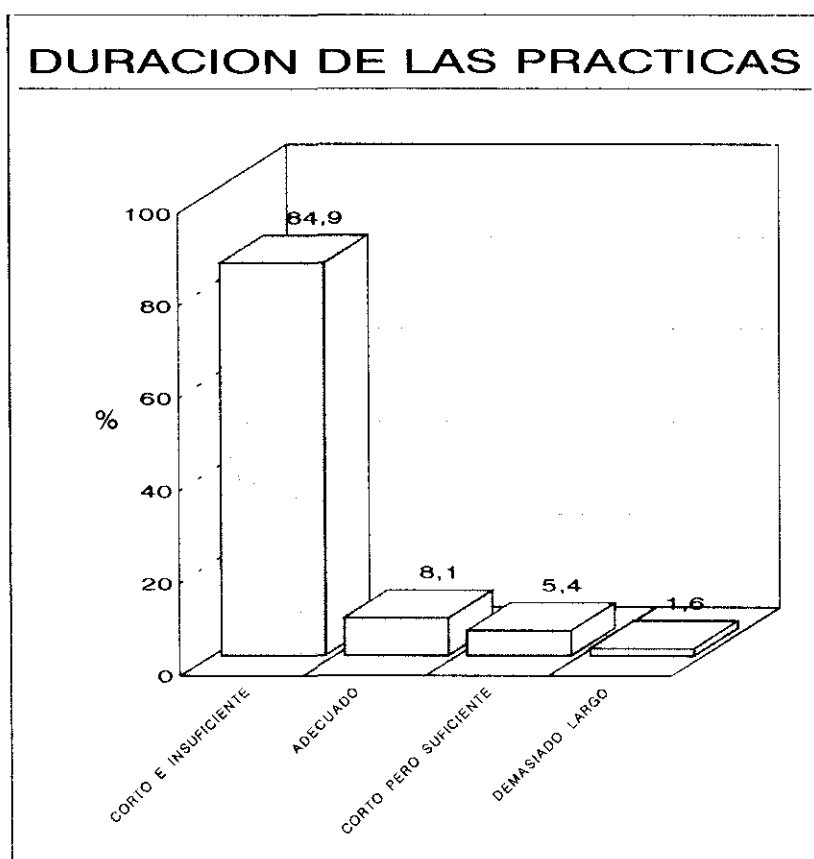
Cuadro 16

Está clara la idea de la mayoría de los alumnos antes de realizar las prácticas: consideran este período corto e insuficiente. El que un 84,9 % de los alumnos

reclame una mayor dedicación viene a indicar su convicción de que el contacto con la realidad escolar es incuestionable para el aprendizaje de la profesión docente.

Algunos estiman que los cuatro meses destinados a Prácticas son adecuados (8,1 %) o suficientes (5,4 %), e incluso hay quienes lo consideran demasiado largo (1,6 %). Son, en realidad, porcentajes escasamente significativos, dada la principal respuesta mayoritaria.

Representamos en el Cuadro 17 estos resultados:



Cuadro 17

**ITEM N° 4 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ OPINAS SOBRE LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

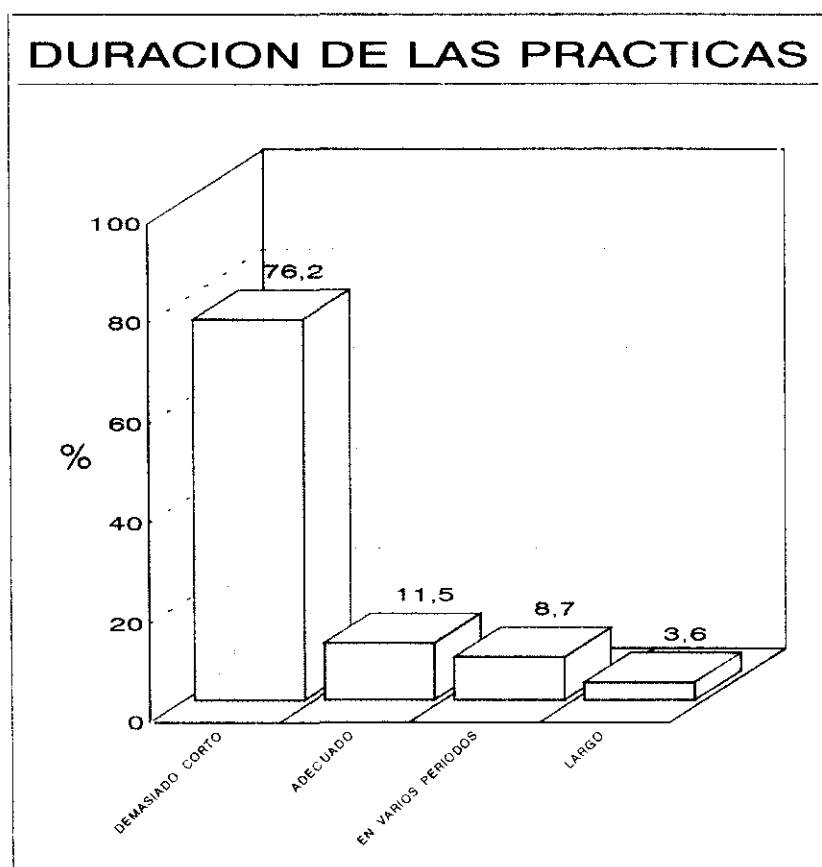
<b>DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS</b>	
Demasiado corto	76,2 %
Adecuado	11,5 %
Deberían ser en varios periodos	8,7 %
Largo	3,6 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 18

Después de haber realizado las Prácticas los alumnos siguen pensando que cuatro meses es un período de tiempo demasiado corto para adquirir una auténtica formación. El porcentaje de respuestas obtenidas en este sentido baja 8,7 puntos respecto a las ofrecidas antes de prácticas; sin embargo, sigue siendo un porcentaje verdaderamente significativo (76,2 %).

Las respuestas de los que consideran adecuado este período de tiempo (11,5 %) no varían sustancialmente de las recogidas "antes de Prácticas" (13,5 %), como tampoco existen grandes diferencias entre los que opinaban que era un período excesivamente largo (1,6 %) y los que continúan con la misma idea una vez realizadas las Prácticas (3,6 %).

El Cuadro 19 nos muestra los datos.



Cuadro 19

Recogemos interesantes sugerencias relativas a esta variable

"temporalidad":

- Deberían durar, al menos, un curso completo
- Deberían realizarse en los tres cursos de la carrera
- La carrera debería ser más larga
- Deberían realizarse en diversos centros

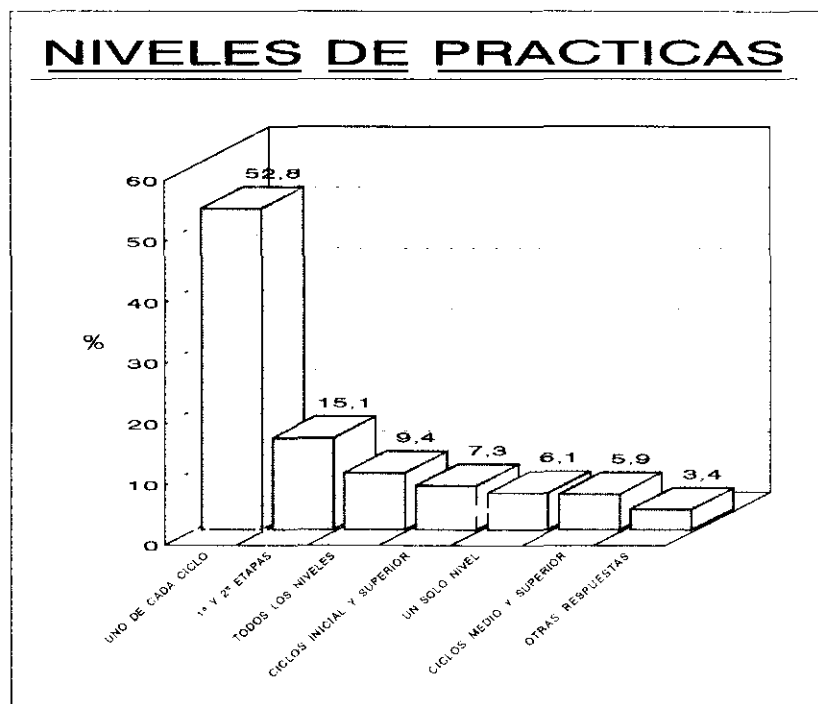
**ITEM N° 5 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿EN QUÉ CURSOS (NIVELES DE E.G.B.) PIENSAS QUE DEBERÍAS PRACTICAR PARA CONOCER LA REALIDAD ESCOLAR, TENIENDO EN CUENTA LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

<b>NIVELES DE PRÁCTICAS</b>	
Uno de cada ciclo (Preescolar/C.I./C.M./C.S.)	52,8 %
Primera y Segunda Etapas	15,1 %
Todos los niveles. El máximo posible	9,4 %
Ciclos Inicial y Superior	7,3 %
Un solo nivel	6,1 %
Ciclos Medio y Superior	5,9 %
Otras respuestas	3,4 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 20

El Cuadro 21 nos muestra estos mismos resultados representados gráficamente:



Cuadro 21

El 52,8 de las respuestas aluden a la necesidad de realizar las Prácticas en todos y cada uno de los ciclos. La razón que subyace es la pretensión de observar al niño en sus distintas fases de desarrollo y conocer vivencialmente la metodología y organización de cada uno de esos niveles. No importa tanto la profundización en un nivel como el conocimiento más amplio posible del espectro educativo.

En esta misma idea inciden las siguientes respuestas: "Primera y Segunda

Etapas" (15,1 %) y "todos los niveles o el máximo posible" (9,4 %), entendiéndose que con distribuir las Prácticas abarcando el mayor número posible de situaciones, se va a conseguir una más completa formación.

Los que se decantan hacia la realización de las Prácticas en los "Ciclos Inicial y Superior" (7,3 %) y "Ciclos Medio y Superior" (5,9 %) estiman suficiente tener una experiencia de monodocencia y otra de polidocencia, para conocer la realidad escolar.

También se han recogido respuestas que valoran positivamente la realización de las Prácticas exclusivamente "en un solo nivel" (6,1 %). Indudablemente se trata de partidarios de profundizar en una situación concreta y abstraer los principales aspectos que puedan transferirse al resto de situaciones.

Dentro de "otras respuestas" (3,4 %) hay observaciones tales como:

- Cambiar de nivel es menos enriquecedor.
- Las Prácticas no consisten sólo en saber lo que se imparte en cada nivel, sino en participar en todo lo que supone una auténtica integración en la clase.
- Los niveles más bajos te acercan más a la realidad y a la problemática escolar, por lo que son más positivos.
- La Segunda Etapa debería ofrecernos posibilidades de practicar no sólo en materias de nuestra especialidad sino también en las restantes.

**ITEM N° 5 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

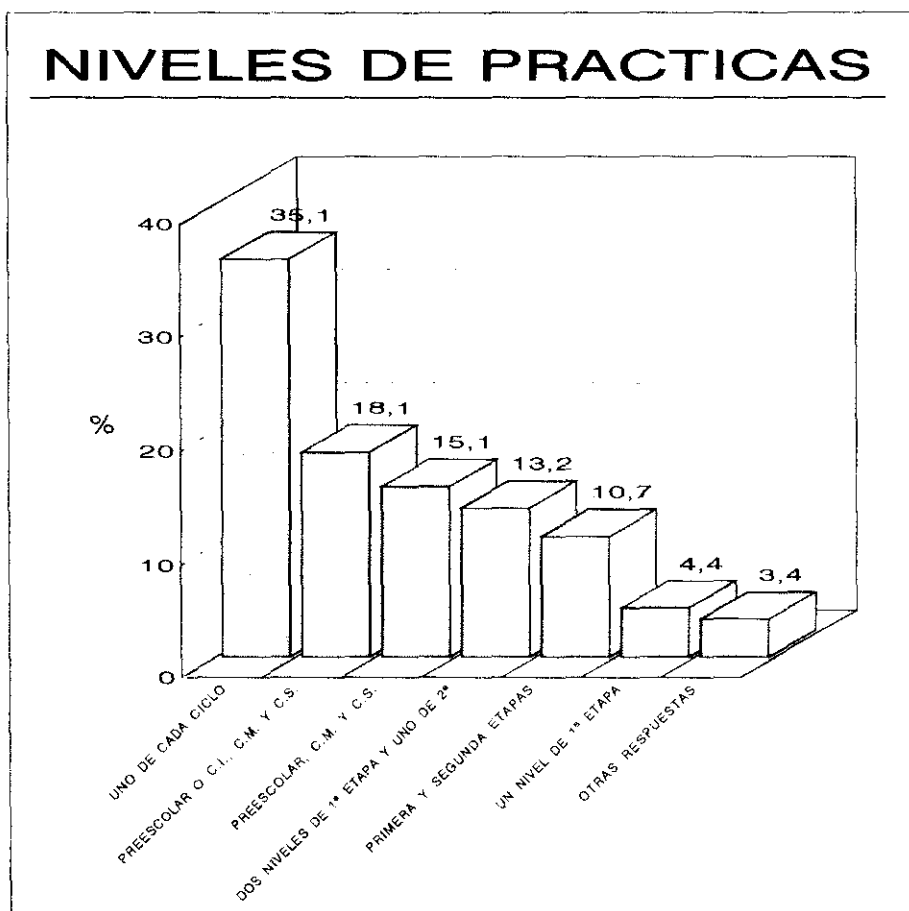
**¿EN QUÉ CURSOS (NIVELES DE E.G.B.) PIENSAS QUE DEBERÍAS HABER PRACTICADO PARA CONOCER LA REALIDAD ESCOLAR, TENIENDO EN CUENTA LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

<b>NIVELES DE PRÁCTICAS</b>	
Ciclos Inicial, Medio y Superior	35,1 %
Preescolar o C.I., C.M. y C.S.	18,1 %
Preescolar, C.M. y C.S.	15,1 %
Dos niveles de 1ª Etapa y uno de 2ª	13,2 %
Un nivel de 1ª Etapa y otro de 2ª	10,7 %
Un nivel de 1ª Etapa	4,4 %
Otras respuestas	3,4 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 22

Las respuestas obtenidas "después de Prácticas" no varían sustancialmente de las anteriores, tal y como puede observarse gráficamente en el Cuadro 23:





Cuadro 23

Es evidente que después de la experiencia práctica los alumnos siguen prefiriendo la variedad de situaciones escolares antes que la práctica en un solo nivel, estimando que a pesar de lo limitado del período de Prácticas, pueden perfectamente visitarse varias clases observando, practicando y valorando.

### ITEM N° 6 (ANTES DE PRÁCTICAS)

**¿QUÉ OPINAS SOBRE LA DIFICULTAD DE LA 1ª Y 2ª ETAPAS, RESPECTIVAMENTE?**

Las respuestas al presente ítem, dada su complejidad, vamos a ordenarlas en tres apartados:

1) ¿Qué Etapa tiene mayores dificultades: la Primera o la Segunda?. 2) Dificultades específicas de la Primera Etapa. 3) Dificultades específicas de la Segunda Etapa.

#### 1) ¿Qué Etapa tiene mayores dificultades?

DIFICULTAD DE 1ª ó 2ª ETAPA	
Más difícil la 1ª Etapa	54,3 %
La misma dificultad	20,4 %
Más difícil la 2ª Etapa	17,5 %
No saben	7,8 %
TOTAL	100 %

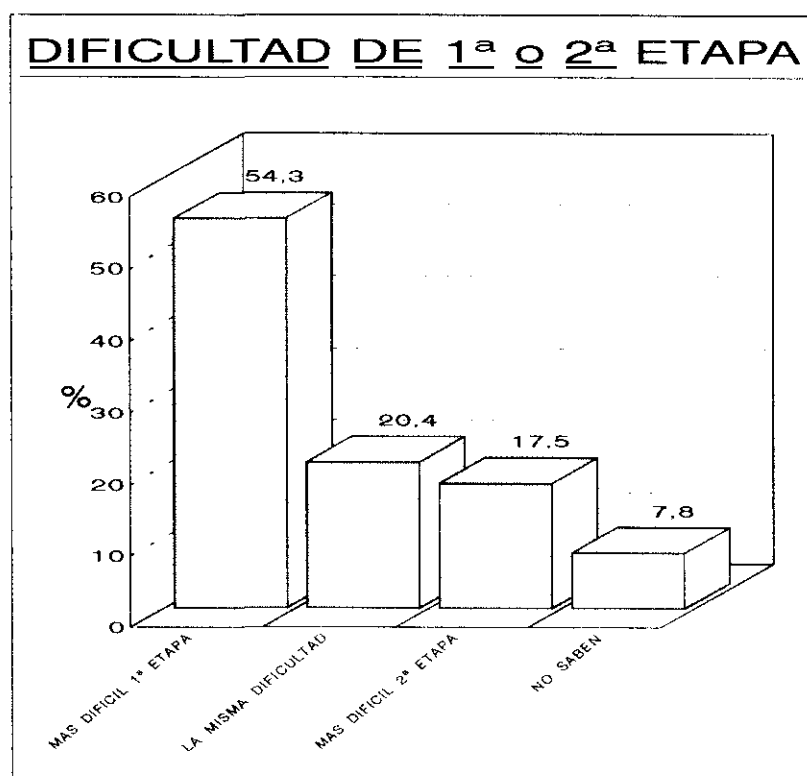
Cuadro 24

La mayoría estima que tiene una mayor dificultad la Primera Etapa (54,3 %), frente a los que opinan que es más difícil la Segunda (17,5 %) o los que se decantan por conferirle similar dificultad a ambas (20,4 %) ("ambas tienen problemas

diferentes, pero de igual magnitud" ).

Los que "no saben" (7,8 %) alegan: "no lo conozco, por tanto no puedo opinar" o "no se puede prever de antemano, ya que depende de cada clase y de cada maestro".

El Cuadro 25 recoge todas estas respuestas.



Cuadro 25

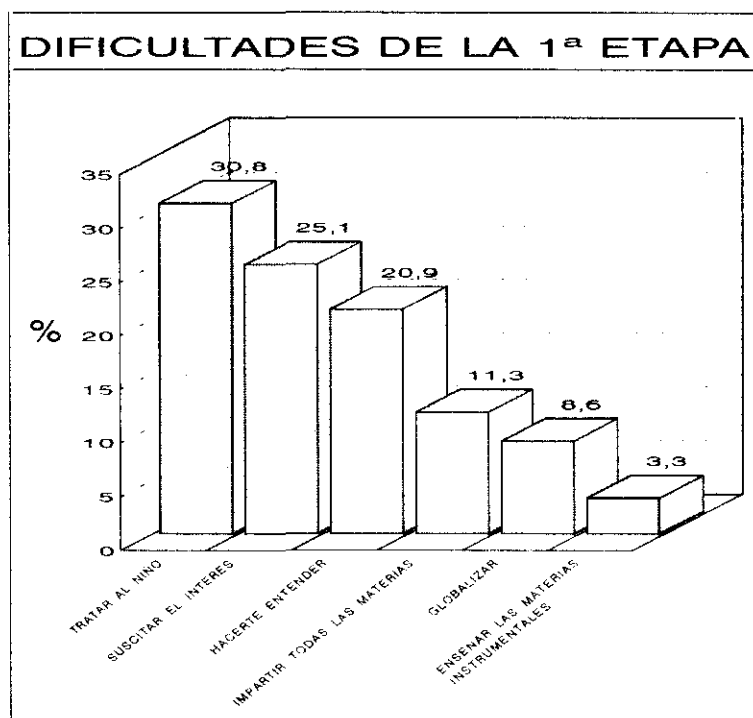
## 2) Dificultades específicas de la Primera Etapa

<b>DIFICULTADES DE LA PRIMERA ETAPA</b>	
Tratar al niño, debido a su edad	30,8 %
Suscitar el interés	25,1 %
Hacerte entender cuando explicas	20,9 %
Tener que impartir todas las materias	11,3 %
Globalizar todas las materias	8,6 %
La enseñanza de las materias instrumentales	3,3 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 26

Los resultados obtenidos denotan claramente la asunción de un "Modelo Transmisor" por parte de los alumnos. La alusión a "hacerte entender cuando explicas" (20,9 %), "tener que impartir todas las materias" (11,3 %) o "la enseñanza de las materias instrumentales" (3,3 %), son respuestas todas ellas que giran alrededor de la función expositiva y muestran la preocupación del practicante por llevarla a feliz término. Ven el aula como el entorno en el que hay que tratar unas materias y el profesor es la persona encargada de impartir todas ellas. Curiosamente no hace referencia a la globalización más que un 8,6 %.

Quedan representados estos resultados en el Cuadro 27.



Cuadro 27

### 3) Dificultades específicas de la Segunda Etapa

<b>DIFICULTADES DE LA SEGUNDA ETAPA</b>	
Dominar la materia	32,7 %
Mantener la disciplina	26,4 %
Que te respeten	19,6 %
Afrontar los problemas de la edad	13,1 %
La preparación para el B.U.P.	8,2 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

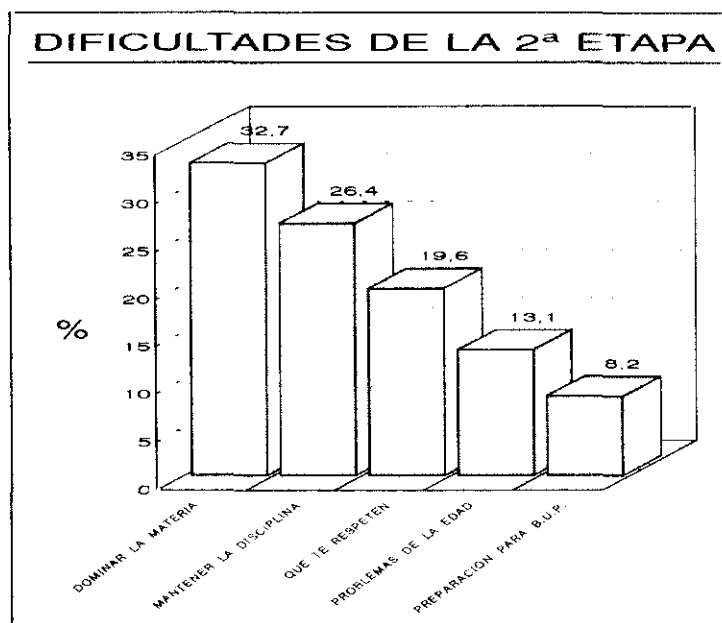
Cuadro 28

De nuevo aflora el "Modelo Transmisor", señalando como principal punto "dominar la materia" (32,7 %), sin hacer referencia a otros aspectos importantes, como pudieran ser el conocimiento del niño o las cuestiones relativas a la organización del aula. La preocupación por "preparar al alumno para el B.U.P." (8,2 %) apunta hacia el mismo horizonte cognoscitivo que la respuesta anterior.

Una nueva dimensión aparece al hablar de "mantener la disciplina" (26,4 %) o "conseguir que te respeten" (19,6 %), en clara alusión a la necesidad que siente el alumno de que reconozcan su autoridad para poderse afianzar en la tarea docente e ir adquiriendo seguridad.

Por último, el 13,1 % apunta a "los problemas propios de la edad" de los niños de estos niveles, que desde su pubertad se están abriendo a un mundo nuevo y necesitan que se les proporcione una orientación, tarea para la que los practicantes no se sienten capacitados.

El Cuadro 29 nos ofrece estos resultados gráficamente.



Cuadro 29

**ITEM N° 6 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

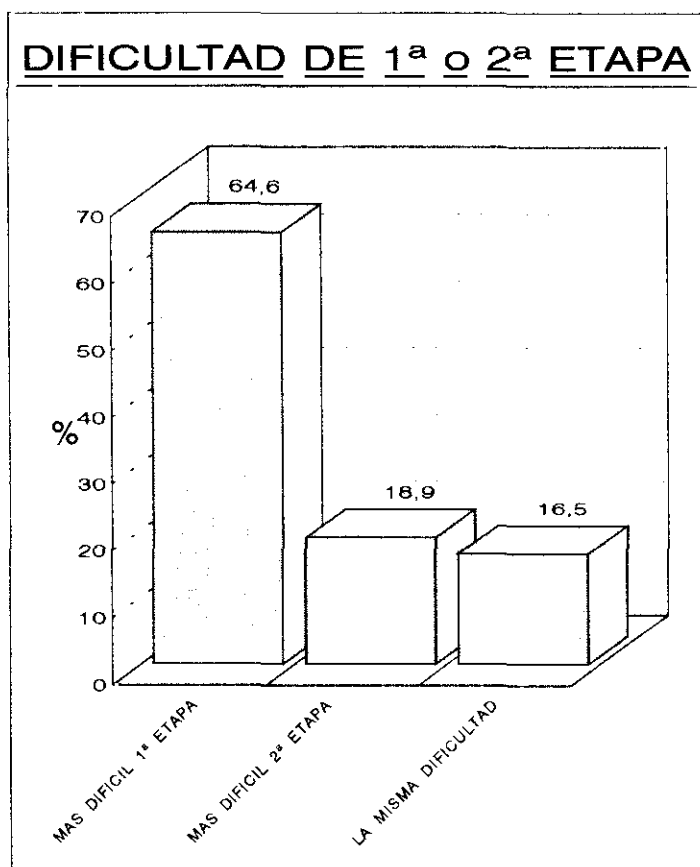
**¿QUÉ OPINAS DE LA DIFICULTAD DE LA 1ª Y 2ª ETAPAS, RESPECTIVAMENTE?**

**1) ¿Qué Etapa tiene mayores dificultades?**

<b>DIFICULTAD DE 1ª ó 2ª ETAPA</b>	
Más difícil la 1ª Etapa	64,6 %
Más difícil la 2ª Etapa	18,9 %
La misma dificultad	16,5 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 30

Después del contacto con las aulas, los alumnos nos proporcionan unos resultados parecidos a los ofrecidos "antes de prácticas" y que podemos ver representados en el Cuadro 31:



Cuadro 31

Los maestros en formación han comprobado en la realidad que efectivamente conlleva mayores dificultades la Primera Etapa (64,6 %), aunque el 18,9 % piense que es más difícil la Segunda y el 16,5 % que tienen la misma dificultad.



## 2) Dificultades específicas de la Primera Etapa

DIFICULTADES DE LA PRIMERA ETAPA	
Motivar en la explicación	32,4 %
Disciplina	24,1 %
Excesivos contenidos	17,2 %
Saber tratar al niño	12,1 %
Número excesivo de alumnos	7,8 %
Enseñar las materias instrumentales	6,4 %
TOTAL	100 %

Cuadro 32

Una vez más hemos de señalar el "Modelo Transmisor" que han visto, han vivido y, en general, han asimilado los alumnos durante las Prácticas. La función expositiva parece ser la fundamental en el aula; la principal dificultad encontrada ha sido la de realizar bien la exposición, "motivar adecuadamente en la explicación" (32,4 %), lo que exige una adaptación al nivel del niño. Y dentro de este afán expositivo, como hay que explicar tantas cosas no da tiempo a todo, por lo que los alumnos llegan a la conclusión de que "los contenidos son excesivos" (17,2 %).

Un aspecto importante es el referido al ámbito del comportamiento: "mantener la disciplina" (24,1 %) es algo que "antes de Prácticas" no habían señalado como posible problema, pensando que los niños de esta edad serían "dóciles" y

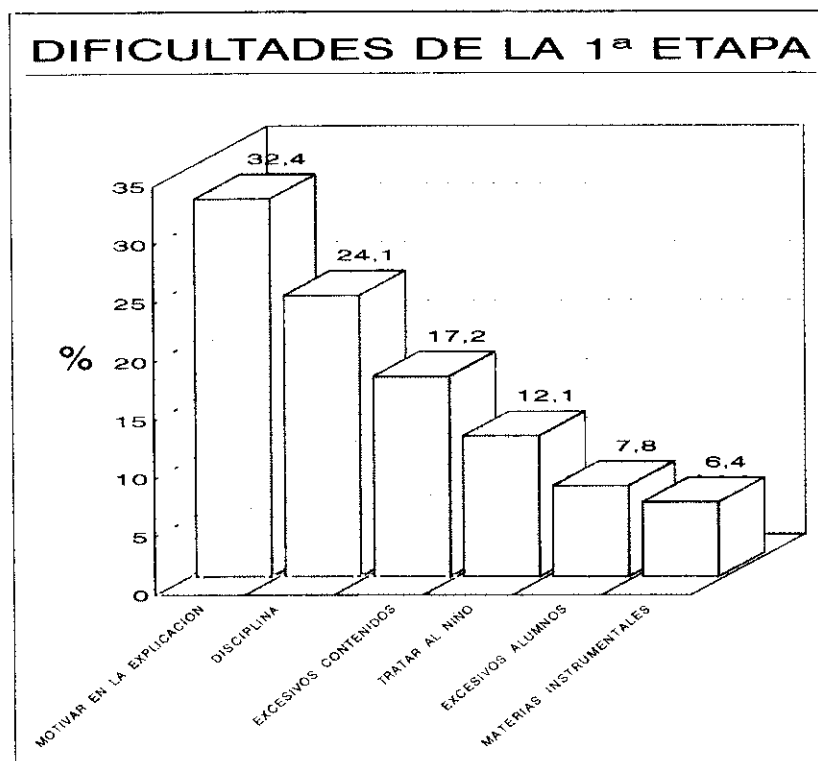
escasamente conflictivos, por lo que habían cifrado la conflictividad en la Segunda Etapa. Sin embargo se han encontrado con un importante problema de orden y en muchos casos han tenido verdaderas dificultades para resolverlos.

La relación afectivo-social también está presente en estas respuestas, y de una manera satisfactoria, pues "antes de Prácticas" figuraba como principal preocupación "saber tratar al niño", con un porcentaje del 30,8 %, mientras que las respuestas ofrecidas ahora tan sólo alcanzan el 12,1 %.

Es de reseñar la alusión al "exceso de matrícula" señalado por el 7,8 %, que dificulta tanto la individualización como la atención a la totalidad de la clase.

Cuando el 6,4 % ve problemática la "enseñanza de las materias instrumentales", denota con ello la falta de formación metodológica en estas facetas, lo que viene a corroborar las afirmaciones de exceso de teoría en la Escuela de Magisterio y la escasa proyección de los contenidos impartidos en ella a la realidad práctica.

El Cuadro 33 nos ofrece gráficamente los resultados



Cuadro 33

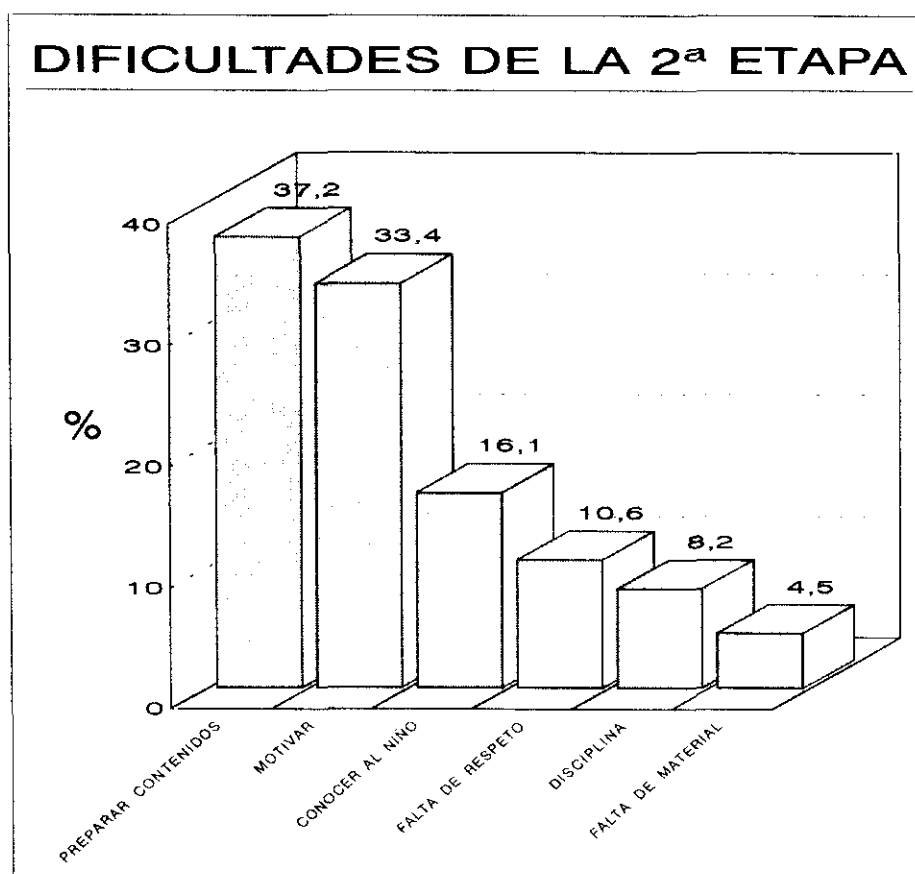
### 3) Dificultades específicas de la Segunda Etapa

<b>DIFICULTADES DE LA SEGUNDA ETAPA</b>	
Preparar los contenidos	37,2 %
Cómo motivar	33,4 %
Conocer al niño	16,1 %
Afrontar la falta de respeto	10,6 %
Problemas de disciplina	8,2 %
Falta de material	4,5 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 34

Comprobamos la similitud de resultados obtenidos "antes" y "después" de Prácticas respecto a las principales dificultades de Segunda Etapa: "preparar los contenidos" (37,2) y "motivar" (33,4 %), unidos al "conocimiento del niño" (16,1 %) y "problemas de respeto y disciplina" (10,6 % y 8,2 %), nos señalan los parámetros del mismo Modelo Transmisor a que venimos haciendo referencia: Saber la materia para poder enseñarla, superando los problemas de trato con el alumnado que puedan surgir, nos definen perfectamente la situación.

El Cuadro 35 nos recoge estos resultados.



Cuadro 35

**ITEM N° 7 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ TE PREOCUPA MÁS ANTE TU CONTACTO CON LOS NIÑOS?**

<b>PREOCUPACIÓN ANTE LOS NIÑOS</b>	
Saber explicar con claridad	20,3 %
Saber dirigir una clase	17,4 %
Hacerme respetar	15,2 %
Motivarles	12,7 %
No estar preparado en conocimientos	11,9 %
Saber tratar a los niños	10,1 %
Comprobar si valgo para maestro	8,3 %
Que mi actuación sea supervisada	4,1 %
No me preocupa nada	1,8 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 36

Este ítem es complementario del anterior y las respuestas obtenidas giran alrededor de los mismos núcleos temáticos recogidos hasta ahora:

-- El profesor como transmisor: preocupación fundamental de "saber explicar con claridad" (20,3 %) y "estar suficientemente preparado en conocimientos" (11,9 %).

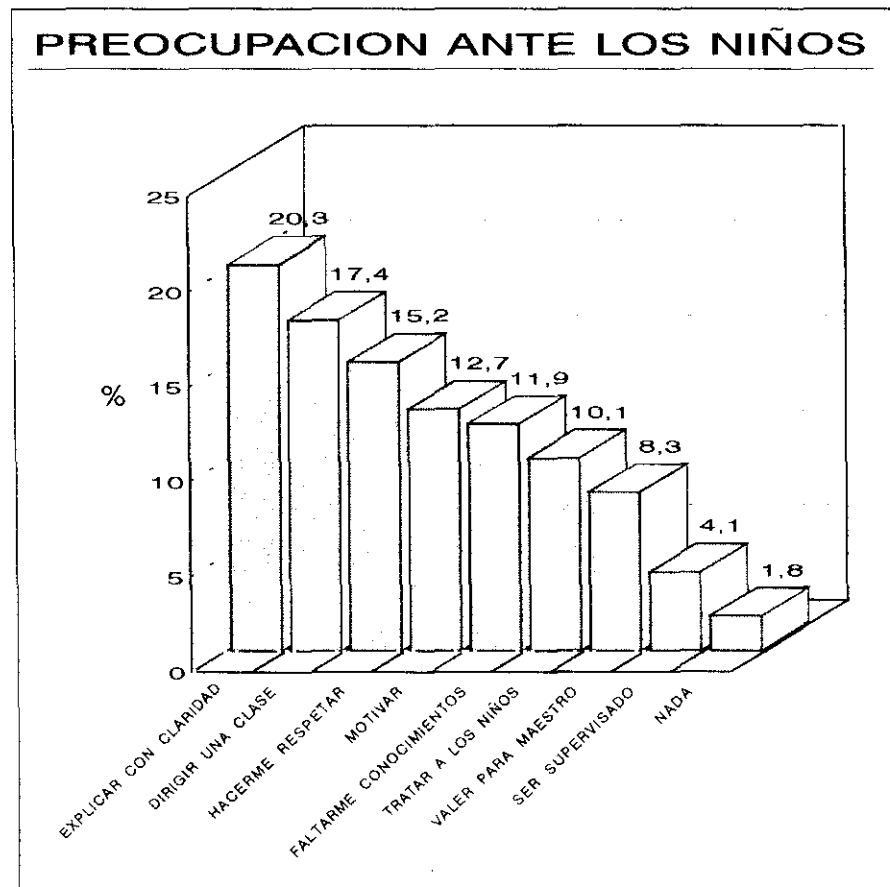
-- La relación educativa: "saber dirigir la clase" (17,4 %), "hacerme

respetar" (15,2 %), "motivar" (12,7 %) y "saber tratar al niño" (10,1 %).

-- El aspecto vocacional: aludido solamente por un 8,3 % ("comprobar si valgo para maestro").

Junto a ello, una pequeña muestra (1,8 %) que expresan una seguridad en sí mismos afirmando que no les preocupa nada.

El cuadro 37 nos recoge todos los resultados.



Cuadro 37

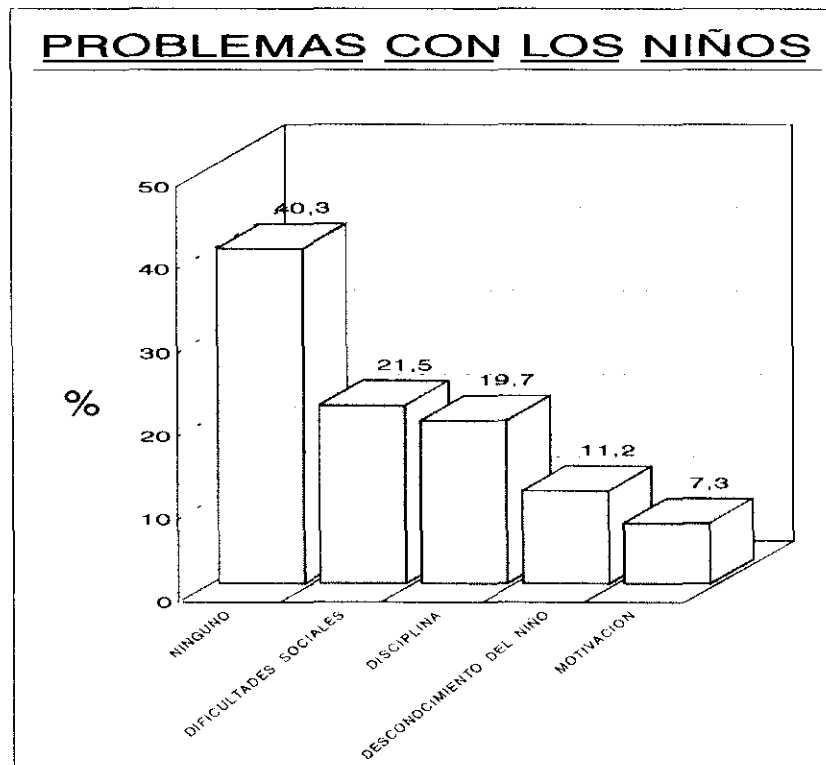
ITEM N° 7 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)

¿QUÉ PROBLEMA DE TRATO CON LOS NIÑOS HAS ENCONTRADO?

PROBLEMAS CON LOS NIÑOS	
Ninguno	40,3 %
Dificultades sociales	21,5 %
Disciplina	19,7 %
Desconocimiento del niño	11,2 %
Motivación	7,3 %
TOTAL	100 %

Cuadro 38

Representamos estos resultados en el Cuadro 39:



Cuadro 39

Después de las Prácticas, los alumnos manifiestan haber vivido una experiencia satisfactoria, al afirmar el 40,3 % no haber encontrado ningún problema de trato con los niños. Ciertamente era mayor la preocupación ante el desconocimiento de la situación escolar que lo que les ha deparado la propia realidad. Muchos encuestados añadían alguna razón justificativa de esta afirmación: "me he puesto a su nivel", "he dado a todos un trato por igual", "se ha creado enseguida un clima de confianza"...

Dentro de la denominación genérica de "dificultades sociales" (21,5 %) agrupamos toda una serie de problemas generados fundamentalmente por situaciones de tipo individual en los niños y que han supuesto una experiencia enriquecedora pero conflictiva: la figura del líder, niños rechazados, desinterés, falta de respeto y comunicación entre los niños, necesidad de afecto, niños mimosos, falta de atención, niños con algún retraso, rebeldía, desobediencia, falta de educación, higiene deficiente, agresividad, celos, suspicacia, timidez, niños inquietos... En definitiva, un inventario de situaciones que se salen de lo que es una clase ordenada, pero que reflejan lo cotidiano y habitual de un aula ordinaria.

Otros problemas, ya señalados con anterioridad, son los relativos a la "disciplina" (19,7 %), al "desconocimiento del niño" (11,2 %) y a la "motivación" (7,3 %), que reflejan la incapacidad docente del maestro en formación, así como su deficiente preparación en materias profesionales.



**ITEM N° 8 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿EN QUÉ MATERIA O MATERIAS TE HUBIERA GUSTADO PROFUNDIZAR MÁS EN TU CARRERA, EN ORDEN A UN ÉXITO EN LA ESCUELA?**

<b>PRINCIPALES MATERIAS</b>	
Pedagogía	62,3 %
Psicología	61,9 %
Psicosociología	10,8 %
Didácticas Específicas	8,4 %
Matemáticas	6,8 %
Lengua Española	5,6 %
Prácticas	5,3 %
Biología	4,3 %
Geografía e Historia	4,1 %
Dibujo	3,6 %
Música	3,1 %
Manualizaciones	3,1 %

Cuadro 40

La estructura de este ítem y las respuestas obtenidas en él impiden una tabulación de los resultados similar a la de ítems anteriores, ya que los encuestados han podido señalar en sus respuestas una o varias materias en las que les hubiera gustado profundizar durante la carrera. Por tanto, para ordenar los resultados hemos ido comprobando el número de encuestados que citaban cada una de las materias. En el

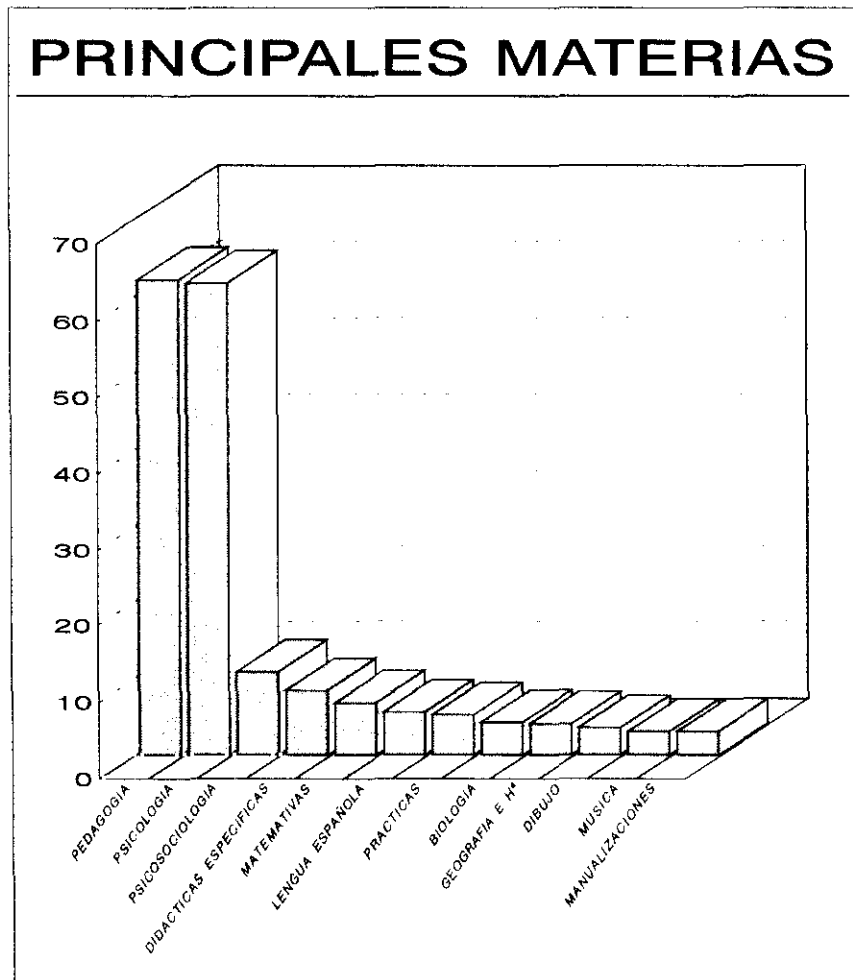
Cuadro 40 hemos señalado, pues, cada materia y a continuación el porcentaje de alumnos que la han citado.

Está claro el carácter profesional con que los alumnos ven los Estudios de Magisterio, deseando tratar en profundidad, frente a una postura culturalista, todas aquellas materias de mayor incidencia en lo que es la escuela y la actividad a desarrollar en ella. Reivindican mayor tratamiento, sobre todo, de la Pedagogía y la Psicología (62,3 % y 61,9 % respectivamente). Siguen, en tercer y cuarto lugar, aunque con un porcentaje muy distanciado de los anteriores, la "Psicosociología" (10,8 %) y las "Didácticas Específicas" (8,4 %), que pertenecen también al ámbito profesional.

El resto de los resultados se refieren a las diferentes materias (Matemáticas, Lengua, Biología...), con unos porcentajes escasamente significativos que oscilan entre el 6,8 % y el 3,1 %.

Hay que destacar la referencia que hace un 5,3 % a las Prácticas de Enseñanza, indicando que les hubiera gustado una mayor preparación teórica sobre la tarea a desarrollar en las Prácticas.

Representamos los resultados en el Cuadro 41:



Cuadro 41

**ITEM N° 8 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿EN QUÉ MATERIA O MATERIAS PIENSAS QUE SE DEBERÍA HABER PROFUNDIZADO EN LA CARRERA, EN ORDEN A UN MAYOR ÉXITO EN LA ESCUELA (COLEGIO)?**

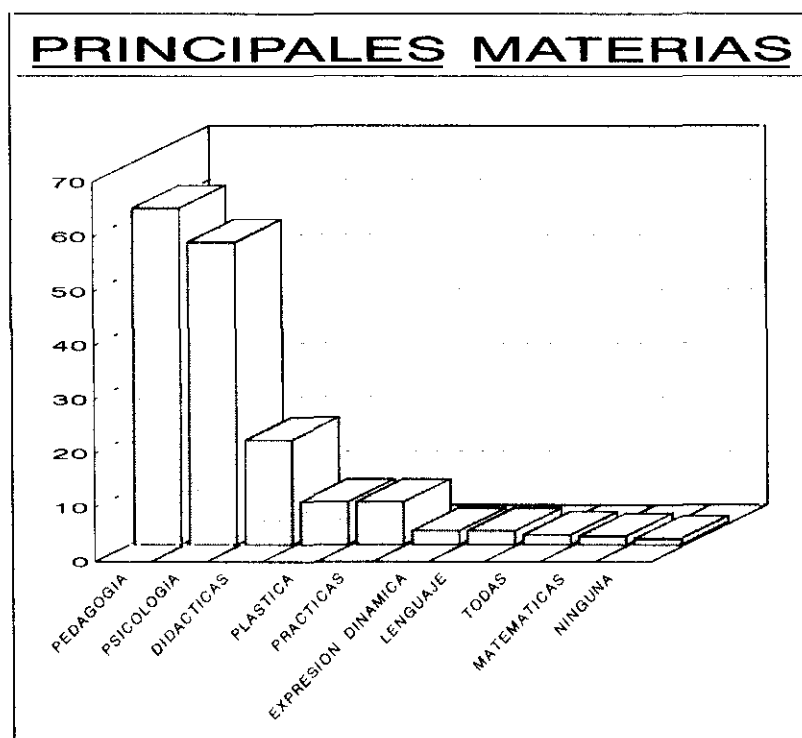
<b>PRINCIPALES MATERIAS</b>	
Pedagogía	62,1 %
Psicología	55,9 %
Didácticas	19,4 %
Plástica	7,9 %
Prácticas	7,9 %
Expresión Dinámica	2,6 %
Lenguaje	2,6 %
Todas	1,9 %
Matemáticas	1,6 %
Ninguna	1,1 %

Cuadro 42

Los resultados obtenidos después de haber realizado las Prácticas son idénticos a los recogidos "antes de Prácticas". Los alumnos, asumiendo un modelo de formación con una orientación profesional, corroboran sus afirmaciones anteriores señalando como principales materias la "Pedagogía" y la "Psicología", con unos porcentajes muy parecidos a los ya ofrecidos, seguidas de las "Didácticas", que absorben los resultados que "antes de Prácticas" habían otorgado a "Didácticas" + "Psicosociología".

También hay una referencia a las "Prácticas de Enseñanza" del 7,9 % que estiman que hubieran tenido mayor éxito si se les hubiera preparado mejor para la realidad práctica que acaban de vivir.

Estos son los resultados expuestos gráficamente:



Cuadro 43

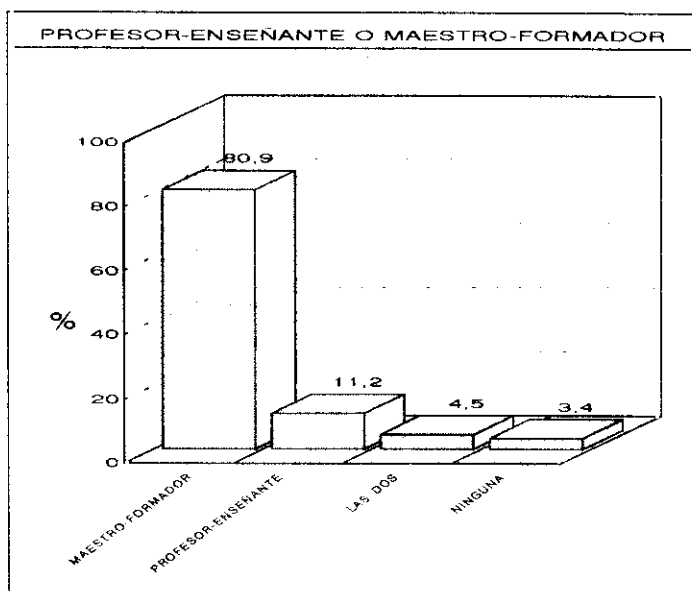
**ITEM N° 9 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ IDEA HAS IDO FORJANDO A LO LARGO DE LA CARRERA: LA DE PROFESOR-ENSEÑANTE O LA DE MAESTRO-FORMADOR?. ¿POR QUÉ?.**

PROFESOR-ENSEÑANTE O MAESTRO-FORMADOR	
Maestro-Formador	80,9 %
Profesor-Enseñante	11,2 %
Las dos	4,5 %
Ninguna	3,4 %
TOTAL	100 %

Cuadro 44

El modelo de maestro que tienen formado la mayoría de los alumnos después de pasar por la Escuela de Magisterio es el de "Maestro-Formador", y así lo señala el 80,9 %, frente a los que se decantan por el modelo de "Profesor-Enseñante" (11,2 %). También hay un 4,5 % que asume ambos modelos y un 3,4 % que no tiene una idea forjada sobre el particular. Observamos los resultados en el Cuadro 45:



Cuadro 45

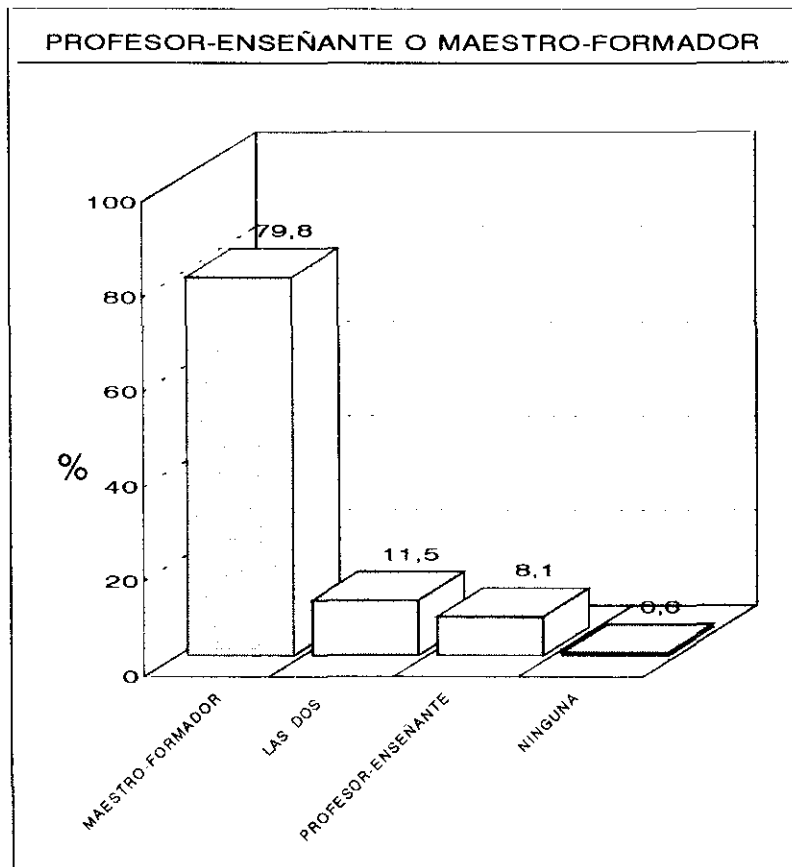
**ITEM N° 9 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ IDEA TE HAS FORJADO DESPUÉS DE TUS PRÁCTICAS: LA DE PROFESOR-ENSEÑANTE O LA DE MAESTRO-FORMADOR?.**

PROFESOR-ENSEÑANTE O MAESTRO-FORMADOR	
Maestro-Formador	79,8 %
Las dos	11,5 %
Profesor-Enseñante	8,1 %
Ninguna	0,6 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 46

Pasamos estos resultados a representación gráfica en el Cuadro 47:



Cuadro 47

También encontramos unos resultados muy similares en este ítem nº 9 "antes" y "después" de las Prácticas. La mayoría de los alumnos sigue con la idea de



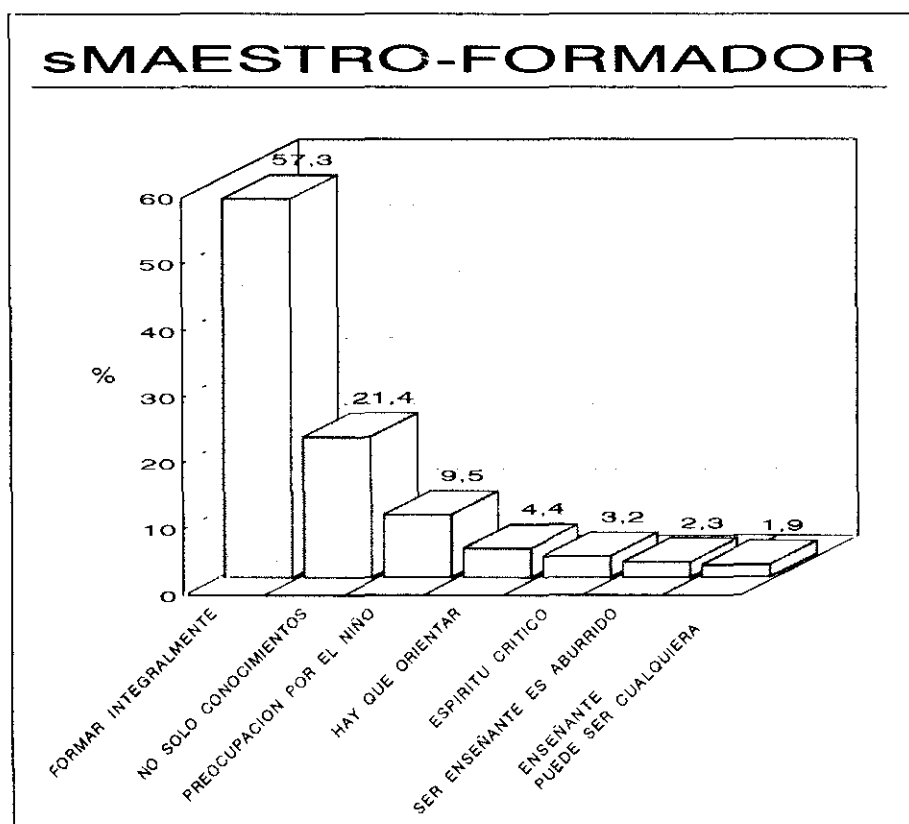
"Maestro-Formador" (79,8 %). Ha subido el número de los partidarios de "ambos modelos", de un 4,5 % a un 11,5 %, en detrimento de los partidarios del modelo de "Profesor-Enseñante" que ha descendido del 11,2 % al 8,1 %, mientras que quedan reducidos a un insignificante 0,6 % los que continúan sin una idea concreta.

Nos interesaba conocer los porqués que pudieran ofrecernos a esta pregunta y hemos hallado unas respuestas explicativas verdaderamente variadas que ofrecemos a continuación:

1) ¿Por qué "Maestro-Formador"?

<b>MAESTRO-FORMADOR</b>	
Hay que formar integralmente	57,3 %
No sólo hay que dar conocimientos	21,4 %
Hay que preocuparse del niño	9,5 %
Hay que orientar	4,4 %
Hay que crear espíritu crítico	3,2 %
Ser sólo enseñante es aburrido	2,3 %
Enseñante puede ser cualquiera	1,9 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 48



Cuadro 49

La principal justificación de la elección de este modelo es la concepción de la tarea docente como una labor orientada a la formación integral (57,3 %). Otras respuestas aluden a la misma idea expresándose de diferente forma: el segundo bloque de respuestas afirma que "no sólo hay que dar conocimientos" (21,4 %); el tercer bloque apunta a la "preocupación por el niño en su totalidad" (9,5 %); o los bloques siguientes que señalan que "hay que orientar" (4,4 %) o "hay que desarrollar el espíritu crítico" (3,2 %).

Incluso los dos últimos bloques de respuestas están afianzando el modelo "maestro-formador", confiriéndole una dimensión mucho más rica y al tiempo mucho más compleja que al modelo "profesor-enseñante"; se refieren a este último otorgándole unas connotaciones negativas: el 2,3 % afirma que "ser sólo enseñante es aburrido"; y el 1,9 % no duda en señalar que "enseñante puede ser cualquiera".

2) ¿Por qué "Profesor-Enseñante"?

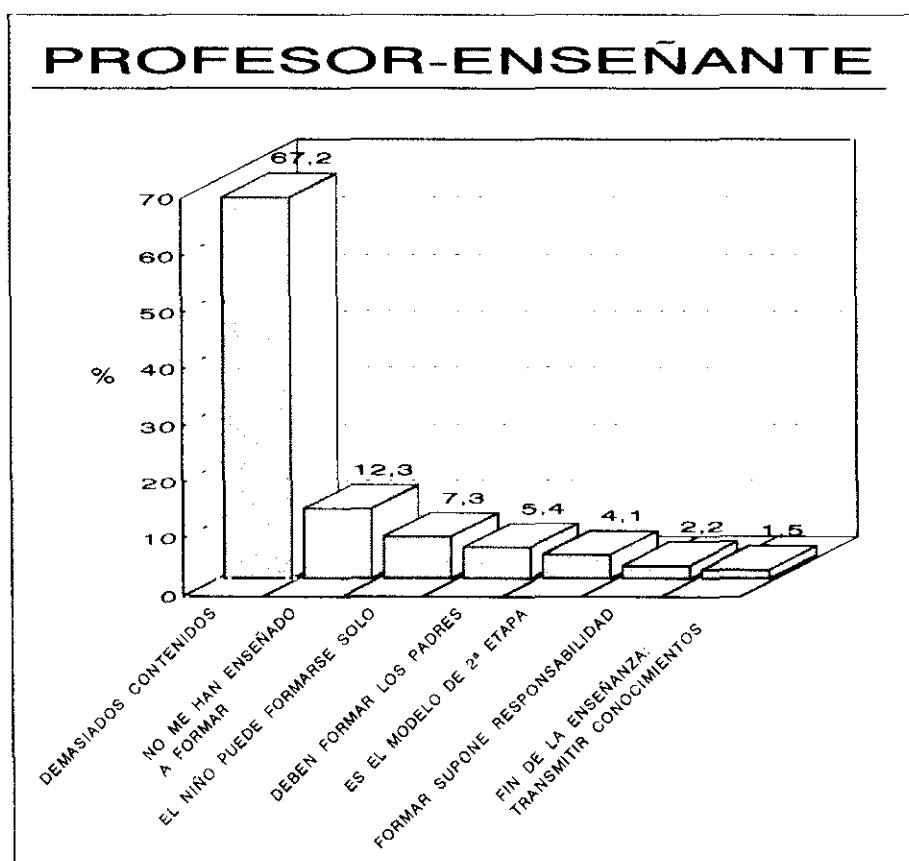
<b>PROFESOR-ENSEÑANTE</b>	
Me han dado demasiados contenidos	67,2 %
No me han enseñado a formar	12,3 %
Los niños se pueden formar solos	7,3 %
Son los padres quienes deben formar	5,4 %
Es lo procedente en 2ª Etapa	4,1 %
Formar supone mucha responsabilidad	2,2 %
Fin de la enseñanza = conocimientos	1,5 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 50

El 8,1 % que se ha decantado por el modelo de "profesor-enseñante" fundamenta la asunción de este modelo en la formación recibida en la Escuela de Magisterio. Los alumnos no están de acuerdo con los conocimientos recibidos: "ha habido excesivos contenidos" (67,2 %), "no me han enseñado a formar integralmente" (12,3 %). Todo ello supone, de nuevo, un desencanto del modelo de formación,

fundamentalmente teórico, de los Estudios de Magisterio. Después de haber realizado las Prácticas el 4,1 % ha podido constatar el modelo "profesor-enseñante" en 2ª Etapa, dada la estructura transmisora sobre la que dicha Etapa se asienta.

En el Cuadro 51 podemos observar todos estos resultados.



Cuadro 51

Otros grupos de respuestas emanan de concepciones muy particulares

sobre la educación: algunos (7,3 %), dentro de una concepción "pseudo-rousseauiana", piensan que "el niño puede formarse solo", sin intervención del adulto; otros afirman que "son los padres quienes deben formar" (5,4 %), por lo que al maestro la única tarea que puede encomendársele es la de enseñar; o bien otros que consideran el aula como lugar exclusivamente destinado a la enseñanza, y el "fin de ésta es transmitir conocimientos" (1,5 %), tarea que desarrollará el enseñante.

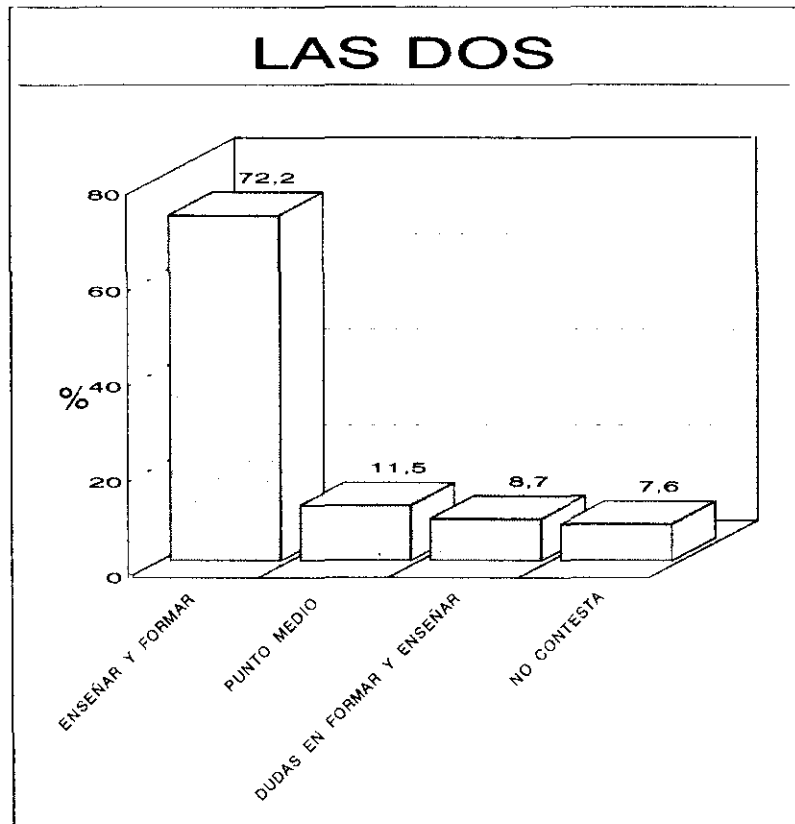
**c) Las dos (maestro-formador + profesor-enseñante)**

<b>LAS DOS</b>	
Hay que enseñar y formar	72,2 %
Hay que estar en el punto medio	11,5 %
No tengo derecho a formar y lo que hay que enseñar no me gusta	8,7 %
No contesta	7,6 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 52

Los que entendían la figura del docente como una mezcla de "formador" y "enseñante" (11,5 %) justifican su respuesta alegando la necesidad de atender a ambas funciones. Sin embargo, estas respuestas no están en contraposición con la opción de "maestro-formador", ya que en ningún momento esta concepción ha excluido dentro de ella la dimensión "enseñanza".

Veamos los resultados en el Cuadro 53:

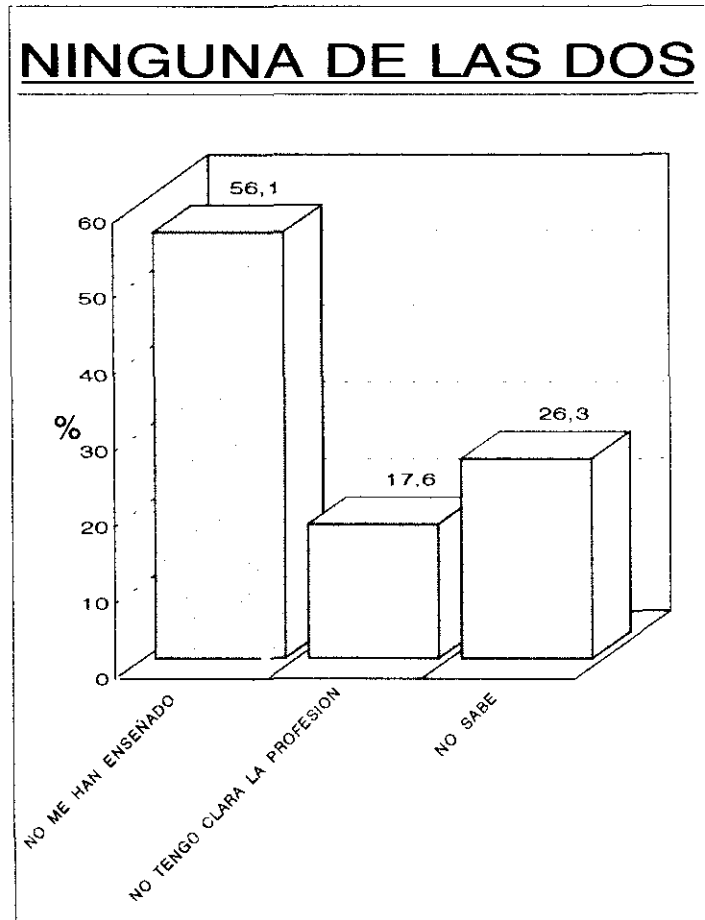


Cuadro 53

**d) Ninguna de las dos**

NINGUNA DE LAS DOS	
No me han enseñado ni a formar ni a enseñar	56,1 %
No tengo clara la profesión	17,6 %
No sabe	26,3 %
TOTAL	100 %

Cuadro 54



Cuadro 55

Los Cuadros 54 y 55 nos muestran los resultados explicativos de respuesta del insignificante 0,6 % correspondiente a los alumnos que no han asumido un modelo concreto de docente ni a través de la formación teórica ni después de las

Prácticas. El denominador común de las respuestas es el desconocimiento, bien porque piensan que "no les han enseñado" (56,1 %), bien porque "no tienen clara la profesión" (17,6 %). Es significativo el 26,3 % que no sabe justificar su respuesta.

En definitiva el modelo "maestro-formador" es el percibido y asumido por la mayoría de los encuestados. Tienen claro que la dimensión "profesor-enseñante", con ser un aspecto relevante dentro del proceso educativo, no es ni la única ni la más importante función que corresponde desempeñar al profesor en el aula.

Decantarse por un modelo de "maestro-formador" supone incluir la dimensión enseñante, pero como otra más, dentro de lo que es la verdadera comunicación educativa y lo que ello conlleva de formación de la auténtica personalidad que tiene en consideración a la persona en su totalidad. Quedarse, pues, en el mero ámbito de la enseñanza, desvinculada de la formación integral es realizar la tarea a medias.



**ITEM N° 10 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ CREES QUE TE EXIGIRÁ LA SOCIEDAD EN TU FUNCIÓN  
DOCENTE?**

<b>EXIGENCIAS DE LA SOCIEDAD</b>	
Preparación	35,5 %
Formar integralmente	31,6 %
Ser persona	13,8 %
Profesionalidad	10,7 %
Eficacia	3,3 %
No sabe. No contesta	3,1 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

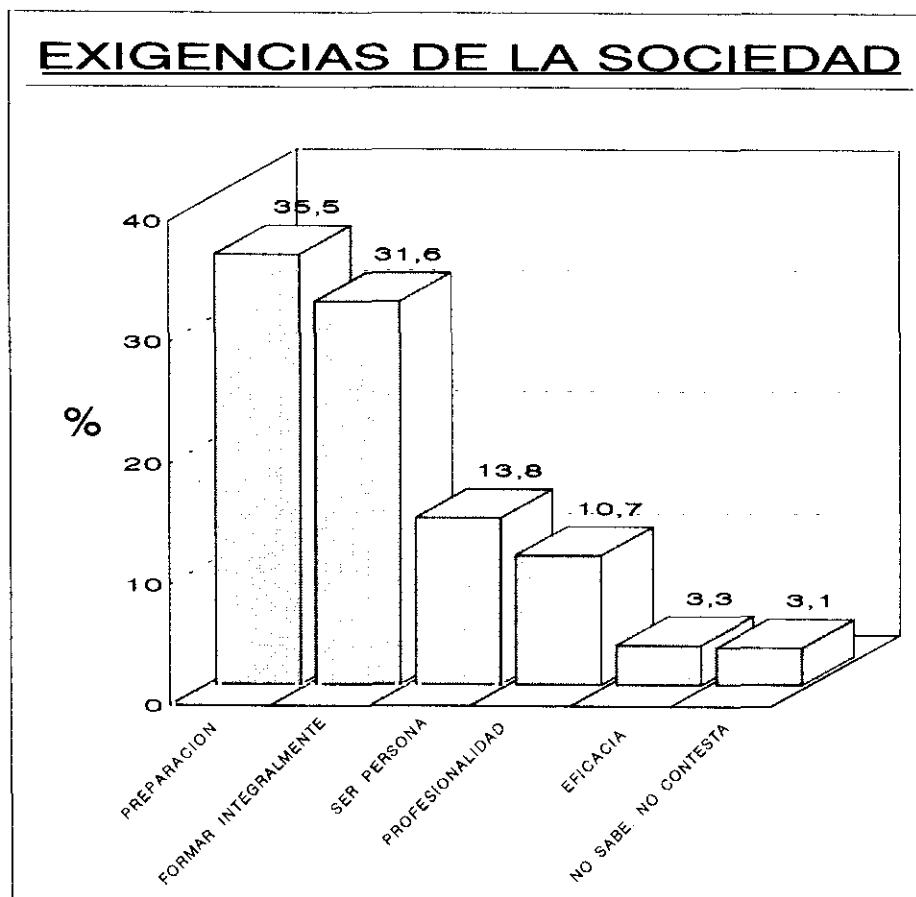
Cuadro 56

El Cuadro 56 recoge la idea de los encuestados sobre el profesor ante la sociedad. Las respuestas se dirigen hacia dos esferas claramente diferenciadas: por una parte aquellas que se refieren a la persona del profesor en sí, y por otra a la orientación de su trabajo docente.

Con respecto a la primera, la principal exigencia de la sociedad, según los datos obtenidos, es la "preparación" del profesor (35,5 %); es decir, una amplia cultura y un conocimiento profundo de la profesión. En esta misma línea tenemos otro grupo de respuestas (13,8 %) para las que lo importante es "ser persona".

Respecto a la segunda dimensión, aparece la "formación integral" (31,6 %), dentro de la misma orientación de las respuestas recogidas en anteriores items y que viene de nuevo a mostrarnos el concepto de educación asumido por la mayoría. Las respuestas de "profesionalidad" (10,7 %) y "eficacia" (3,3 %) aluden al deseo de un trabajo bien hecho y de unos resultados buenos y constatables.

El Cuadro 57 nos representa los resultados.



Cuadro 57

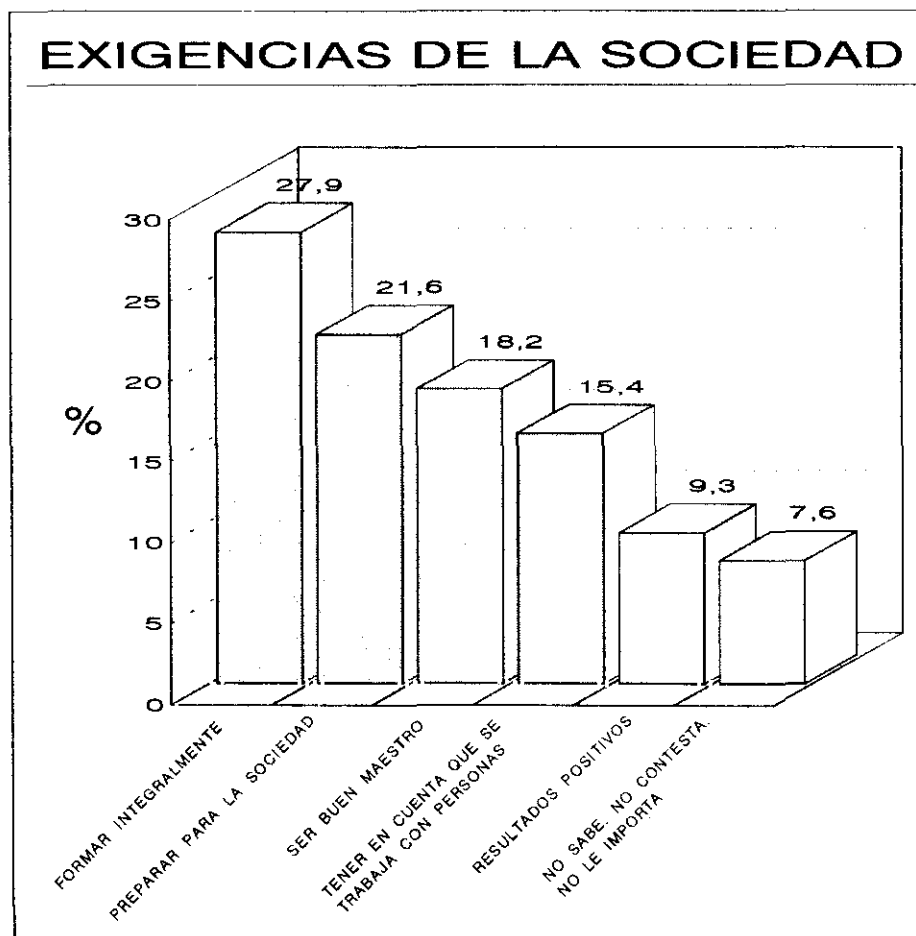
**ITEM N° 10 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ CREES QUE TE EXIGIRÁ LA SOCIEDAD EN TU FUNCIÓN  
DOCENTE?**

<b>EXIGENCIAS DE LA SOCIEDAD</b>	
Formar integralmente	27,9 %
Preparar para la sociedad	21,6 %
Ser un buen maestro	18,2 %
Tener en cuenta que se trabaja con personas	15,4 %
Resultados positivos	9,3 %
No sabe. No le importa. No contesta.	7,6 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 58

Después de realizar las Prácticas, las respuestas que nos han ofrecido siguen pudiéndose agrupar en los dos polos a que hacíamos referencia "antes de Prácticas": profesor en cuanto persona y profesor en cuanto a resultado de su tarea. Nos encontramos con una mayor dispersión de las respuestas, tal y como nos muestra el Cuadro 59:



Cuadro 59

Respecto a la persona del profesor vuelve a hacerse referencia a su profesionalidad -"ser un buen maestro" (18,2 %)- y a su eficacia -"resultados positivos"- . Mientras que en lo relativo a su tarea nos señalan nuevamente "formar integralmente" (27,9 %), "preparar para la sociedad" (21,6 %) y "tener en cuenta que se trabaja con personas" (15,4 %). En suma, podemos abstraer un perfil de maestro basado en una sólida formación cultural y profesional, que debe realizar una tarea

dentro de un marco personalista cuyo resultado sea proporcionar al niño una formación integral que debe abarcar simultáneamente su perfeccionamiento personal y su dimensión social.

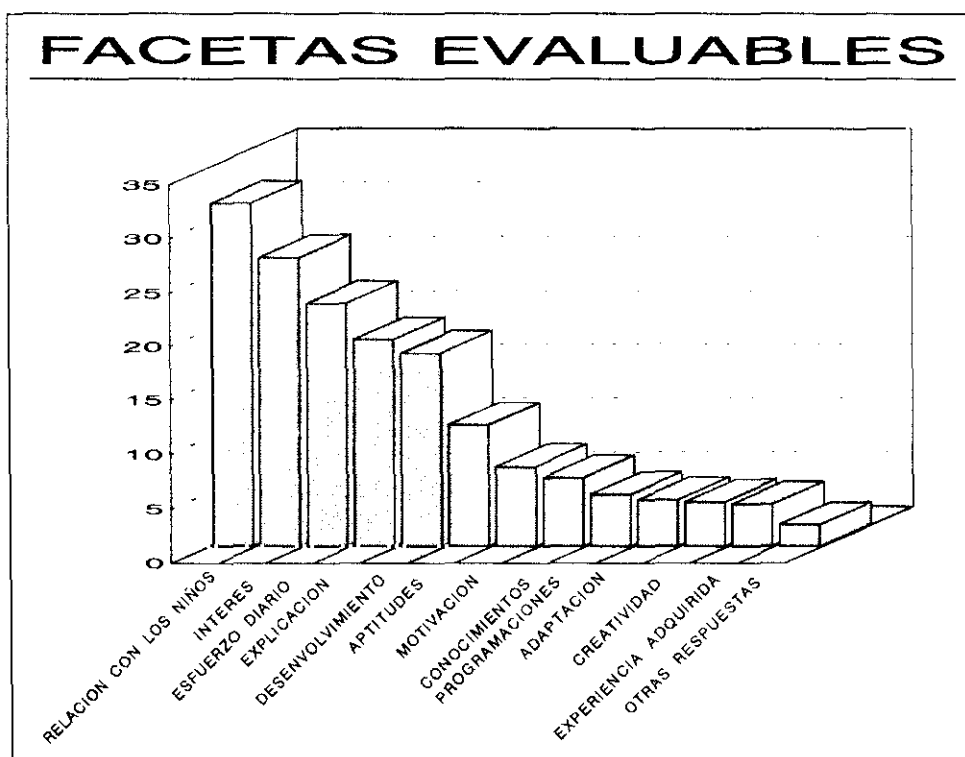
**ITEM N° 11 (ANTES DE PRÁCTICAS)**

**¿QUÉ FACETAS PIENSAS QUE DEBEN EVALUARSE DE TU ACTIVIDAD EN PRÁCTICAS?**

<b>FACETAS EVALUABLES</b>	
Relación con los niños	31,7 %
Interés	26,7 %
Trabajo/Esfuerzo diario	22,5 %
Explicación	19,1 %
Desenvolvimiento	17,8 %
Aptitudes	11,1 %
Motivación	7,3 %
Conocimientos	6,3 %
Programaciones	4,8 %
Adaptación	4,3 %
Creatividad	4,1 %
Experiencia adquirida	3,9 %
Otras respuestas	2 %

Cuadro 60

Los resultados de este último ítem no pueden tabularse sobre un 100 %, debido a que muchos de los encuestados han dado varias respuestas, que hemos anotado por separado y así lo recogemos en los Cuadros 60 y 61.



Cuadro 61

Al igual que en el ítem anterior, los resultados aluden a múltiples y variadas facetas que podemos agrupar alrededor de dos polos complementarios: "la dimensión personal del profesor" y "el componente dinámico" del mismo. En el primero de ellos se destacan las características relativas a su preparación, capacidad y

actitud o predisposición hacia la tarea educativa:

- Interés (26,7 %)
- Aptitudes (11,1 %)
- Conocimientos (6,3 %)
- Adaptación (4,3 %)
- Creatividad (4,1 %)
- Experiencia (3,9 %)

Sin embargo, con mayor peso específico, nos señalan los aspectos relacionados con la actividad propiamente dicha:

- Trato con los niños (31,7 %)
- Trabajo diario (22,5 %)
- Desarrollo de las diferentes funciones docentes: Explicación (19,1 %), Motivación (7,3 %), Programación (4,8 %) y "Desenvolvimiento en general" (17,8 %).

Constatamos una vez más cómo se centran los encuestados en las actividades que suponen un protagonismo del profesor, acorde con el modelo transmisor que tienen inculcado. No hacen referencia a tareas de coordinación de ideas y actividades, animación grupal, canalización de iniciativas discentes...

**ITEM N° 11 (DESPUÉS DE PRÁCTICAS)**

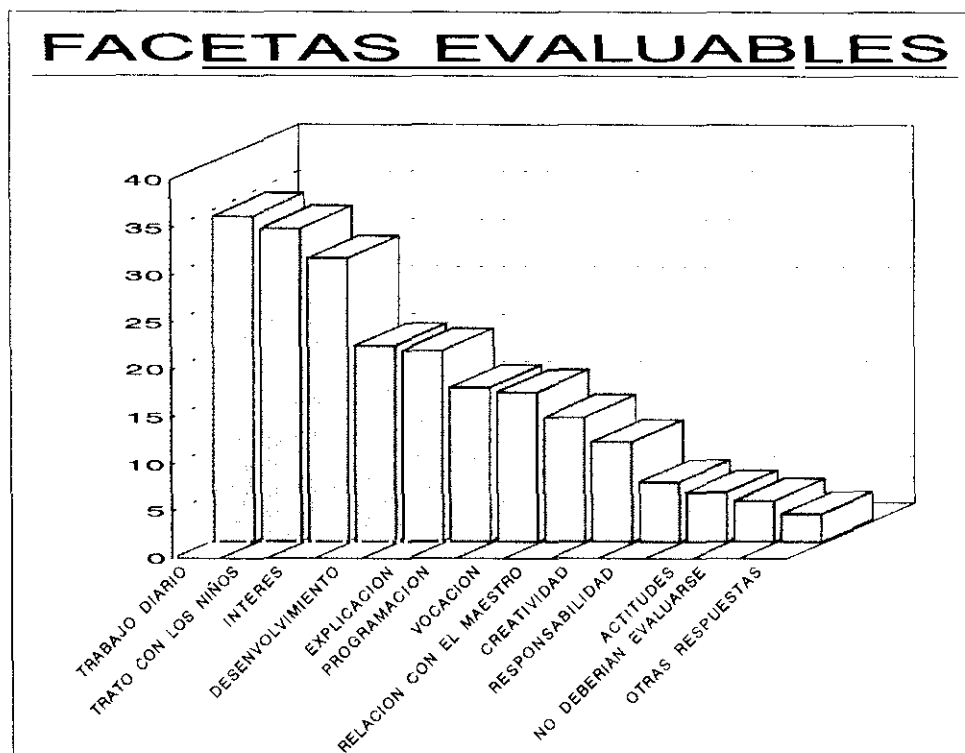
**¿QUÉ FACETAS PIENSAS QUE DEBEN EVALUARSE DE TU ACTIVIDAD EN PRÁCTICAS?**

<b>FACETAS EVALUABLES</b>	
El trabajo diario en la escuela	34,5 %
El trato con los niños	33,2 %
El interés	30,1 %
El desenvolvimiento en la clase	20,8 %
Explicación	20,3 %
Programación	16,4 %
Vocación	15,9 %
Relación con el maestro	13,3 %
Imaginación/Creatividad	10,7 %
Responsabilidad	6,4 %
Actitudes	5,3 %
No deberían evaluarse	4,4 %
Otras respuestas	3 %

Cuadro 62

Representamos estos resultados en el Cuadro 63.





Cuadro 63

En líneas generales el contacto con la realidad escolar no ha modificado los puntos de vista que los encuestados tenían antes de realizar las Prácticas. Siguen haciendo referencia a las mismas facetas, con ligeras variaciones porcentuales.

Son, sin embargo, dignos de señalarse algunos aspectos apuntados ahora, que se identifican con el modelo de "maestro-formador" a que habíamos hecho referencia en items anteriores:

- La vocación (15,9 %)
- La relación con el maestro (13,3 %)
- La responsabilidad (6,4 %)

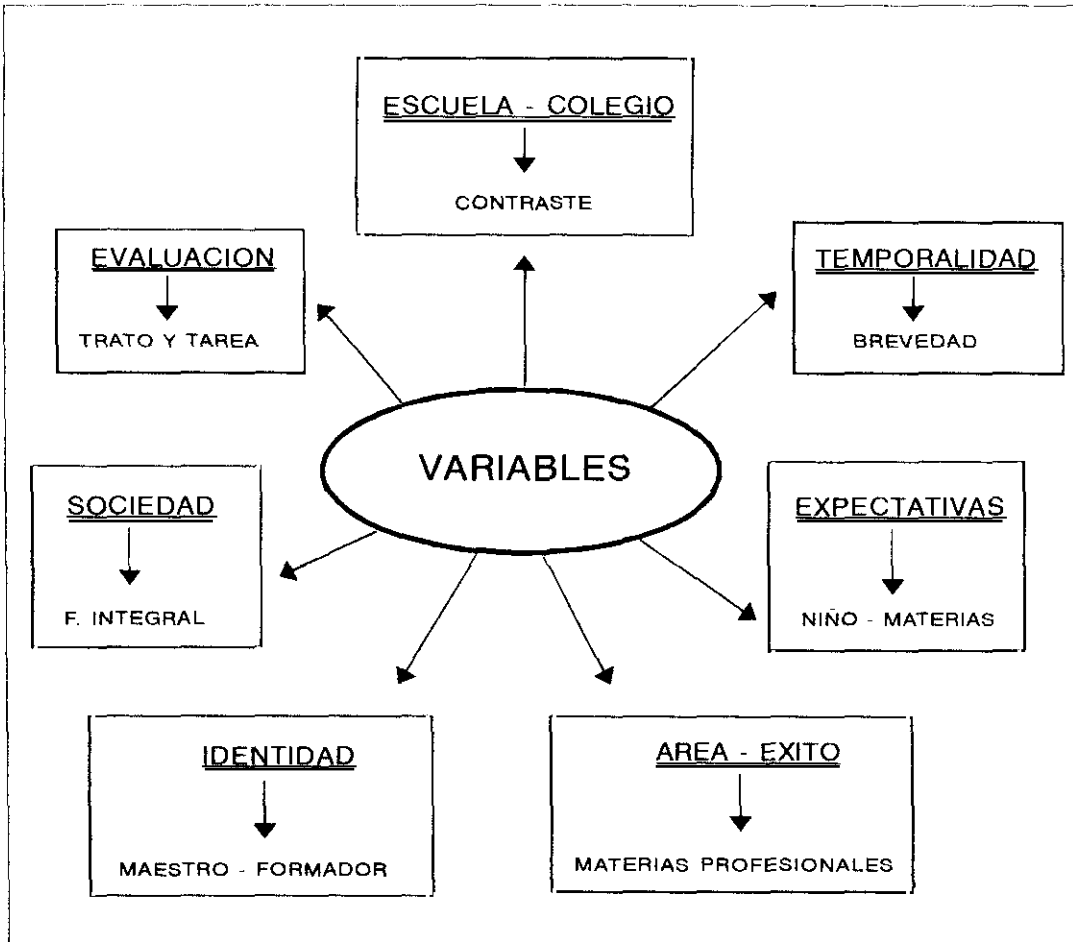
También nos encontramos con un 4,4 % partidario de la no evaluación de las Prácticas de Enseñanza, motivados sin duda por las deficientes calificaciones obtenidas.

Observamos una aparente contradicción en los resultados que nos ofrecen los alumnos: por una parte sugieren una educación creativa y sin embargo ponen en evidencia nuevamente unos criterios basados en la escuela transmisiva.

## 2.- SÍNTESIS DE LA APORTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

A lo largo de todo este capítulo hemos analizado el posicionamiento de los Estudiantes de Magisterio ante las Prácticas de Enseñanza y hemos ido representando en los distintos Cuadros las respuestas que nos han ofrecido. Podemos afirmar que se trata de una aportación verdaderamente rica de la que podemos extraer puntos concretos que nos sirvan de referencia, junto a otros aspectos, para diseñar el Modelo de Prácticas que cubra las expectativas mostradas por ellos y se adapte a otras exigencias de tipo normativo, social o ideológico.

Si retomamos las **variables** a que hacíamos referencia al comienzo del capítulo, podemos determinar la postura de los estudiantes ante cada una de ellas y extraer las oportunas conclusiones. El Cuadro 64 recoge estas siete variables indicando las notas características emanadas de las respuestas.



Cuadro 64

**1) VARIABLE "ESCUELA UNIVERSITARIA/COLEGIO DE PRÁCTICAS/ALUMNO".** Los alumnos, a través de la formación recibida, constatan el gran contraste existente entre la teoría proporcionada en la Escuela de Magisterio y la realidad escolar.

El Cuadro 65 nos describe la disociación existente entre las instituciones formadoras:

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA</b>	<b>COLEGIO DE PRÁCTICAS</b>
Enseña por transmisión	Forma
Contenido teórico	Realidad vivida
Niño homogéneo, sin problemas	Diversidad infantil. Conflicto-Problema.
El niño va a aprender libremente	El niño se siente obligado
Maestro es responsable único del futuro del niño	La responsabilidad se centra en el niño, el maestro y su contexto
No tiene en cuenta la forma de aprender del niño	Tiene en cuenta la forma de construir su propio saber
Utiliza métodos ideales	Utiliza metodología más adecuada a la realidad

**CONTEXTO FICTICIO**

**CONTEXTO REAL**

Cuadro 65

Describen una Escuela Universitaria aislada en su teoría y realizando una tarea consistente básicamente en una yuxtaposición de conocimientos sin relación; una Escuela Universitaria desconocedora del contexto para el que dice formar.

Con respecto al Colegio de Prácticas, un centro aislado en su forma de hacer, para el que no ha recibido las orientaciones necesarias y que presenta una realidad basada en una cultura del pasado sin una actualización para el presente.

Unas Prácticas de Enseñanza, en definitiva, en las que los maestros en

formación hacen muchas cosas completamente solos, debido, entre otras causas, al desconocimiento y falta de relación entre los profesores de las instituciones formadoras (Escuela de Magisterio y Colegio de Prácticas).

Se reivindica, pues, una conexión teoría-práctica, y ello exige unos esfuerzos con los que lograr una mayor vinculación entre Escuela Universitaria y Colegios de Prácticas, de manera que la teoría que se imparta en aquélla se proyecte hacia el aula y, al propio tiempo, la práctica vivida sea la base de reflexión y punto de partida para su justificación en el ámbito teórico.

Es necesario proporcionar un conocimiento real del niño así como unas técnicas que ayuden a detectar sus peculiaridades para, en función de ellas, programar todas las actividades. Así mismo hay que profundizar en todas las materias de contenido profesional y buscar la dimensión didáctica del resto de las materias.

De esta conexión teoría-práctica es de donde surgirá una auténtica formación profesional que se oriente a la totalidad de la persona del profesor. Y esa personalidad docente debidamente formada será la que le permita al futuro profesor realizar todas aquellas funciones que de una u otra forma apuntan los alumnos en sus respuestas: "formar", "informar", "transformar", "enseñar", "educar", "orientar", "individualizar", "socializar", "responsabilizarse"...

La experiencia que de esta manera proporcionarán las Prácticas será una experiencia fundamentada, rica, variada y con una estructura interna que irá consolidando el "yo" del maestro en formación, ayudándole a conocer sus propias capacidades y a confirmar su vocación docente.

Un adecuado diseño de formación práctica deberá afrontar esta desconexión, dejando a un lado utopías y acercándose a la realidad educativa. Deberá insistir en que el maestro en formación aprenda a observar, experimentar, detectar necesidades, tratar adecuadamente al alumno, trabajar coordinadamente y reflexionar sobre la forma de ayudar en el cambio necesario.

**2) VARIABLE "TEMPORALIDAD"**. Tanto la idea previa que tenían los alumnos sobre la escuela, como la extraída de la realidad experimentada coinciden al señalar como denominador común de la misma "la complejidad": El mundo del niño, la organización del aula, la utilización de recursos, el desarrollo de las funciones..., todo ello implica una variedad tal de situaciones que para poder iniciarse son insuficientes los cuatro meses que por término medio se dedican a la formación práctica.

Se reconoce, pues, que este período de tiempo es corto e insuficiente y se demanda una mayor dedicación a Prácticas de Enseñanza, reivindicándose incluso un curso escolar completo, lo que supondría duplicar el tiempo actual.

A pesar de reconocer la limitación del tiempo destinado a Prácticas, los alumnos son partidarios de distribuirlo adecuadamente para poder conocer los diferentes ciclos. Prefieren la "extensión" a la "profundidad"; es decir, ante la disyuntiva de practicar en un solo nivel o tener un conocimiento más amplio de la escuela practicando en varios niveles, se decantan por esta última opción.

Practicar en un solo nivel supone tener que transferir posteriormente la formación adquirida al resto de los contextos, y esto estiman que supone mayor dificultad que tener que profundizar en el futuro en los niveles que han conocido, aunque esto haya sido más superficialmente.

**3) VARIABLE EXPECTATIVAS/RECELOS.** Los alumnos estiman mayoritariamente que la tarea educativa es más compleja y difícil en los niveles bajos.

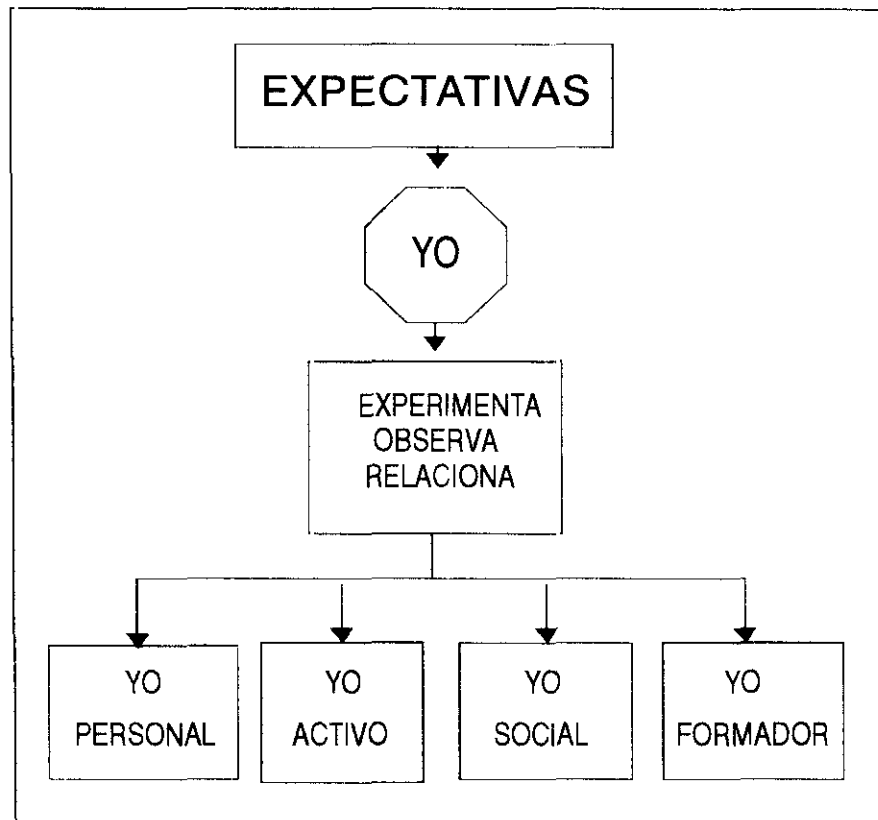
La monodocencia propia de los primeros ciclos conlleva un tipo de organización más abierto y al mismo tiempo más complicado que el de niveles superiores. Además, los aprendizajes propios de estos primeros ciclos exigen un dominio de técnicas específicas por parte del profesor para la enseñanza de las materias instrumentales y para una adecuada globalización, que hacen que los maestros en formación perciban, no sin preocupación, todas estas dificultades y las señalen. Si a ello unimos que les cuesta más trabajo motivar a los niños de menor edad, nos encontramos con una implícita demanda de mayor formación para estos primeros niveles educativos.



Practicar en niveles elevados supone hacerlo en materias específicas de la especialidad de cada alumno. El horario más encorsetado, la organización más rígida y la errónea consideración de la Segunda Etapa como si fuera un ciclo de Enseñanza Secundaria hace que los alumnos hayan cifrado toda su actividad en la función expositiva, por lo que, debido a ello, la principal dificultad que encuentran en la Segunda Etapa es, precisamente, la preparación de contenidos.

Tal y como habíamos apuntado anteriormente, subyace un Modelo Transmisor que es necesario ir modificando progresivamente, para adaptarlo a unos esquemas más abiertos y comprensivos.

La formación teórico-práctica deberá incidir, una vez más, en el conocimiento del niño y el aprendizaje de técnicas diversas para que el futuro maestro se sienta dotado de los instrumentos básicos para abordar la tarea educativa. Ahora bien, todo ello debe orientarse a la formación de la personalidad mediante el encuentro del "yo profesional" a través de las diferentes tareas a desarrollar en el aula. El Cuadro 66 nos muestra estas expectativas.



Cuadro 66

Se espera, pues, una **relación en la actividad**, mediante la adquisición de experiencia, la observación de los alumnos y del entorno, y la relación entre alumnos-cultura-profesor. Y es necesario contemplar las dimensiones del "yo":

<b>YO PERSONAL</b>
Preparación Conocer la tarea docente Conocer "climas" que se dan Aumentar confianza y seguridad Orientación en el aula Superación del miedo

Cuadro 67

<b>YO ACTIVO</b>
Descubrir limitaciones Aprender técnicas de enseñanza Comprender la relación educativa Superar barreras personales Adquirir responsabilidad como educador

Cuadro 68

<b>YO SOCIAL</b>
Aprender la profesión Desarrollar una auténtica comunicación Aprender técnicas de socialización Dinamizar la convivencia en el aula

Cuadro 69

<b>YO FORMADOR</b>
Ayudar en la construcción de conocimientos Ayudar en la formación de hábitos Habilidad para tratar al alumno Dar alegría en el trabajo

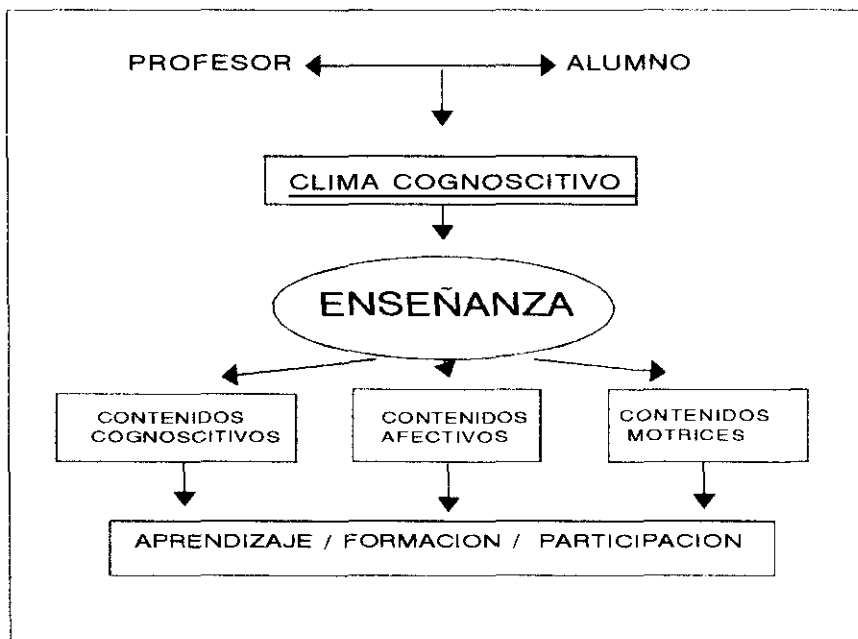
Cuadro 70

**4) VARIABLE ÁREA/ÉXITO.** Los alumnos exponen la necesidad de un mayor conocimiento de la Escuela y del trabajo escolar. Éste es el motivo por el que reivindican una mayor implantación de las materias específicamente profesionales: Pedagogías, Psicologías y Didácticas Específicas.

Manifiestan su postura anticulturalista rechazando la formación teórica que reciben en muchas materias cuya repercusión en el aula es nula. También señalan que el tratamiento que en muchos casos se hace de estas materias profesionales es exclusivamente teórico y desconexionado de la realidad.

**5) VARIABLE IDENTIDAD DEL PROFESOR.** Frente a una concepción restrictiva de la función docente, limitada exclusivamente al ámbito de la enseñanza, existe una idea generalizada del profesor como "maestro-formador", concebido como profesional construido sobre la base de una auténtica vocación, que ha

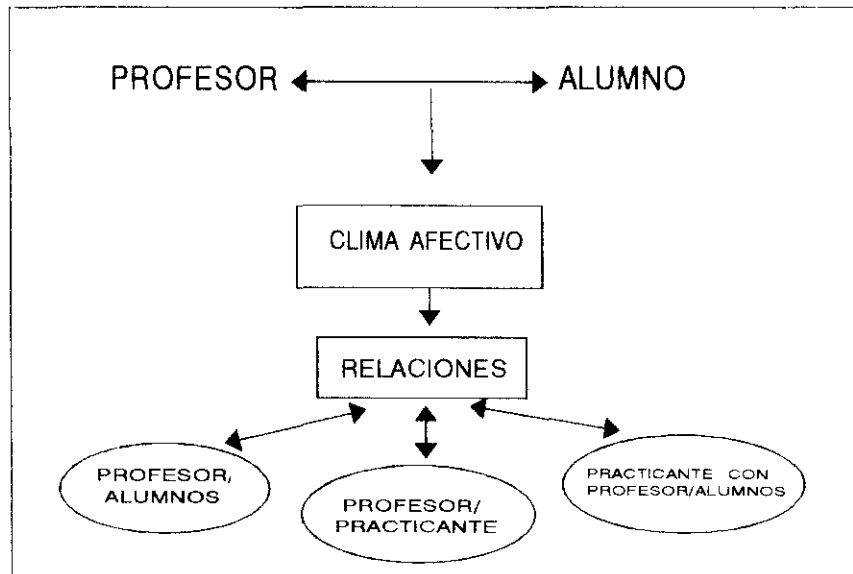
de desarrollar su tarea atendiendo a múltiples aspectos. Y esta complejidad de funciones debe vivirla el profesor en formación a través de los tres climas complementarios en que podemos aglutinar el espectro educativo: cognoscitivo, afectivo y motivacional.



Cuadro 71

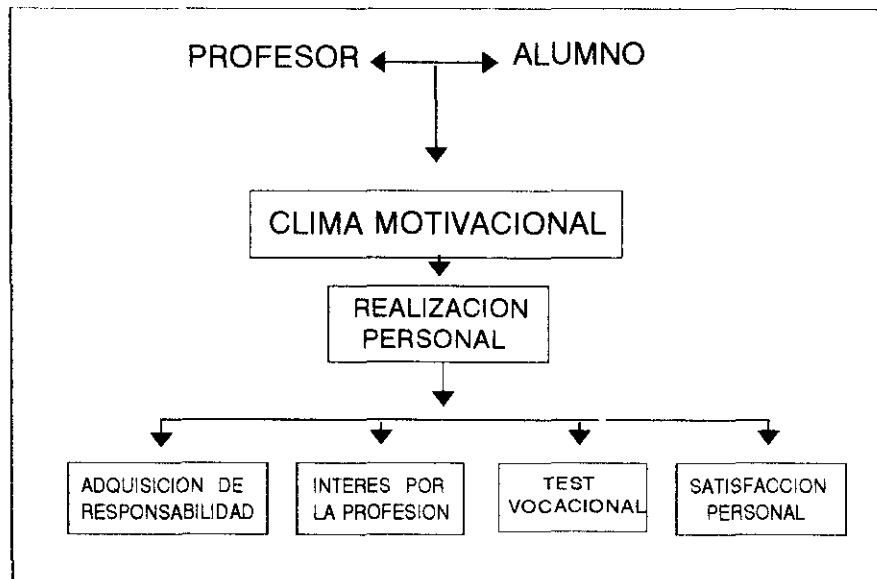
Existe un **clima cognoscitivo** en el aula a través de una de las principales actividades que tiene lugar en ella: **la enseñanza**, tal y como muestra el Cuadro 71. La enseñanza de contenidos relativos a diferentes ámbitos (cognoscitivo, afectivo y psicomotor), tanto a nivel de observación del maestro como, sobre todo, de participación, proporcionarán al maestro en formación un aprendizaje de los pormenores de la actividad didáctica que, posteriormente, podrá integrar en una verdadera formación docente.

El **clima afectivo** lo representamos a continuación en el Cuadro 72:



Cuadro 72

Recoge todo tipo de relaciones que se dan en el aula, unas relaciones de carácter multidireccional, mediante las cuales maestro, alumnos y practicante deben vivir en una dinámica de constante comunicación educativa.



Cuadro 73

Por último, el **clima motivacional** (Cuadro 73) señala el principal efecto que debe producir la experiencia de prácticas en el alumno: su realización como persona. Si entendemos la formación del maestro como una formación de la personalidad, la práctica debe proporcionar ese clima en el que pueda llevar a cabo las distintas tareas con una progresiva responsabilidad; debe facilitarle las suficientes situaciones que pongan de manifiesto su interés por la actividad; debe ser, además, un test vocacional que le haga decantarse por la profesión docente o le abra los ojos para que oriente su vida hacia otro quehacer. En definitiva, debe desembocar en una

satisfacción personal que quedará integrada en su realización personal.

**6) VARIABLE PROFESOR - SOCIEDAD.** Los alumnos de Magisterio al pronunciarse sobre lo que piensan que les exigirá la sociedad en su función docente están proyectando un modelo de profesor que tienen asumido. Las respuestas ofrecidas vienen, de alguna forma, a incidir en el modelo de "maestro-formador" que señalábamos en la variable anterior, pero ahora con una referencia explícita a dos dimensiones sobre las que debe asentarse la concepción de la tarea docente, dos dimensiones diferentes y complementarias, representativas del "ser" y del "hacer" respectivamente. Se trata, por una parte, de la **personalidad del profesor** y, por otra, del **desarrollo de su trabajo educativo**.

Entre estas dos dimensiones se constata un denominador común que será, simultáneamente, punto de arranque y de destino; nos estamos refiriendo a la **"formación integral"**. De un lado la sociedad va a reclamar que la educación esté en manos de personas debidamente formadas y por ello va a exigir a los profesores una serie de cualidades y capacidades que estima necesarias para llevar a feliz término la tarea que se le va a encomendar. Pero, de otro lado, va a exigir que esas personas, con capacidad y formación, trabajen de manera eficaz y orienten todo su quehacer a la consecución de una "formación integral" en los alumnos.

Armonizar, pues, los aspectos del "ser" y el "hacer docente", supone



definir un perfil de maestro basado en una sólida formación desde los puntos de vista humano, social y profesional.

Con relación al **aspecto humano**, son necesarias unas cualidades personales, tales como capacidad de observación y análisis crítico, paciencia y constancia, espíritu reflexivo y actitud de superación...

Desde el **punto de vista social** se requieren unas cualidades comunicativas, como saber hablar y saber escuchar, saber utilizar los diferentes lenguajes y recursos de comunicación, ser capaz de ostentar cierto liderazgo...

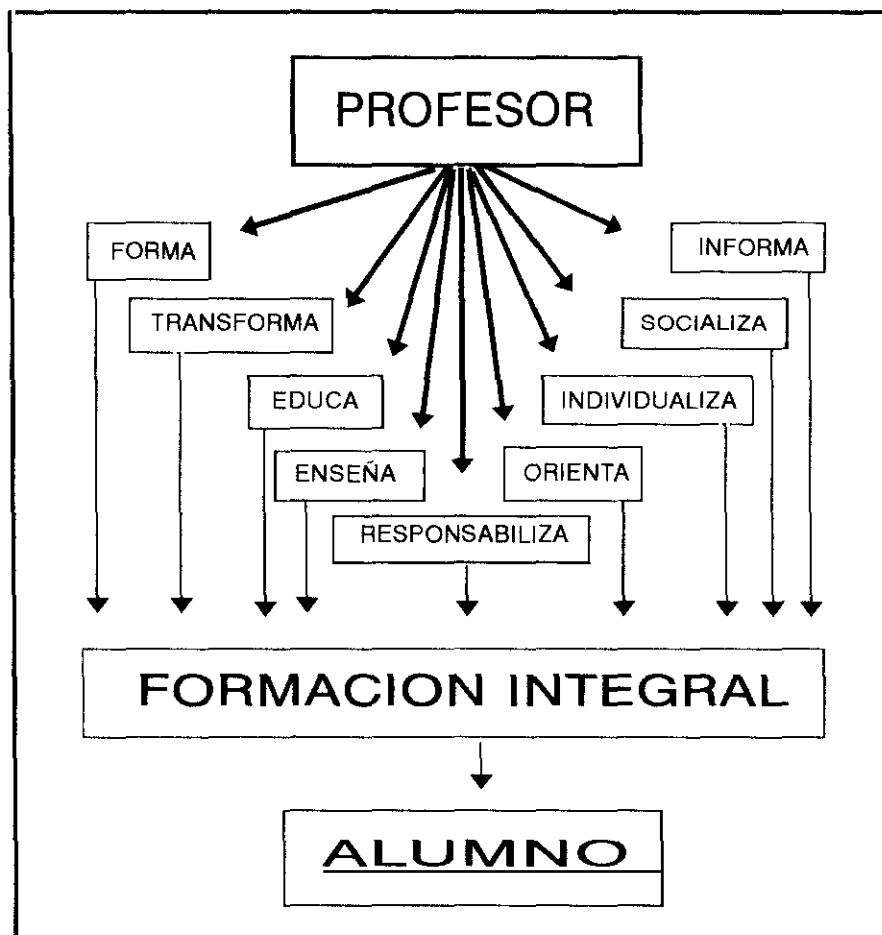
Con respecto al **ámbito profesional**, se precisa una amplia formación cultural y además una sólida formación pedagógica que incluya la adquisición de técnicas didácticas. Si a ello le unimos una capacidad organizativa y de gestión, podemos completar las líneas generales del perfil personal del maestro.

Ahora bien, toda esta formación de la personalidad no podemos contemplarla en el vacío sino que hay que proyectarla hacia la realidad práctica, hacia el desarrollo de una labor educativa que debe orientarse según los cánones establecidos.

La sociedad en cada momento histórico tiene una concepción de la educación que emana del modelo de hombre que ella misma ha asimilado; y la

construcción de ese hombre es una tarea que le encomienda a la Escuela y que, lógicamente, le va a exigir al maestro.

Y hoy día la exigencia de esa sociedad se refiere al logro de una **"formación integral"** en el alumno que, junto a una cultura y una adquisición de contenidos, adquiera unos valores de convivencia, respeto, democracia, tolerancia, pluralismo y trascendencia.



Cuadro 74

El Cuadro 74 resume perfectamente estas exigencias emanadas de la sociedad: un profesor debidamente formado que desarrolla toda una serie de funciones a través de las cuales pretenderá conseguir progresivamente en el alumno esa **"formación integral"** que habíamos señalado como meta.

**7) VARIABLE EVALUACIÓN.** Las sugerencias que nos ofrecen los alumnos encuestados acerca de las facetas evaluables del período de Prácticas, pueden encuadrarse en dos ámbitos perfectamente delimitados: el **trato con los niños** y el **desarrollo de las distintas funciones docentes**.

Al hablar de **trato con los niños** se está incluyendo una amplia variedad de facetas tales como la adaptación al nivel discente, la disciplina, el control, la motivación, la capacidad de diálogo, la sintonía comunicativa...

Con respecto al **desarrollo de las distintas funciones docentes**, se nos está ofreciendo un modelo tecnológico a través del cual reclaman una formación que sea válida para todas las situaciones que puedan presentarse en el aula. Es de reseñar la importancia que confieren a la función expositiva y la prioridad que le asignan con relación a otras funciones. Esto nos denota, una vez más, el Modelo Transmisivo que tienen asumido y que aportan como una de las principales preocupaciones en su formación.

Sin embargo, hemos de señalar otra serie de aspectos que concuerdan con el modelo de "maestro-formador" por el que se había decantado la mayoría:

"Trabajo y esfuerzo diario", "interés", "creatividad", "iniciativa", "imaginación", "responsabilidad", "vocación"..., son dimensiones señaladas por los encuestados que apuntan hacia un tipo de maestro que supera al mero enseñante y transmisor de información.

De cara a la formación inicial teórico-práctica del maestro se pone nuevamente de manifiesto la necesidad de acercarle al mundo del niño, al conocimiento de sus etapas evolutivas, así como al ámbito sociológico del cual pueda extraer las pautas de comunicación y comportamiento que le posibiliten una adecuada actuación docente.

Así mismo debe hacerse un tratamiento profundo y reflexivo de las funciones docentes, que vaya más allá de considerarlas como meras recetas de actuación, de tal manera que se estudien a la luz de una fundamentación científica y desde una perspectiva sistémica, a través de la cual se conciban ligadas unas a otras y todas ellas orientadas hacia la misma meta de una **"formación integral"**.

### 3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO V

No podría quedar completo el estudio de las Prácticas de Enseñanza sin contemplarlas desde la perspectiva de los Estudiantes de Magisterio, la cual nos aporta una visión de la realidad desde sus principales protagonistas.

A través de sus respuestas a los cuestionarios presentados podemos observar, por una parte, lo que reclaman o reivindican explícitamente y por otra, el significado implícito de sus manifestaciones, mediante su análisis e interpretación.

Señalan el **contraste existente entre la Escuela de Magisterio y el Colegio de Prácticas**, instituciones representativas de la formación teórica y la formación práctica, respectivamente. Demandan una mayor conexión teoría-práctica, mediante un incremento de las materias profesionales, una orientación del currículo hacia la realidad educativa y una mayor vinculación entre las instituciones formadoras.

Reconocen la **brevidad del período destinado a Prácticas** y estiman conveniente una mayor dedicación, que podría llegar incluso a un curso escolar completo.

Les interesa conocer una realidad lo más variada posible, por lo que prefieren **conocer varios niveles** educativos a lo largo del período de prácticas, en

lugar de profundizar en un solo nivel. Al mismo tiempo demandan implícitamente una mayor formación para los niveles educativos bajos al considerar que son estos niveles los que entrañan mayores dificultades.

Tienen asumido un **Modelo Transmisor** de Escuela que se traduce en la importancia que le confieren a la función expositiva.

Entienden la función docente desde una perspectiva superadora del mero papel de "enseñante" y se decantan por una figura de **"maestro-formador"**, sustentada sobre una vocación y comprometida en orientar toda su actividad a la consecución de una formación integral en el alumno.

Señalan el valor que tienen las Prácticas de Enseñanza como **test vocacional** de indudable ayuda para decantarse por la profesión docente u orientarse hacia otra actividad profesional.

Estiman que la sociedad les exigirá una complementariedad del **"ser"** y del **"hacer"**, que se traduce en una **personalidad debidamente formada** y un **trabajo educativo bien desarrollado**. Subyace, en definitiva, la idea de **"formación integral"**: un maestro formado integralmente que proyecte su función docente hacia la formación integral del niño.

Sugieren, por último, que los principales aspectos que deben considerarse para evaluar las Prácticas son el **trato con los niños** y el desarrollo de las distintas **funciones docentes**.

# CUARTA PARTE



# CAPITULO VI

## DISEÑO DE UN MODELO COMPRENSIVO DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA

1. MODELOS DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA

2. HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE PRACTICAS DE  
ENSEÑANZA

3. PLAN DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA

4. CONCLUSIONES DEL CAPITULO VI

## 1. MODELOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El estudio que hemos realizado sobre modelos de enseñanza, modelos de formación de profesores, los análisis histórico y contemporáneo de las Prácticas de Enseñanza y las demandas de formación práctica reivindicadas por los alumnos de Magisterio, nos ofrecen pautas suficientes para extraer los diferentes Modelos de Prácticas inherentes a cada momento y situación. Ciertamente, cada modelo va a estructurarse en torno a un criterio concreto conceptualizador de la formación práctica, por lo que, tomando en consideración las variables sustentadoras de los distintos modelos, vamos a describir cada uno de ellos, para tratar de llegar a un **MODELO COMPRENSIVO** que nos acerque a una idea más clara sobre la concepción organizativa de la formación práctica del profesorado y al mismo tiempo sea el fundamento de nuestro posicionamiento ante las Prácticas de Enseñanza.

### 1.1. MODELO RECURRENTE

LÉON (1982) al plantearse la articulación de la teoría con la práctica en la formación del profesorado, analiza un **modelo deductivo** (que consagra la anterioridad y superioridad constante de la formación teórica con respecto a los aprendizajes prácticos), al que contraponen un **modelo inductivo** (que valora la experiencia vivida y hace reposar toda iniciación teórica en la explicitación de esa experiencia), para decantarse finalmente por un **modelo recurrente**, que garantiza la

complementariedad y la alternancia de ambos componentes de la formación, teórico y práctico.

a) **Modelo deductivo.** La aplicación de este modelo consiste básicamente en exponer, en primer lugar, las teorías de aprendizaje, las principales experiencias que se les asocian, los primeros resultados a los que conducen y los principios pedagógicos que se desprenden de ellas.

SHULMAN (1987), partidario de esta vía, señala 6 fases por las que atraviesa el razonamiento a lo largo de todo el proceso:

- 1) **Comprensión.** Es el momento inicial en el que el profesor en formación asimila una serie de principios que se le han presentado.
- 2) **Transformación.** En esta fase se realizan una pluralidad de actividades agrupables en torno a: selección y organización de contenidos de enseñanza, utilización de sistemas de representación para establecer puentes entre el contenido y el alumno...
- 3) **Instrucción.** Es ahora cuando se manifiesta la enseñanza de forma observable, a través de actividades como organizar y dirigir la clase, explicar, demostrar, motivar...

4) **Evaluación.** Función que tiene lugar de forma simultánea o posterior al mismo proceso de enseñanza.

5) **Reflexión.** Define Shulman esta fase como el conjunto de procesos a través de los cuales un profesional aprende de la experiencia.

6) **Nueva comprensión.** Como resultado de los datos recogidos, de la evaluación y reflexión sobre ellos, el profesor puede llegar a una nueva comprensión, más completa, de la enseñanza que poseía en el momento inicial.

De tal formación se espera no la adquisición de normas directamente aplicables, sino un enriquecimiento cultural o científico, un entrenamiento para la reflexión, cuyos efectos se manifestarían en una gestión más rigurosa y en una actitud más abierta frente a los problemas pedagógicos.

No obstante, se aprecian unas dificultades dignas de tenerse en cuenta: es de dudosa eficacia trasladar al terreno escolar unos principios o ideas transmitidos de forma teórica. PROST (1973) alude al *peligro de la ilusión intelectualista que consiste en creer que el conocimiento de la verdad transforma por sí misma los comportamientos.*

Por otra parte, los maestros se ven a menudo decepcionados por unos resultados que, casi siempre, constituyen un conjunto aparentemente incoherente y contradictorio en el que el profesor en formación no logra situarse.

b) **Modelo inductivo.** Se propone introducir las enseñanzas teóricas después de una fase inicial de formación, cuando la práctica ha llevado previamente a plantearse ciertas preguntas sobre los procesos, las condiciones y la eficacia de un aprendizaje.

KOLB (1987) presenta, dentro de este modelo, una secuencia que consta de los siguientes pasos:

- 1) Se lleva a cabo una experiencia concreta.
- 2) Se realiza una tarea de observación y reflexión sobre dicha experiencia.
- 3) La reflexión sobre la experiencia se examina, analiza, contrasta a la luz de teorías actuales, y a partir de ese análisis, se produce la integración del conocimiento surgido de la experiencia.
- 4) Este conocimiento da lugar al diseño de una nueva experiencia

concreta y de este modo se repite el proceso.

Para Kolb el aprendizaje tiene lugar a través de dos grandes dimensiones de actividad: la *asimilación*, que se desarrolla entre los extremos de lo abstracto y lo concreto, y la *transformación*, que tiene lugar entre los extremos de la actividad y la reflexión.

Sin embargo, ¿puede afirmarse que la experiencia es capaz, sin una aportación estructurada de conocimientos, conducir a los conceptos y a los métodos de la psicopedagogía o de otra ciencia de la educación?, ¿no será, más bien, un obstáculo para la asimilación de los conocimientos científicos?.

El problema se agrava por el peso de la experiencia que el propio profesor en formación ha vivido como escolar y vive como alumno de Magisterio. La experiencia provoca, sin duda, una renovación de las motivaciones y de los intereses, pero también desemboca en un reforzamiento de las actitudes y de las representaciones estereotipadas. Por eso, a veces, es preciso dar unos amplios rodeos para romper esas actitudes y esas representaciones, y para preparar las condiciones del cambio de los comportamientos pedagógicos.

c) **Modelo recurrente.** Este tercer modelo integra los aspectos positivos de los procedimientos deductivos e inductivos. Se concreta en la alternancia de las fases

dedicadas respectivamente a la experiencia en el medio educativo y a la profundización teórica. La enseñanza psicopedagógica se estructura a partir de los problemas reales que plantea el llevar una clase. Los conceptos, los métodos y las técnicas se aplican al análisis y la resolución de esos problemas, potenciando con ello una necesaria investigación.

Va a suponer para el alumno una fuente de motivación y enriquecimiento de indudable validez, pero será necesario, para poder llevarlo a efecto, que se liquiden los bloqueos provocados por la aplicación de una concepción exclusivamente deductiva o exclusivamente inductiva.

## **1.2. MODELO PLURISITUACIONAL**

La fundamentación de este modelo se basa en la gran variedad de ámbitos que en su futuro profesional habrá de afrontar el profesor en formación: SÁENZ (1981) presenta una relación de las posibles situaciones de destino de un Diplomado en Magisterio: Centros de Educación Preescolar, Centros completos e incompletos de E.G.B., Escuelas Unitarias, Centros o Aulas específicos de Educación Especial, Centros de Educación de Adultos, Centros de Superdotados, Educación para niños de familias sin domicilio fijo (feriantes, obreros agrícolas de temporada, obreros itinerantes, etc), Escuelas de barriada, Escuelas para gitanos, Educación en el exterior (emigrantes), Aulas en instituciones hospitalarias, Enseñanza a domicilio (hemofílicos, grandes

inválidos), Centros Institucionales cerrados (internados para niños sujetos a protección tutelar), Escuelas Hogar...

Si a ello sumamos los Centros de Vacaciones Escolares, Centros de Educación medioambiental, Aulas en Instituciones Penitenciarias, Educadores de calle, aulas ordinarias a las que asisten alumnos con necesidades educativas especiales o los recientemente creados Centros Rurales Agrupados..., nos encontramos con una realidad tan variopinta que dificultará notablemente el logro de una visión sintética de todo el espectro, por lo que si verdaderamente se persigue una adecuada formación docente, el plan de prácticas que se diseñe habrá de tener muy en cuenta este pormenor.

Los actuales planes nos constatan la deficiente formación que reciben los futuros maestros, quienes, casi en su totalidad, realizan las Prácticas de Enseñanza en Colegios completos de capitales, cuyo modelo organizativo poco o nada tiene que ver con las aulas rurales que constituirán su destino durante los primeros años de vida profesional.

El **modelo plurisituacional**, pretende hacer frente a esta deficiencia formativa, proporcionando una variedad de ámbitos a través de los cuales el futuro profesor se vaya familiarizando con los modelos organizativos más usuales. Ya desde finales del siglo pasado se sugería la conveniencia de realizar visitas a diferentes escuelas y realizar informes acerca de la organización y estado de ellas, como complemento a



la formación proporcionada por las Escuelas Anejas (ALCÁNTARA, 1894).

No se tratará de intentar ofrecer todas las situaciones escolares antes mencionadas, pero sí al menos partir de la idea de que cuantos más ámbitos de experiencia puedan proporcionarse, más rica podrá ser la formación que se consiga.

### **1.3. MODELO PROGRESIVO**

MIALARET (1982) señala la necesidad de no retrasar demasiado los primeros contactos del futuro educador con los alumnos. Se trata de proporcionarle una experiencia que, sin duda, va a ser decisiva para su orientación profesional. Consciente de que el aprendizaje de la profesión docente requiere que se vaya adquiriendo a base de pequeños pasos, propone un plan que, sin separar teoría y práctica, introduce al estudiante de Magisterio en la práctica **de forma progresiva**, a través de tres etapas:

- 1) Período de sensibilización
- 2) Período de aprendizaje de métodos y técnicas
- 3) Período de toma de responsabilidad

1) **Período de sensibilización:** Es preciso que el joven estudiante no viva únicamente de sus recuerdos escolares, por lo que la formación práctica ha de comenzar por situarle en el mundo escolar tal como es actualmente. Para ello pasará

varios días un centro escolar y estudiará su organización general: papel de los diferentes cargos, funciones generales de los profesores, localización y arquitectura del centro escolar, análisis de las funciones de los distintos servicios (biblioteca, comedor, equipo psicopedagógico...). En este período los estudiantes asistirán también a reuniones de profesores, reuniones de padres, reuniones sindicales y podrán participar en actividades culturales organizadas por el centro.

A fin de que se familiaricen con los alumnos, resulta útil incorporarles a ciertas actividades: paseos, excursiones, preparación de una fiesta, decoración de clases, presentación de trabajos escolares, atención en comedores escolares... Estos primeros contactos permitirán, al mismo tiempo, al profesorado del centro detectar a aquellos alumnos a los que, dadas sus características, habrá que aconsejar que se orienten hacia otro camino.

En el curso de estas visitas se documentarán sobre el conjunto de los programas, de los proyectos de innovación, de las posibles orientaciones, de los recursos...

GIMENO (1980; pág. 151), partidario igualmente de esta iniciación, afirma que las Prácticas de Enseñanza tienen que ser un momento de "choque" para el futuro profesor, ocasión que le haga interrogarse sobre la validez de la experiencia escolar que él mismo ha tenido y de la propia realidad que tiene delante, así como para

producir interrogantes que hagan más significativo el aprendizaje de los conocimientos teóricos de orden psicológico y pedagógico.

2) **Período de aprendizaje de métodos y técnicas.** Una vez sensibilizado y motivado el estudiante, es posible abordar un estudio de métodos y técnicas, desde la dimensión teórico-práctica, de modo que se conjuguen las enseñanzas teóricas de psicología de la educación, de métodos y técnicas didácticas, y de didácticas específicas de las distintas disciplinas, con las *prácticas clínicas*.

Este período, preparatorio del siguiente, tendrá como objetivo inicial "aprender a transmitir un mensaje", para, seguidamente practicar acerca de:

- ... Cómo organizar la enseñanza
- ... Cómo preparar lecciones
- ... Cómo organizar un estudio del medio
- ... Cómo utilizar los M.A.V.
- ... etc.

Es indudable, en esta fase clínica, el aporte que pueden suponer las nuevas tecnologías, tanto para la observación de aspectos puntuales de la escuela, como para la ejercitación de las diferentes funciones docentes. Estas "prácticas de laboratorio" unidas a alguna práctica real ante niños en un aula supondrán la conclusión de esta

segunda fase.

3) **Período de toma de responsabilidades.** Todas las actividades precedentes preparan al profesor en formación para descubrir otro aspecto de su futura función: hacerse cargo, durante un tiempo determinado de un aula, primero en compañía del maestro titular, y posteriormente como único responsable de la actividad educativa, asumiendo todas las competencias que implica esa función. Es evidente que en un principio irán guiados de la mano de asesores pedagógicos experimentados para, caso de tener alguna dificultad, encuentren ayuda inmediata; pero se irá progresivamente hacia esa responsabilidad total propia del verdadero educador.

Éste es, en suma, el planteamiento del **modelo progresivo**: ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, afianzando cada uno de los pasos que se van dando hasta conseguir una absoluta autonomía en el profesor en formación.

#### **1.4. MODELO INTEGRADOR**

BERNAT (1982; pág. 20) critica la creencia muy generalizada de considerar legítima, en la formación del profesorado, una teoría separada de la práctica, tanto en el espacio como en el tiempo; o la creencia de que la práctica no es eficaz si no deriva de unas disciplinas previamente estudiadas. Esta separación y orden de prelación se pone de manifiesto en muchas ocasiones. Así, cuando un alumno triunfa

en las disciplinas teóricas y no en las Prácticas de Enseñanza, decimos que "ha fallado" en Prácticas. Cuando sucede lo contrario, lo justificamos con la expresión de que "es un maestro nato" (GOLBY, 1976).

Esta separación teoría-práctica está relacionada con dos aspectos:

-- Por un lado, es reflejo de la estratificación docente: la Escuela de Magisterio es un centro superior de reflexión teórica y la Escuela Primaria es un centro de aplicación. Esto es doblemente absurdo, porque no podemos dar un conocimiento normativo si no está relacionado con la práctica, y al mismo tiempo no se puede separar la práctica del maestro de la necesaria reflexión sobre lo que hace, cómo y por qué.

-- Por otro lado, implica un juicio de valor favorable a la teoría, en perjuicio de la práctica: hay que desconfiar de la misma, no se puede ir a ella sin un buen fundamento disciplinar. Es frecuente oír a algunos profesores que se quejan de no poder terminar sus programas porque los alumnos tienen que ir a los colegios a "hacer prácticas", como si teoría y práctica no constituyeran las dos caras de una misma moneda, en la que una y otra no tienen sentido independientemente.

El **modelo integrador** pretende superar esta disociación entre teoría y práctica, para conseguir una preparación profesional eficaz y coherente. Ambos aspectos, por consiguiente, no pueden considerarse disociados: La práctica en la clase

tiene que resultar iluminada por los principios teóricos y mejorada por los resultados de la investigación. Por otra parte, la teoría pedagógica sólo puede levantar el vuelo a partir de una práctica conocida y meditada. No se trata de yuxtaponer una enseñanza de la psicología infantil, de un lado, y la observación de los alumnos en la clase, de otro.

El profesorado de la Escuela de Magisterio deberá establecer constantemente las vinculaciones, los puentes entre sus enseñanzas teóricas y la práctica real tal como ésta se presenta en las clases; a la inversa, los maestros-tutores de Prácticas que guíen los primeros pasos de los profesores en formación en una clase, deberán mostrar cómo se traducen o se ilustran, en la realidad viva, los principios teóricos enseñados por los profesores de Magisterio.

Esto exige una estrecha colaboración entre todos los miembros del equipo que se encarga de la formación y al mismo tiempo supone la necesidad de una auténtica preparación técnica en todos ellos: los teóricos deberán estar lo suficientemente al corriente de los problemas escolares reales, y los maestros-tutores han de poseer una sólida formación teórica (MIALARET, 1982; pág. 143).

La superación, por tanto, de la dicotomía teoría-práctica, exige la implantación de este **modelo integrador**, que conoce alguna manifestación concreta como:

-- El Modelo de Alternancia entre las actividades de formación en la Escuela de Magisterio y la Escuela Primaria, siguiendo el tipo del "Extended Program" (SCANELL, 1981), en el que durante cada período escolar se trabaja alrededor de un objetivo: se inicia con la adquisición de capacidades de observación y se finaliza con la participación activa en el desarrollo de la clase. Se alternan, intermitentemente, la formación teórica y la práctica en centros de Enseñanza Primaria.

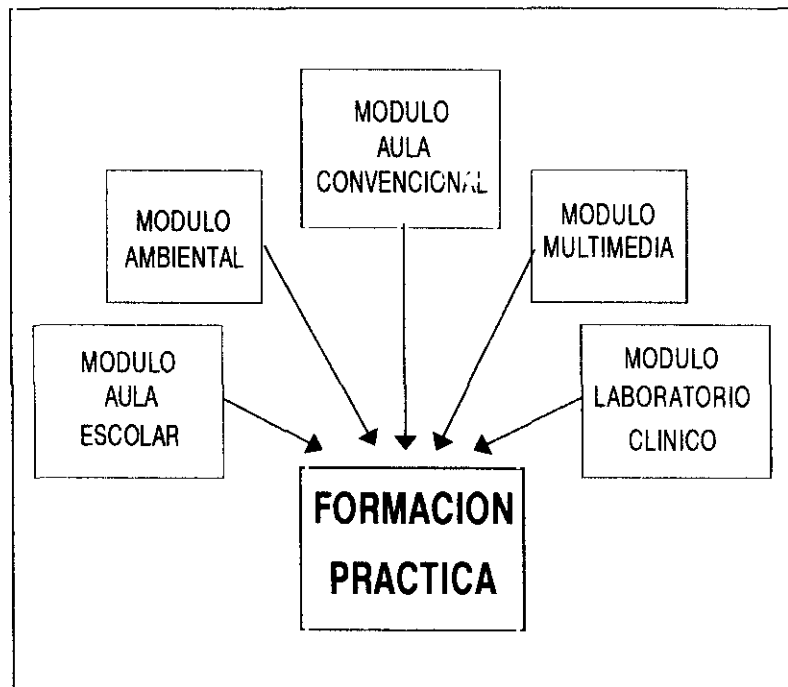
-- El Modelo de "cooperación sobre el terreno" descrito por COMBS (1979; págs. 177-194), caracterizado por un contacto temprano de los estudiantes de Magisterio con las Escuelas Primarias. Se dedica a Prácticas un trimestre por año, así como un curso completo con carácter terminal.

-- El planteamiento del "Groupe français d'Éducation nouvelle" (BERNAT, 1982; pág. 38), que limita el conocimiento teórico a una reflexión sobre la práctica. Alternan "stages" teóricos con períodos de práctica real. Se organizan cursillos teóricos impartidos por un equipo interdisciplinar de profesores y van encaminados a tratar problemas educativos de modo global y partiendo siempre de problemas concretos planteados en las fases de prácticas.

## **1.5. MODELO MULTIMODULAR**

El aprovechamiento de todas las posibles fuentes de aprendizaje

constituye el fundamento del presente modelo. Se trata de acercar la práctica al futuro profesor a través de los diversos medios a nuestro alcance, que vamos a considerar **"módulos"**, diferentes pero al tiempo complementarios, ya que todos ellos van a ir encaminados a proporcionar la formación práctica al maestro.



Cuadro 1

El módulo **"aula convencional"** de la Escuela de Magisterio va a proporcionar una formación teórica, que debe estar conexionada en todos sus aspectos con la práctica.



El módulo "**multimedia**" servirá para facilitar un acercamiento a la profesión docente y generar un conocimiento, a grandes rasgos, de las características más peculiares del quehacer en el aula, a través de la observación indirecta que pueden proporcionar las nuevas tecnologías.

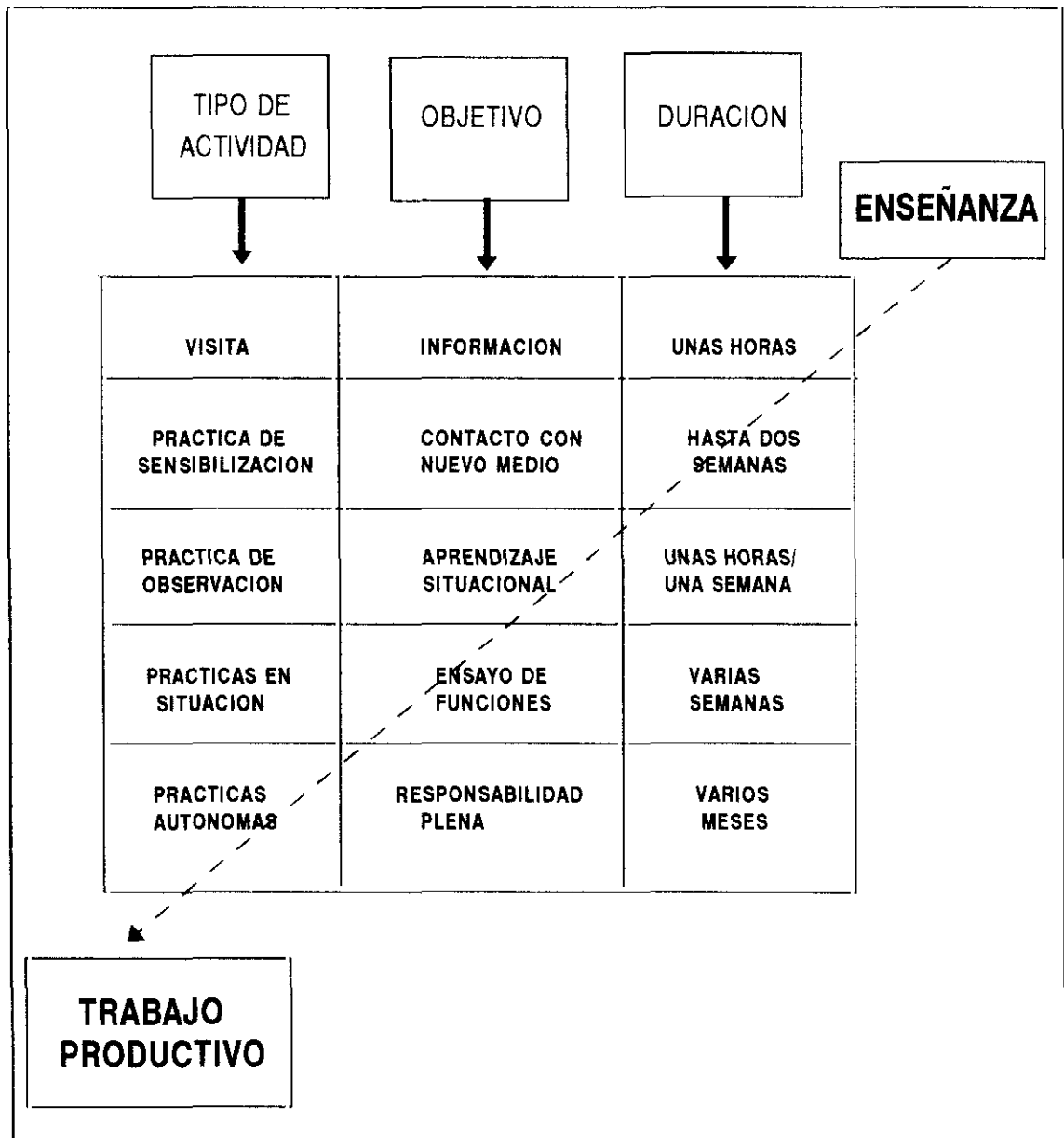
El módulo "**laboratorio clínico**" va a acercar la profesión docente mediante el ensayo y cultivo de las funciones propias del profesor, en una situación de simulación o "role playing", en la que podrá diseñarse previamente y discutirse a posteriori, con profesores y compañeros, la actuación de cada uno.

El módulo "**aula escolar**" constituye el genuino ámbito situacional de las Prácticas de Enseñanza, donde se aprenderá la profesión docente de forma directa, en contacto real con maestro y alumnos, realizando tareas de observación directa, práctica guiada y práctica autónoma.

Por último, el módulo "**ambiental**" será el complemento de los módulos anteriores, proporcionando al futuro profesor una formación adicional a través de visitas de corte pedagógico a centros educativos e institucionales, o a través de todo tipo de actividades extraescolares que puedan llevarse a cabo con el alumnado.

PELPEL (1989; pág. 6) nos aporta el siguiente esquema interpretativo del modelo (Cuadro 2), en el que va situando los tipos de módulo dentro de las

coordinadas enseñanza/trabajo productivo:



Cuadro 2

## 1.6. MODELO COLEGIADO

Una tarea como es la formación práctica del profesor no ha de entenderse como una labor aislada que pueda ser llevada a efecto exclusivamente por una persona a la que se le encomiende tal cometido.

Las características de los estudios de formación del profesorado exigen que todas las disciplinas que se imparten estén orientadas hacia el terreno profesional, hacia la práctica educativa. FERNÁNDEZ HUERTA (1980; pág. 301) señala que *en la formación de docentes debe desaparecer todo aquello que no pueda tener incidencia sobre la práctica escolar*. Ésta es la filosofía de la casi totalidad de los planes de formación del profesorado; otra cosa es que la realidad responda a este planteamiento de base.

Lo sí cierto es que existen profesores cuyo quehacer tiene una clara incidencia en la práctica: profesores de materias profesionales (asignaturas psicopedagógicas) y profesores de materias científicas de carácter aplicativo en el aula (didácticas específicas), aparte de los maestros tutores que desarrollan su función formadora en las escuelas. La labor de todas estas personas va, sin duda, encaminada al mismo objetivo: la preparación profesional del futuro maestro. Ante ello surge el siguiente interrogante: ¿tiene justificación que todas estas personas implicadas se desentiendan unas de otras y trabajen aisladamente?. Si la respuesta a este planteamiento

fuera positiva, podemos pensar que el resultado con el que nos topáramos sería unos alumnos con una visión de la realidad escolar totalmente deslabazada, inconexa y de difícil asimilación.

Parece lógico, pues, que deban aunarse esfuerzos, y que todo lo concerniente a Prácticas sea tarea en la que participen todos los sectores implicados ellas: profesores de las distintas materias de la Escuela de Magisterio, maestros de los Colegios de Prácticas, e incluso alumnos en formación. Todos ellos, constituyendo una Comisión mixta, clave del **modelo colegiado**, serían los responsables de la planificación, seguimiento y evaluación de las Prácticas de Enseñanza.

Este modelo conlleva unas exigencias tales como la corresponsabilidad, la preocupación personal por los sucesos que rodean el devenir docente, la observación de los hechos y situaciones escolares, la profundización reflexiva y crítica sobre los hechos, y, por fin, el compromiso transformador e innovador de las circunstancias reales que inciden en la formación del profesorado.

La historia del Magisterio español ha vivido este modelo en los Planes de 1931, 1967 y 1971, en los que se establecía, de forma expresa, la existencia de una **Comisión de Prácticas**.

## 1.7. MODELO TUTORIAL

Afirma MIALARET (1982; pág. 147) que plantearse una formación del profesorado idéntica para todos los alumnos no conduciría sino a que todos fueran ejemplares del mismo modelo. Por el contrario, hay que partir de la personalidad del joven estudiante y determinar cómo se podrá, gracias a la acción del centro de formación, llevarle hasta el máximo de sus posibilidades y hacer de él un buen educador en función de sus cualidades.

Traducido esto a la formación práctica, exige tomar en consideración la adopción del **modelo tutorial**. Se trata de que todo alumno pueda contar, aparte del maestro titular, con un profesor de la Escuela de Magisterio, *el tutor*, que le guíe constantemente durante sus Prácticas de Enseñanza. Esta figura del *tutor* nos lleva enseguida a pensar en un método muy arraigado en algunas universidades inglesas: el *tutorial system*.

MOORE (1968; pág. 15) describe de manera sencilla este método: reunión semanal del estudiante, de aproximadamente una hora de duración, con el tutor que le ha sido asignado. El HALE REPORT<sup>(1)</sup> lo define como un tiempo de discusión, intercambio de ideas y opiniones, examen de un tema por medio de la argumentación...

---

(1)

UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE (U.G.C.) (1968): "Report of the Committee on University Teaching Methods". **THE HALE REPORT**. N° 218. London.

Una característica importante del método es que esa reunión entre el *tutor* y el alumno tiene lugar de forma que posibilita la conversación individual y la discusión (CALDIN, 1978; pág. 58).

El término "*tutorial*" define algo que implica mayor formalidad y rigor que la labor de un preceptor que asesora académicamente, al tiempo que reconoce una mayor importancia a la responsabilidad del alumno. Una de sus notas principales es el "*student-centred*", es decir, que el tutor se preocupa sobre todo de desarrollar las capacidades del alumno, mientras que la materia, relegada a un segundo plano, es usada fundamentalmente como *medio* para promover ese desarrollo.

Este modelo está estrechamente ligado a la historia y al modo de ser de las Universidades de Oxford y Cambridge, de acuerdo con la idea inicial de que los miembros mayores (*Senior members*) de un *College* fueran, de alguna manera, responsables de la conducta e instrucción de sus colegas más jóvenes. Más adelante se pasó a concebir al *tutor* como al profesor acreditado que dirige personalmente los estudios de los alumnos que le han sido confiados; idea que fue evolucionando hacia la concepción del tutor como guía, profesor y amigo, del cual depende el alumno en su vida académica, pero también en todo lo que comporta la vida universitaria.

La idea más actual coincide en asumir lo más significativo de este método: la individualización, el contacto personal profesor-alumno. El aspecto

fundamental en la práctica consiste en la relación de amistad y confianza que se establece entre estudiante y tutor. Aunque estén previstos períodos concretos, la relación entre ambos no se ve limitada por esa formalidad: el alumno puede dirigirse al tutor en cualquier momento y solicitar orientación tanto para su labor académica como en general para su vida universitaria; de aquí que sea la *informalidad* (MOORE, 1968; pág. 15) una de sus notas características.

BROOK (1985) afirma que la principal desventaja de este modelo es que su éxito depende de la provisión de buenos tutores, ya que éstos deberán poseer cualidades poco comunes y una dedicación especial a esta tarea.

La relación tutor-alumno no excluye reuniones en las que pueden estar presentes varios alumnos tutorandos. Para algunos el número de asistentes a cada reunión no debería ser superior a seis, y posiblemente dos sería el mejor número (CALDIN, 1978; pág. 58). McKENZIE (1970), por su parte, entiende como "tutorial" solamente a los grupos de 1 a 3 alumnos. En este sentido acepta la definición del HALE REPORT: "*Tutorial* es aquel período de discusión al que no asisten más de cuatro alumnos".

En el trasfondo de las posibles variaciones, debidas tanto al número de alumnos como a la diversidad de las disciplinas y a la informalidad peculiar del sistema, el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en este sistema reviste dos

características principales: la participación activa del alumno -con el trabajo personal que implica-, y el pensamiento crítico, consecuencia directa de la conversación o discusión sostenido entre alumno y tutor.

Estas características obedecen a una concreta teoría del aprendizaje y a una particular actitud ante el conocimiento. Aunque estas bases sean susceptibles de una valoración más detallada, se puede anotar la importancia que este modelo reconoce al trabajo personal y a la actividad del alumno así como al análisis del conocimiento adquirido y revisado críticamente (HIGHET, 1982).

La tarea del tutor dentro de la formación práctica constituye un proceso continuo que abarca el **antes, durante y después** de la práctica docente. Se inicia con el asesoramiento y supervisión de la preparación de la práctica confeccionada por el profesor en formación. Se prosigue con la observación de la realización práctica y el seguimiento continuado de la misma; y por último, en la fase final, se valora críticamente todo el proceso y se establece el feed-back correspondiente.

La relación entre tutor y alumno, si se pretende que sea formativa, ha de potenciar la comunicación entre ambos, tratando de despertar el espíritu crítico en el alumno, quien deberá justificar y fundamentar sus posicionamientos.

En resumen, el proceso de aprendizaje con este modelo se realiza de tal



manera que el alumno aprende por medio de tres diferentes actividades: primero, la preparación de su trabajo; segundo, la observación de los errores que ha cometido y defensa de los puntos de vista que considera acertados; tercero, la valoración junto al tutor de todo el trabajo desarrollado. Lo primero es un trabajo de creación; lo segundo, de crítica; lo tercero de apreciación del conjunto. La principal ocupación del tutor es conseguir que esos momentos no estén disociados, sino que se integren dentro de un esquema total.

La tarea del tutor, sin embargo, no concluye aquí: tiene un importante quehacer como miembro de la Comisión de Prácticas, participando en todas las fases del proceso; e igualmente debe completar su cometido estableciendo contactos con el maestro titular del aula en que realiza las Prácticas su tutorando, para planificar conjuntamente toda la tarea, para progresar en el conocimiento del propio alumno y, en definitiva, para cambiar impresiones sobre todos los pormenores concernientes a este tema.

### **1.8. MODELO INVESTIGADOR**

Las Prácticas de Enseñanza no pueden entenderse como una actividad rutinaria que se realiza con ausencia de reflexión y que se limita a reproducir los mismos esquemas sin plantearse posibles modificaciones o innovaciones. El **modelo investigador** pretende superar este posicionamiento, basando su diseño de Prácticas en

la investigación desde un enfoque constructivo, cualitativo, etnográfico y naturalista, que concibe al profesor como un profesional que reconstruye, gracias a una actividad reflexiva, una realidad siempre diferente (CLARK y YINGER, 1980).

Este modelo asume varias premisas:

- El profesor ha de ser un profesional racional y reflexivo.
- El pensamiento del profesor guía y orienta su práctica y sus intereses (SHAVELSON, 1983).
- Todo ello confluye en diferentes contextos: psicológico (teorías implícitas, valores, creencias), ecológico (recursos, circunstancias exteriores...) y social que se genera en la previsión y realización de la propia acción y en función de las características grupales y funcionales de la clase como realidad social con entidad propia (FERRERES, 1988).

Frente a la aceptación y seguimiento acrítico de modelos, teorías, formas de pensar y actuar, la actividad reflexiva, base del **modelo investigador**, implica, por el contrario un análisis del conocimiento y la experiencia a la luz de determinados principios o a través de la consideración de sus causas y consecuencias.

Existen diversas manifestaciones de la actividad reflexiva del profesor. Según DEWEY (1989; pág. 92) se daría en primer lugar la *imparcialidad*, como capacidad para prestar atención a dos o más versiones sobre una misma realidad. En segundo lugar, la *responsabilidad*, como capacidad para la actuación con conocimiento de la naturaleza de las causas y consecuencias de los propios actos. En tercer lugar, como resultado de las anteriores, la *entrega*, es decir, la apertura mental (conocimiento de diversas perspectivas y conocimiento causal).

Para VAN MANEN (1977) es posible identificar tres importantes niveles de profundización en la actuación reflexiva: El primero consiste en la *actuación técnica*, basada en la aplicación automática de conocimientos, de técnicas para la obtención de unos determinados resultados. El segundo nivel consiste en la *actuación profesional* a partir del conocimiento de principios teóricos en los que se fundamenta la actividad. El tercer nivel corresponde a la *actuación ética*, según la cual el profesor se guía por ciertos principios de carácter ético, moral y político.

El **modelo investigador**, por tanto, tratará de que el profesor en formación llegue a poseer una actitud y capacidad de reflexión suficientemente desarrolladas sobre la realidad educativa, tomando como punto de partida:

-- La reflexión sobre los contenidos, la metodología, sobre su actuación en función de las características socioinstitucionales del ámbito en que ejerce su

práctica, para determinar la adaptación de la enseñanza al contexto específico de la escuela y la comunidad.

-- La reflexión sobre la situación actual a la luz de principios teóricos, de avances científicos relevantes. Se trata de reflexionar sobre los problemas que se presentan, de buscar vías de solución a los mismos, de experimentar diversas opciones...

-- La puesta en práctica de un proceso de evaluación formativa que sirva, en principio, para acceder a una constatación permanente de la situación de la enseñanza y que pueda proporcionar datos sobre su efectividad de cara a posteriores investigaciones.

### **1.9. MODELO PROFESIONAL**

Desde diferentes instancias educativas se ha venido reclamando para los Centros de Formación de Profesores una orientación profesional<sup>(2)</sup>. Los alumnos, igualmente, echan en falta un enfoque de su carrera en este sentido (GIMENO, 1980; pág. 77) y esta perspectiva ocupa siempre uno de los primeros lugares en las encuestas

---

(2)

"Orientaciones para la formación del profesorado de E.G.B. Informe sobre el Seminario para el Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas". Dirección General de Educación Básica del M.E.C. Madrid. 1980.

a estudiantes de Magisterio.

Suele invocarse la palabra "profesional" como una panacea mágica que puede resolver los problemas de las Escuelas de Magisterio y capaz también de conseguir, por sí misma, una buena preparación de futuros maestros. Sin embargo, este aspecto hay que tenerlo muy en cuenta al debatir el currículo de formación de maestros. Por un lado, una profesionalización implica la postergación de los aspectos tradicionalmente llamados "culturales", de acuerdo con la idea de que lo que importa son los hechos, no la teoría o la crítica de los mismos; y por otro, un enfoque eminentemente profesional nos aboca a colocar el objetivo central en la formación de un "buen" maestro o de un profesor "eficaz". La definición de éste se fundamenta en una racionalización de la función docente, en una búsqueda de competencias, a partir de las cuales se diseñaría el currículo de formación de profesores (VILLAR ANGULO, 1980). Este enfoque, de marcado acento conductista, podrá ser útil en muchos aspectos, pero insuficiente para formar a un maestro (BERNAT, 1982; pág. 29).

Este modelo de Prácticas de Enseñanza se corresponde con el **modelo técnico** de formación de profesores analizado anteriormente. Se trata de buscar la eficacia docente a través de la formación de "competencias", "destrezas", "capacidades", "skill"..., si bien existe una gran confusión terminológica, siendo verdaderamente difícil deslindar tales conceptos (SCHEFFLER, 1980).

El modo de llevar a efecto el **modelo profesional** puede ser inductivo o deductivo (EVANS, 1975): En el primer caso, el futuro profesor es entrenado para que alcance una serie de competencias, pertenecientes a un modelo o paradigma concreto. En el segundo caso, el estudiante conoce los diferentes modelos que sustentan los esquemas de competencias, antes de pasar, como segunda fase, al entrenamiento de las mismas.

#### 1.10. MODELO INTEGRAL

La formación del maestro va encaminada a la preparación para el ejercicio de una actividad concreta, lo que requiere precisar cuáles son, hoy, las funciones que constituyen su quehacer profesional, para enfocar su formación hacia el dominio de cada una de tales funciones. Sin embargo, quedarnos simplemente aquí sería avanzar muy poco respecto al **modelo profesional**. La formación alrededor de las funciones específicas del profesor de poco valdría si no fuera acompañada simultáneamente de una formación del pensamiento del profesor. Aquí está la clave del **modelo integral**: partir de una definición clara de las funciones del profesor y conseguir una formación armónica en todas ellas, sobre la base de un desarrollo del pensamiento del profesor, para que además de cumplir las funciones pueda afrontar cualquier tipo de situación que se le presente en su actividad docente. La formación así

entendida proporcionará los medios para analizar la interrelación entre el conocimiento y todos los instrumentos de la realidad, y contribuirá a un perfeccionamiento progresivo de la práctica docente.

Debemos partir de precisar el concepto de rol del profesor, evitando la tendencia frecuente a reificarlo, a tratarlo como si perteneciera a la categoría de los objetos o atributos que las personas asumen incondicionalmente al hacerse cargo de un puesto en una institución (DE LA ORDEN, 1982). Se presupone que el título de profesor inviste de unas actitudes, normas y conductas predeterminadas que no se modifican en la interacción profesional. Sin embargo, se trata del resultado que determinan las creencias, normas y acciones de personas que interactúan dentro del contexto escolar en el que la enseñanza se desarrolla. Esta comprensión del rol implica el análisis de la interacción de las estructuras institucionales y de los individuos, entendiendo por tales estructuras algo más que el marco delimitado por las paredes de la escuela. Es decir, un contexto formado por:

- La individualidad de cada uno
- El grupo-clase
- El centro escolar
- Las familias y demás miembros de la comunidad escolar
- El entorno natural y socio-cultural.

El oficio de maestro se justifica por su actuación en este complejo contextual, gravitando, eso sí, sobre el alumno, a cuyo desarrollo personal se deben supeditar los demás elementos, por lo que el profesor debe analizarlos y adecuarlos con la finalidad de mejorar la enseñanza.

De la interacción del profesor con cada elemento surgen las **funciones que debe cumplir:**

**1º) Con relación al alumno:**

-- Favorecer el desarrollo global de su personalidad, en los planos afectivo-moral, intelectual- expresivo y relacional-social.

-- Crear situaciones adecuadas para favorecer el aprendizaje, lo que implica una seguridad cognoscitiva y científica, y una maestría profesional, disponiendo de técnicas y recursos didácticos, equilibrio emocional y actitud dinámica.

**2º) Con respecto al grupo-clase: Crear un clima favorecedor de:**

-- Unas comunicaciones positivas entre los miembros, que contribuyan a su socialización.



-- La creación de un grupo de aprendizaje y trabajo.

-- La solución de los conflictos internos y disfunciones relacionales entre los alumnos, mediante el diálogo, el análisis de la propia conducta y la autocrítica.

**3º) Respetto al centro y la comunidad educativa:**

-- Saber colaborar con los demás profesores, lo que comporta una actitud de cooperación y unas habilidades para el trabajo en equipo.

-- Habilidades de participación en los órganos de gestión del centro.

**4º) Con las familias y otros miembros de la comunidad:**

-- Colaborar con las familias en orden a la mejor educación de sus hijos, y aceptar su participación en la escuela.

-- Conocer las circunstancias sociofamiliares que inciden sobre el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje.

-- Informar y orientar a los padres acerca de las necesidades educativas de sus hijos y los modos de enfrentarse con ellas.

**5º) Respecto al entorno sociocultural y natural:**

Poseer un conocimiento del medio en que se encuentra la escuela, facilitar su interpretación a los alumnos poniéndoles en contacto con él y tomar del mismo los recursos y elementos valiosos para la educación de los alumnos y su mejor inserción en la realidad.

Cabría hablar del papel del maestro en relación con el sistema educativo: relaciones con la Administración, conocimiento del marco legal por el que se rige el sistema y posibilidades de influencia en el mismo, a través de las organizaciones profesionales, tales como sindicatos de profesores y movimientos de renovación pedagógica. El maestro debe ser un profesional interesado en la mejora de las condiciones de su oficio y del sistema educativo de su país, por lo que debe fomentarse en él hábitos participativos y un interés por poseer información actualizada de todo lo que concierne al desarrollo de su profesión y del sistema escolar.

Estas funciones ya no se sitúan en la mera transmisión del saber, que se le adjudicaba tradicionalmente al maestro, ni siquiera en el campo del conocimiento, exclusivamente, como han demostrado recientes investigaciones y las declaraciones de los propios colectivos profesionales. Como ejemplo, puede citarse el manifiesto publicado por el Sindicato Nacional de Enseñantes de Inglaterra y el País de Gales (1971), la Declaración de la 35ª Conferencia de la UNESCO (1975) y, entre nosotros,

las conclusiones de la mayor parte de las reuniones científicas que han tratado el tema de la formación del profesorado: VII Congreso Nacional de Pedagogía (Granada, 1980), Jornadas de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, Seminario sobre la Formación del Profesorado de EGB (Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1981), Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y la reforma de sus enseñanzas (Segovia, 1980)<sup>(3)</sup>, por citar sólo algunas. Entre las investigaciones, merece citarse la de BURDIN (1975) y la realizada por GRAN, FRITZALL y LÖFQVIST (1971), por encargo de la OCDE, en cuyas conclusiones quedan clasificadas las **funciones del profesor** en las siguientes categorías (LANDSHEERE, 1976; Pág. 137):

-- Funciones relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (**factor socio- emocional**).

-- Funciones relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos del alumnos (**factor cognitivo**).

-- Funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (**factor metódico- material**).

---

( 3 )

"Informe sobre las Orientaciones del profesorado de E.G.B.". Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid. 1980.

-- Trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (**factor de cooperación**).

-- Factores concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al de la escuela (**factor de desarrollo**).

Las tres primeras funciones, más centradas en el trabajo del profesor en el aula, han sido analizadas a partir de las investigaciones sobre el análisis de interacción (FLANDERS), la microenseñanza y la corriente de Formación del profesorado basada en las competencias (CBTE). De entre los numerosos códigos o inventarios de funciones que se han elaborado, extraemos las siguientes:

-- Función programadora

-- Función motivadora

-- Función de interacción:

... Verbal

... Gestual

... Motórica

-- Función informadora

-- Función de presentación de recursos

-- Función de organización

-- Función de orientación

-- Función evaluadora

La formación del maestro en todas estas funciones puede lograrse mediante el entrenamiento, la observación y el ejercicio práctico en aula. Es necesario formar profesionales de la educación que "sepan su oficio", pero también es obvio que hay que formar a personas. Esto es mucho más importante que formar con carácter profesional. COMBS (1979; pág. 107) señala claramente que "el buen profesor es primero y principalmente una persona; el ser persona es el vehículo que le permite llevar a cabo todo lo que se proponga como profesor". De aquí que conseguir una formación completa en todas las facetas propias del ejercicio docente, junto a una formación personal derivada del desarrollo del pensamiento del profesor, suponga alcanzar el objetivo propio del **modelo integral**.

Este planteamiento de formación en las distintas funciones, exige no olvidar un ámbito de la realidad escolar en la que los profesores se sienten habitualmente incómodos: la formación administrativa. Las razones de conflicto que más frecuentemente afectan a los profesores de forma negativa, señala ABOS (1992), proceden de tres causas principales: el desconocimiento de la legislación vigente que regula las relaciones y la organización interna de los centros (evaluación continua, derechos y deberes del profesor, procedimientos administrativos...), la interpretación errónea de la misma y, en menor escala, la vulneración de la norma con conocimiento de causa.

Si para los profesores que asumen tareas directivas se perfila como una necesidad imprescindible la formación específica en estos ámbitos, también ha de serlo, aunque sea en menor medida, para el resto de los profesores. La asunción de responsabilidades individuales que implica la gestión democrática de los estados modernos no permite el desconocimiento del hecho de que la Administración es una institución y de que las instituciones son los mecanismos de los que se dota la sociedad para su propia organización, y que como tales hay que preservarlas independientemente de quien las ocupe en cada momento.

Ahora bien, junto a unas aptitudes, unas actitudes, un saber y un saber hacer, la formación del profesor debe contar con una ética profesional en cuanto que éste es responsable de su acción. El maestro no será realmente un profesional si no se responsabiliza de sus éxitos y de sus fracasos (BENEJAM, 1986). Esto no significa que se le culpe del fracaso escolar, pero sí que debe considerar que con su actuación, ejercida sobre otras personas, fomenta el desarrollo personal de los alumnos o lo obstaculiza; contribuye a la mejora de la enseñanza o a su retroceso. Esta ética profesional tiene una doble significación:

-- Es una ética de responsabilidad social.

-- Es una ética del conocimiento, que consiste en una actitud permanente de autocrítica, investigación, revisión...

Si el desarrollo del conocimiento es el objetivo irrenunciable de toda práctica educativa autónoma, la actitud ética del profesor es la de enfrentarse con su función como una estrategia de dominio cognoscitivo de la realidad, convirtiendo así su acción en instrumento de liberación y mejora.

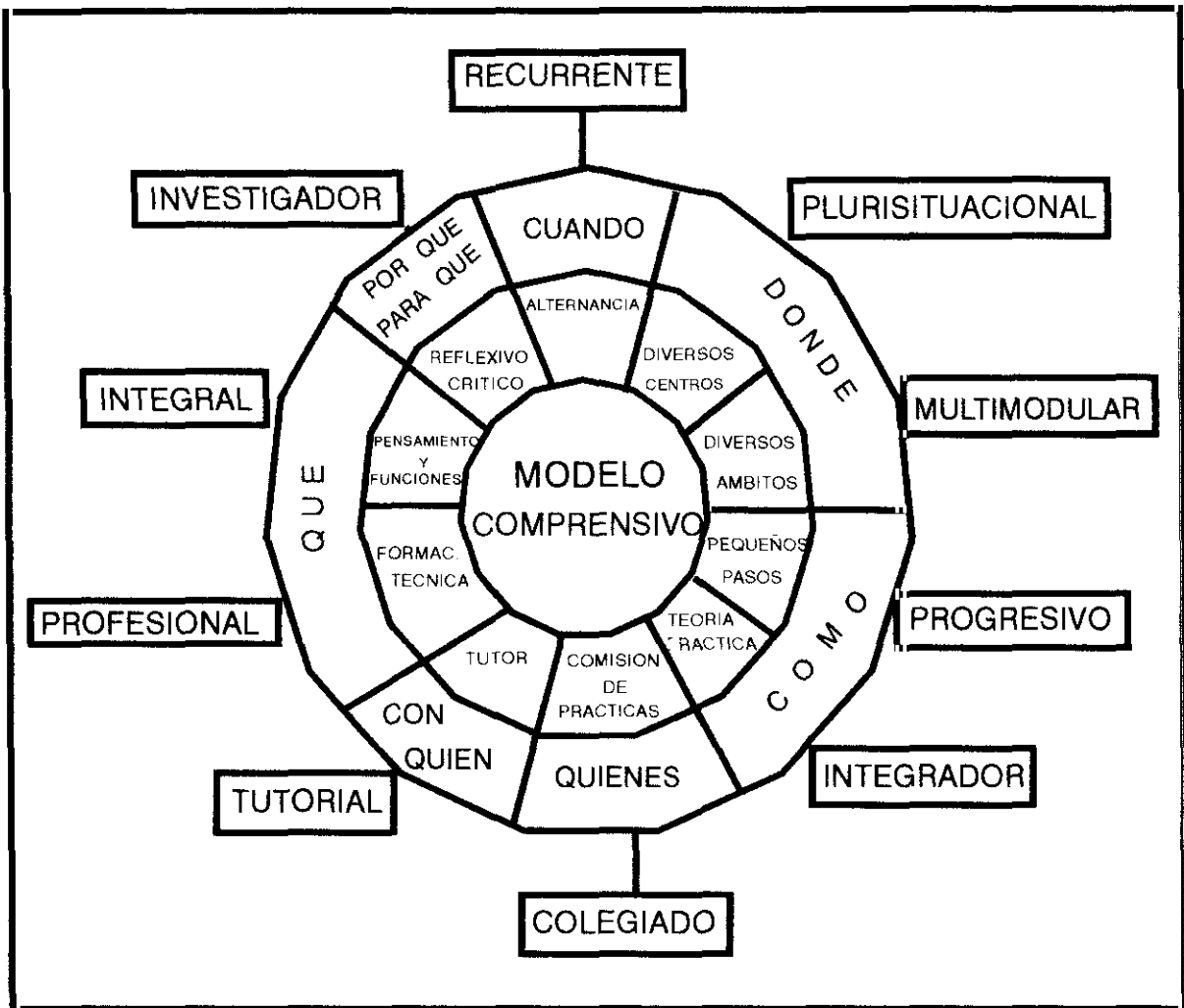
## 2. HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Los modelos de Prácticas de Enseñanza que acabamos de reseñar nos presentan, cada uno de ellos, un planteamiento de la formación práctica acorde con la óptica interpretativa que sirve de referencia en cada caso. Sin embargo, la visión que nos ofrecen es una fragmentación de la realidad que no nos ayuda a formarnos una idea sintética de la misma. Echamos en falta una visión de conjunto que contemple simultáneamente todas las dimensiones significativas de la formación inicial práctica, y éste es, precisamente, el objetivo del **MODELO COMPRENSIVO** que proponemos. Nuestra intención es aglutinar todos los aspectos positivos de cada uno de los modelos expuestos e integrarlos dentro de una dinámica de multiplicidad y unidad, desde una concepción sistémica en la que todos los elementos constitutivos del subsistema "Prácticas de Enseñanza" se interrelacionen y se orienten a la misma finalidad unitaria de conseguir una auténtica formación en el profesor.

El **MODELO COMPRENSIVO** va a considerar de manera conjunta todas las variables que sustentan cada uno de los modelos de Prácticas expuestos, y va a ser el que marque la pauta del Plan de Prácticas que finalmente propongamos.

Exponemos en el siguiente gráfico (Cuadro 3) las variables subyacentes en cada modelo y su convergencia hacia el Modelo Comprensivo.

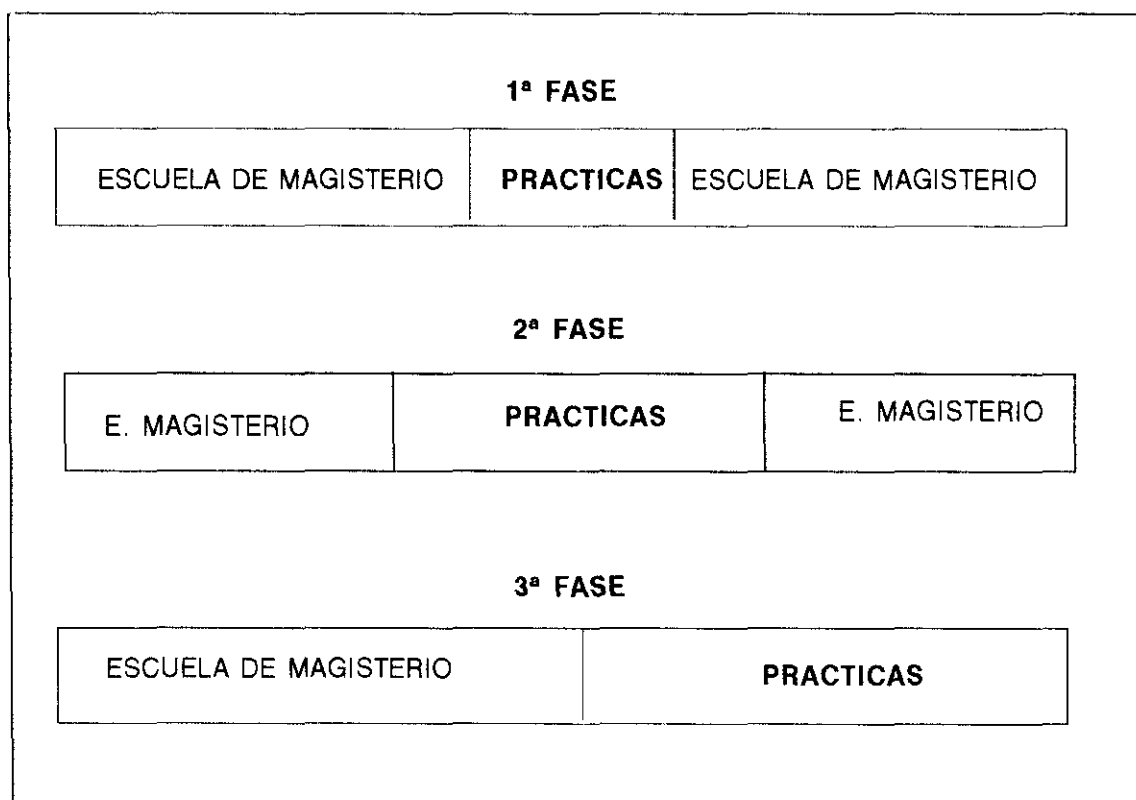




Cuadro 3

**¿CUÁNDO?, ¿DÓNDE?, ¿CÓMO?, ¿QUIÉNES?, ¿CON QUIÉN?, ¿QUÉ?, ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ?** van a ser las variables que nos sirvan de referencia en la configuración de nuestro modelo.

La variable "¿CUÁNDO?" alude al criterio temporal indicativo del momento idóneo en que debe tener lugar la formación práctica. Frente al diseño de Prácticas de tipo terminal, ampliamente implantado en gran número de Escuelas de Magisterio, el **Modelo Recurrente** nos aporta el carácter de alternancia que propugna: un primer planteamiento teórico, seguido inmediatamente de un contacto con la realidad escolar; vuelta, de nuevo, al ámbito teórico; otra vez prácticas; más formación teórica para finalizar con unas prácticas de mayor duración que las anteriores. El siguiente gráfico (Cuadro 4) nos muestra, en tres fases, la puesta en escena de esta variable temporal:



Cuadro 4

Como muestra el esquema, la alternancia va suponiendo un incremento progresivo de la actividad práctica conforme se avanza en las distintas fases. Se finaliza la formación con un importante período destinado a prácticas de carácter terminal.

¿Dónde ha de tener lugar la formación práctica?. Este interrogante constituye el contenido de la **variable "DÓNDE?"**. El análisis que acabamos de hacer sobre los distintos modelos de prácticas, nos presenta un **Modelo Multimodular** que concibe el espectro formativo constituido por módulos complementarios en cada uno de los cuales tiene lugar una dimensión concreta de la formación. Tan válido es, de cara a la formación práctica, el **módulo aula convencional** en el que cada profesor presenta su materia incidiendo en su proyección práctica, como los **módulos laboratorio clínico y multimedia**, a través de los cuales se muestran ante el profesor en formación, de forma indirecta, las características más relevantes de la tarea docente y se propicia que vaya ensayándose en cada una de ellas.

No obstante, es el **módulo aula escolar** el que mayor peso específico ha tenido a través de la historia; es el ámbito convencional de la formación práctica, en el que de forma real se contacta con maestro, alumnos y marco ecológico, y se vivencian todas las situaciones que tienen lugar en la escuela. Este módulo conecta con el posicionamiento del **Modelo Plurisituacional**, para el que las Prácticas de Enseñanza requieren un conocimiento "in situ" de la realidad educativa. Ahora bien, esta realidad ofrece tal grado de diversidad que es necesario contemplarla con cierto

criterio de amplitud; es decir, deben seleccionarse distintos entornos escolares donde los profesores en formación vivan las Prácticas de Enseñanza y vayan construyéndose un esquema de variedad acorde con los múltiples ámbitos en que podrán, en un futuro, desarrollar su labor profesional como maestros.

Sin embargo, por muchas realidades educativas diferentes que se pretendan abarcar, lo limitado del período de tiempo destinado a Prácticas impide que puedan conocerse todas de manera vivencial, aspecto éste que obliga a realizar una selección de tipos de centro que constituyan lo más significativo y representativo de la vida escolar.

Llegados a este punto nos surge un interrogante: Si basamos la formación práctica exclusivamente en un reducido ámbito y pretendemos ofrecer una visión lo más amplia y completa posible de la realidad, ¿qué tratamiento daremos al resto de los centros?. La respuesta nos la va a proporcionar la consideración del **módulo ambiental** que nos ofrecerá la posibilidad de realizar visitas a diferentes tipos de centro y otras instituciones educativas de interés. Para aquellos casos en que existan dificultades de presencia directa, volveremos a contar con el **módulo multimedia** y las posibilidades que nos ofrece de presentarnos la realidad en registros magnéticos.

La variable "**¿CÓMO?**", indicativa de la forma de llevar a cabo las Prácticas de Enseñanza, es la sustentadora de los modelos **Progresivo** e **Integrador** que

ayudan también a perfilar nuestro **MODELO COMPRENSIVO**. Efectivamente, el procedimiento de los pequeños pasos junto a la consideración conjunta de teoría-práctica / práctica-teoría, son piezas básicas de nuestro posicionamiento ante las Prácticas. Concebimos el proceso como una secuencia hilada de situaciones orientadas hacia una progresiva autonomía docente:

- 1) Observación/sensibilización
- 2) Aprendizaje/inmersión en la realidad escolar
- 3) Responsabilidad parcial/práctica guiada
- 4) Responsabilidad total/práctica autónoma

Ahora bien, escasos resultados obtendríamos si todo este proceso lo consideráramos de forma aislada, disociado del marco teórico que lo regula y desconexiónado del contexto general de formación. El **Modelo Integrador** unido a la dimensión integradora subyacente en la filosofía del **Modelo Recurrente**, nos va a propiciar la plataforma superadora de la dicotomía teoría-práctica, proyectando toda la actividad teórica hacia el campo aplicativo y al mismo tiempo validando o cuestionando las teorías sustentadoras de la práctica mediante el análisis cotidiano de la realidad escolar; es decir estaremos concibiendo el proceso de formación con un carácter cíclico, haciendo que la teoría desemboque en la práctica y la oriente, y la práctica sirva para valorar y revisar la teoría, asumiendo un modelo abierto y dinámico, garantizador de una constante actualización.

Una nueva variable, la variable "**¿QUIÉNES?**", hará que nos planteemos qué personas serán las responsables del proceso de Prácticas de Enseñanza. Si hemos llegado a la conclusión de que la formación práctica es una tarea verdaderamente compleja, que abarca múltiples esferas, que debe considerarse conexas a la teoría, habremos de admitir que para afrontar su planificación, organización, seguimiento, evaluación y feed-back, es necesario un equipo multidisciplinar coordinado bajo la estructura de una comisión. Éste es, realmente, el posicionamiento del **Modelo Colegiado**, que apunta a la necesidad de que estén presentes en esta tarea representantes de todos los estamentos que intervienen en las Prácticas: profesores de asignaturas comunes y específicas de la Escuela de Magisterio, directores y profesores de centros de prácticas, alumnos practicantes y personal administrativo. Esta Comisión será la encargada de elaborar el plan general de Prácticas y asignar a cada uno de sus integrantes las diferentes funciones y cometidos: asesoramiento, supervisión, seguimiento, tutoría, valoración...

Un nuevo aditamento añadimos a la configuración del **MODELO COMPRENSIVO**: la variable "**¿CON QUIÉN?**", alusiva a la persona que ha de guiar los pasos de cada alumno de Magisterio durante la realización de las Prácticas de Enseñanza. El **Modelo Tutorial** nos describe perfectamente la figura del **tutor**, encarnada en un profesor de la Escuela de Magisterio al que se encomienda una atención directa y continuada para con un reducido número de alumnos. Asesoramiento, estímulo, seguimiento, valoración crítica, todo ello dentro de una dinámica de

comunicación, constituyen las principales funciones que debe desarrollar el tutor con cada alumno, que tendrán como colofón la evaluación de toda su actividad práctica, pero que deberán girar durante todo el proceso alrededor del objetivo de conseguir una verdadera formación global de la persona.

Al hilo de esta finalidad formativa, presentamos una variable más, la variable "¿QUÉ?", subyacente en los modelos **Profesional** e **Integral**. Es cierto que debemos tener presente, constantemente, el norte hacia el cual orientar toda la formación del maestro, y hemos convenido en que ese norte formativo atañe a la personalidad en su totalidad. Sin embargo, la vía de acceso al mismo pasa por considerar parcelas más inmediatas y centrar en ellas la formación. Estamos tratando de dar respuesta al interrogante del que partíamos: ¿qué ámbitos formar?. Parece claro que la referencia obligada es el maestro en el ejercicio de la profesión docente, en la cual debe cumplir determinadas funciones y éstas requieren de unas técnicas concretas. Nuestro **MODELO COMPRENSIVO** debe incorporar el aporte del **Modelo Integral** que plantea la formación en todas las funciones propias del quehacer docente. Pero aún se necesita precisar más, se necesita concretar la formación específica y técnica propia de cada una de las funciones, cuestión que nos va a dar resuelta el **Modelo Profesional**, cuyas directrices también incorporamos al **MODELO COMPRENSIVO**.

Esta tendencia formativa, centrada en las técnicas, destrezas o competencias, derivadas de un planteamiento conductista y que tan en boga estuvo

décadas atrás, parece haber caído en desgracia en la actualidad. Sin embargo la consideración que nos merece, de cara a la práctica, es que podemos sacarle bastante utilidad. ¿Por qué renunciar a la formación de técnicas?. ¿Por qué no incorporar el estudio del mayor número posible de ellas?. ¿Es que la posesión de competencias es negativa para el profesor?. Estamos convencidos de que no.

Ahora bien, no podemos quedarnos ahí, en conseguir exclusivamente el dominio de unas destrezas que pueden convertirse en la única directriz de una conducta docente guiada más por una repetición acrítica y automática de situaciones aprendidas, que por una verdadera reflexión de la tarea docente.

Al plantear el **MODELO COMPRENSIVO** pretendemos superar estos posicionamientos parciales, de tal manera que la formación técnica sea considerada meramente como una parcela relativa a una dimensión concreta, que en modo alguno debe tomarse como una finalidad en sí, sino como un medio conducente hacia ese objetivo, ya señalado, de formar la personalidad completa del futuro maestro.

Finalmente vamos a buscar un nexo que dé cohesión a todas las variables que hemos incorporado a nuestro modelo; este nexo nos lo proporcionará la variable "**¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?**". Es aquí donde verdaderamente vamos a calar en la profesión docente, tratando de hallar respuestas a todos los interrogantes que sostienen nuestra actividad: ¿qué haremos?, ¿cómo pensamos hacerlo?, ¿qué estamos haciendo?,



¿por qué lo hacemos?, ¿hay otras formas de hacerlo?, ¿qué está pasando?, ¿qué resultados estamos obteniendo?, ¿qué hay que modificar?... Preguntas que es necesario plantearnos durante todo el proceso para encontrar las respuestas que nos ayuden a preparar la práctica, desarrollarla e ir la mejorando. Son los parámetros que sirven de referencia al **Modelo Investigador**, identificado con el **Modelo Técnico-Crítico** de formación de profesores por el que nos habíamos decantado.

Una práctica tendrá auténtico sentido cuando el profesor reflexione críticamente sobre ella y sea un verdadero investigador de su quehacer y de todo su entorno, de tal manera que vaya siendo día a día el artífice de su propio perfeccionamiento y el motor que impulse la constante renovación que cada momento exija.

Éste el contexto de acción del **MODELO COMPRENSIVO**, que intenta sintetizar lo más significativo de cada uno de los modelos, presentando unas Prácticas de Enseñanza:

-- Organizadas en varios momentos, alternándose con la formación teórica.

-- Aprovechando todas las situaciones, tanto reales como indirectas y simuladas, de las que puede extraerse una formación práctica.

-- Concebidas como un proceso, a través del cual se va, en pequeños pasos, aumentando el tiempo, la dedicación y la responsabilidad ante los alumnos.

-- Contempladas desde una óptica sistémica en la que práctica y teoría constituyen una unidad.

-- Dirigidas y orientadas por un equipo de profesionales integrantes de una comisión.

-- Individualizadas a través del trabajo de tutores implicados directamente en todo el proceso.

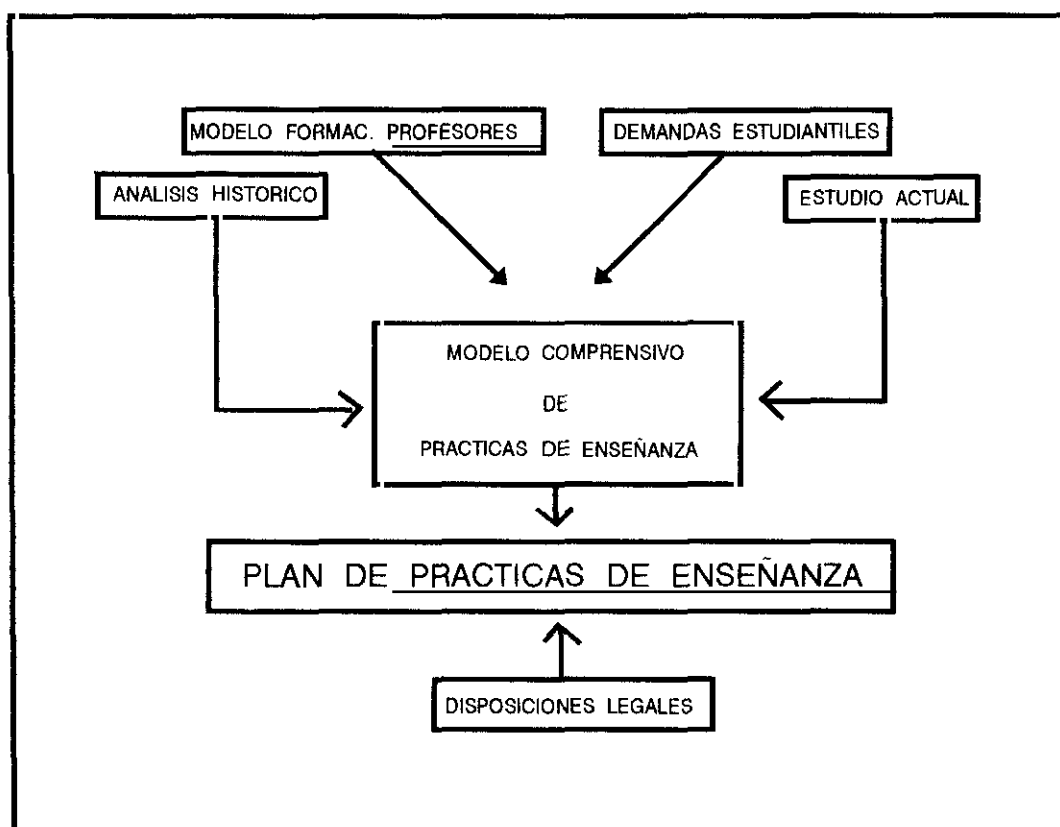
-- Encaminadas a proporcionar una formación profesional como vía para conseguir una formación integral como persona.

-- Destinadas a que el profesor en formación se interrogue por su labor y comprenda la profesión docente como una dinámica en constante devenir.

### 3. PLAN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Cualquier diseño educativo exige tomar una referencia teórica fundamentadora del mismo, pues de lo contrario se corre el riesgo de convertir todo el proceso en una mera improvisación, sustentada en el vacío, en la que el principal método a emplear sea el de "dar palos de ciego". El **Modelo Comprensivo** de Prácticas de Enseñanza por el que nos hemos decantado se asienta, tal y como hemos señalado, en un Modelo de Formación de Profesores, en una consideración diacrónica de la realidad práctica, en las aportaciones de los estudios actuales y en las exigencias que explícitamente plantean los maestros en formación. Pues bien, este modelo constituye el punto de partida para la elaboración precisa de nuestro Plan de Prácticas.

El siguiente cuadro nos muestra todo el proceso: el Modelo Comprensivo de Prácticas se ha elaborado tomando como referencia todos los factores indicados y de él emana el Plan de Prácticas correspondiente. Se añade, además, la aportación de las disposiciones legales acerca de los Estudios de Magisterio y de las Prácticas de Enseñanza, que nos ayudarán a diseñar un Plan acorde con nuestro contexto.



Cuadro 5

Nuestro propósito es elaborar un Plan de Prácticas que, ante todo, sea realista, es decir, que pueda integrarse de inmediato en el diseño de formación del profesorado de las Escuelas de Magisterio de las distintas Universidades Españolas y pueda llevarse a efecto. Para ello es necesario renunciar a planteamientos exclusivamente especulativos que, aunque pudieran ofrecernos panoramas sin duda idílicos, a la postre tendrían que quedarse reducidos al ámbito de la entelequia por causa

de su inaplicabilidad. Habrá, por tanto, que contar con la realidad española para diseñar, bajo el marco de una adecuada simbiosis, un Plan de Prácticas realizable y útil que reúna, además, las características de actualidad y prospectiva.

Tal y como figura en los estudios histórico y actual que aportamos en los capítulos anteriores, se ha reivindicado, en incontables ocasiones y desde distintos frentes, una carrera de Magisterio de cuatro años, en la que las Prácticas de Enseñanza tuvieran una duración de un curso completo; sin embargo, la actual reforma educativa da al traste con esta aspiración y determina, mediante el R.D. 1440/1991 de 30 de Agosto<sup>(1)</sup>, una carrera de tres años de duración, con siete especialidades diferentes y con una asignación de 32 créditos a las Prácticas de Enseñanza (PRACTICUM), que vienen a corresponder a 4 meses.

El Modelo Comprensivo que acabamos de presentar es susceptible de ser llevado a la práctica, con todas sus variables y elementos integrantes, en cualquiera de las dos situaciones temporales expuestas: tanto un curso completo de Prácticas como 32 créditos de "Practicum". Sin embargo, dada nuestra intención de proporcionar unas directrices claras y concretas que puedan insertarse en los actuales y próximos planes de formación de maestros, vamos a tomar como referencia el "PRACTICUM" de 32 créditos para, sobre tales parámetros, elaborar el correspondiente Plan de Prácticas.

---

(1) B.O.E. de 11 de Octubre de 1991.

El siguiente cuadro nos muestra el esquema indicativo del Plan de Prácticas que proponemos:

<b>PLAN DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>1º CURSO</b>	<b>1 SEMANA (MOMENTO DE CHOQUE)</b>
	<b>1 SEMANA (MOMENTO DE OBSERVACION)</b>
<b>2º CURSO</b>	<b>4 SEMANAS (MOMENTO DE INMERSION)</b>
<b>3º CURSO</b>	<b>10 SEMANAS (MOMENTO DE RESPONSABILIZACION)</b>
	<b>SEMINARIO DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA</b>
	<b>COMISION DE PRACTICAS Y TUTORES</b>

Cuadro 6

### 3.1. ORGANIZACIÓN TEMPORAL

Acorde con la alternancia planteada en el Modelo Recurrente, distribuimos las Prácticas de Enseñanza a lo largo de los tres cursos, en distintos momentos de diferente duración y contenido.

**1º CURSO:** Destinaremos a Prácticas dos semanas, una al comienzo y otra a mitad de curso. La primera de ellas pretendemos que sea un verdadero **"momento de choque"**, en el cual los aspirantes a la profesión docente vean de cerca las características más relevantes del quehacer educativo, valoren la realidad y afiancen la opción que han tomado de dedicar su vida al magisterio; o, por el contrario, den marcha atrás en su pretensión de convertirse en maestros y orienten su vida hacia otro cometido.

La mayor parte de los alumnos que eligen voluntariamente esta carrera es lógico que fundamenten su elección en un cierto conocimiento del medio escolar y se sientan atraídos hacia este campo; estos alumnos, con toda seguridad, ratificarán, después de este primer contacto con las aulas, la opción por la que se han decantado. Sin embargo, aquellos cuya elección ha estado marcada por la duda y aquellos otros que han llegado a la Escuela de Magisterio obligados exclusivamente por circunstancias académicas o económicas, conviene que desde un primer momento analicen sus intereses, valoren sus aspiraciones, midan sus propias fuerzas y, llegado el caso, se "desengañen" por sí mismos, admitan la equivocación en su elección y rectifiquen la

opción lo antes posible, para no malgastar tiempo ni esfuerzos en algo en lo que nunca se verán realizados como personas. Les servirá de ayuda el Cuestionario de **Autorreflexión sobre la 1ª fase de Prácticas** que adjuntamos bajo el epígrafe **"Documento 1"** del Apartado **"DOCUMENTACIÓN"**.

Si esta primera semana de Prácticas tiene como principal objetivo el servir de **test vocacional** a los aspirantes, la segunda, que se desarrollará a mediados de curso, va a tener una orientación claramente profesional. Será un **"momento de observación"** de la realidad escolar, pero ya con unos criterios ofrecidos desde las distintas asignaturas, fundamentalmente las pedagógicas. Habrá que indicarle qué observar y, sobre todo, por qué y para qué observar tales o cuales aspectos. Para ello se proporcionará a cada alumno una **Guía de Observación de la Realidad Escolar** (que recogemos en el punto **"Documento 2"** del apartado **"DOCUMENTACIÓN"**), centrada en los cuatro elementos básicos integrantes de una comunidad educativa: **CENTRO, AULA, PROFESOR y ALUMNO**.

Así mismo, se le proporcionará un documento orientativo de la descripción de ciertos rasgos de un alumno concreto para que centre su observación en dimensiones significativas propias del alumno (**"Documento 3"**).

Finalizada esta segunda semana se procederá a hacer una valoración crítica de lo que ha supuesto la experiencia, tratando de ver la relación e implicaciones



de las distintas asignaturas con la realidad escolar y marcando pautas para las sucesivas fases de Prácticas, dentro de unos parámetros **reflexivo-críticos**. Es obvia la necesidad de una coordinación de todos los Departamentos de la Escuela de Magisterio para enfocar adecuadamente la formación práctica, y esta coordinación deberá correr a cargo del Departamento de Pedagogía.

**2º CURSO:** Se destinará un mes completo a Prácticas de Enseñanza, coincidiendo con la mitad del curso académico. Se tratará de concebir esta fase de Prácticas como "**momento de inmersión**" en la realidad escolar. La base formativa con la que, a estas alturas de la carrera, cuentan los alumnos, posibilita que vayan iniciándose en una participación en todas las tareas del aula e incluso en actividades extraescolares. Ciertamente ya han tenido un determinado tratamiento varias materias psicopedagógicas, así como algunas específicas de las diferentes especialidades. Si a ello unimos toda la formación proporcionada por el **Seminario de Prácticas**, al que dedicaremos el siguiente apartado, y la presencia constante del maestro en el aula, facilitando las orientaciones que puntualmente requiera o necesite el alumno en Prácticas, podremos constatar que éste cuenta con una capacitación suficiente y un entorno adecuado para abordar satisfactoriamente esta fase. Puede ser de gran utilidad la sugerencia emanada de Reunión de la Comisión para el Estudio del Régimen General de la Ordenación Académica de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. (Granada, 10-10-79): "Constitución de un equipo interdisciplinar en el que se impartiera una orientación pedagógica por los responsables de las cátedras de Ciencias de la Educación y una tutoría por las diferentes disciplinas, de tal suerte que se conjugasen

la necesaria visión psicodidáctica y de organización docente con la metodología de cada área cultural".

Debemos prestar atención desde ahora con mayor detenimiento a la Especialidad de los alumnos, con objeto de que cada uno adquiriera la formación práctica propia de su área, pero sin que perdamos de vista la formación generalista que todo Diplomado debe poseer, ya que cualquier materia específica de Educación Infantil o Educación Primaria deberá insertarse en el conjunto general de todas las materias del nivel educativo correspondiente y de ello debe ser consciente todo el profesorado, tanto el generalista como el especialista. Así pues, debemos dar el tratamiento que cada Especialidad requiere:

Los alumnos que cursan las Especialidades de EDUCACIÓN PRIMARIA, EDUCACIÓN MUSICAL Y EDUCACIÓN FÍSICA serán adscritos, durante esta fase de Prácticas, a un aula de Educación Primaria, con independencia del nivel educativo que corresponda; los de LENGUA EXTRANJERA, a cualquier nivel de los ciclos segundo y tercero de Educación Primaria; los de EDUCACIÓN INFANTIL, a cualquier aula de Educación Infantil; y los de las Especialidades de EDUCACIÓN ESPECIAL y AUDICIÓN Y LENGUAJE, a aulas ordinarias, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria.

De esta manera estamos garantizando a todos los alumnos una formación general y además una iniciación en la especialidad correspondiente, acorde con el

objetivo de ir avanzando desde un generalismo hacia un progresivo especialismo que tendrá su máximo exponente en la fase final de Prácticas.

Siguiendo la orientación planteada en el **Módulo Ambiental del Modelo Multimodular**, se completará este período con visitas dirigidas a centros especiales, centros modélicos y centros en los que se esté desarrollando alguna experiencia de innovación educativa.

Cada alumno recibirá a lo largo de este mes una visita, al menos, de supervisión y orientación por parte del profesor-tutor que le haya sido asignado, independientemente de los contactos que a otros niveles pueda tener con dicho tutor. El resultado de estos contactos personales, así como las reuniones generales de los alumnos con el Coordinador de Prácticas y con los profesores de las distintas asignaturas una vez finalizado este período, nos irán situando dentro de los Modelos **Reflexivo-Crítico** (valorando todos los pormenores de la realidad escolar) e **Integrador** (proponiendo incorporar al planteamiento teórico de cada asignatura aquellos aspectos que, desde la experiencia vivida, se ha comprobado que reclama la propia práctica).

**3º CURSO:** De acuerdo con el **Modelo Progresivo**, que postula el incremento paulatino tanto de la participación y de la dificultad como del período de tiempo destinado a Prácticas, se van a dedicar durante el último curso de la carrera dos meses y medio a Prácticas de Enseñanza de carácter terminal. Debe ser éste un

**"momento de responsabilización"** en el que el alumno irá adquiriendo una, cada vez mayor, autonomía asumiendo una a una todas las funciones encomendadas al maestro, si bien bajo la tutela de éste. El objetivo es que al finalizar este período haya conseguido tal grado de formación personal (hábitos, competencias, actitudes, desarrollo del pensamiento...) que sea capaz de regentar de forma autónoma un aula.

Ante la necesidad de que todo alumno adquiriera una experiencia práctica, fundamentalmente en aquellos ámbitos escolares en los que desarrollará su tarea durante los primeros años de ejercicio profesional, y ante la imposibilidad de realizar Prácticas en todos los entornos que desde la óptica del **Modelo Plurisituacional** pudiera desearse, debemos seleccionar los más significativos, y éstos son, tanto en la actualidad como en un futuro previsible, los centros urbanos completos y los centros rurales. El resto de los ámbitos se ofrecerán a través de visitas puntuales a los mismos, siguiendo la línea marcada en la anterior fase de Prácticas.

Así pues, las diez semanas destinadas a este período de Prácticas se organizarán de la siguiente forma, en función de las distintas Especialidades:

Los alumnos de las Especialidades de EDUCACIÓN INFANTIL y EDUCACIÓN PRIMARIA serán adscritos durante cinco semanas a un aula de sus respectivas especialidades de un centro urbano completo. Las cinco semanas restantes las pasarán en un Centro Rural Agrupado (C.R.A.) atendiendo cada uno a niños de su propia especialidad.

Con respecto a los alumnos de las Especialidades de EDUCACIÓN MUSICAL, EDUCACIÓN FÍSICA e IDIOMA EXTRANJERO realizarán, igualmente, la mitad de este período de Prácticas en un centro urbano y la otra mitad en un C.R.A. En ambos casos con una peculiaridad: en lugar de ser adscrito cada alumno a un aula, lo será al maestro responsable de la materia específica de cada una de las especialidades, para que recorra con él todas las aulas en las que imparte su respectiva materia. Es evidente que esta fase de prácticas va a orientarse hacia la formación de especialistas sobre la base del generalismo propuesto en fases anteriores.

Por último, los alumnos de las Especialidades de EDUCACIÓN ESPECIAL y AUDICIÓN Y LENGUAJE, serán adscritos, durante las primeras cinco semanas a un C.R.A. y las cinco semanas restantes a un Centro Específico de Educación Especial, para que, en ambos casos centren las Prácticas en las actividades propias de cada una de estas especialidades y de acuerdo con las exigencias inherentes a cada situación: aula ordinaria a la que asisten alumnos con necesidades educativas especiales, aula específica de Educación Especial en un centro ordinario, Centro específico de Educación Especial, Laboratorio...

Dentro de esta última fase de Prácticas de Enseñanza, todos los alumnos pasarán alguna jornada dedicada a las tareas administrativas propias del centro, para que adquieran también una formación en esta faceta burocrática a la que no siempre se le presta la debida atención.

Para completar esta formación será preciso que todos los alumnos conozcan la dinámica de funcionamiento de las distintas unidades organizativas del Centro, asistiendo a sesiones del Consejo Escolar del Centro, del Claustro de Profesores o de la Comisión de Coordinación Pedagógica, o participando en reuniones de Equipos de Ciclo o grupos de trabajo creados en el seno de estos últimos. Por último, la asistencia a alguna reunión de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos pondría de manifiesto otra de las dimensiones propias de la vida del Centro.

A lo largo de estas diez semanas cada tutor cursará a los alumnos que le hayan sido asignados tantas visitas como juzgue oportuno con objeto de llevar a cabo el adecuado seguimiento, orientar puntualmente cada caso y extraer datos suficientes para evaluar la experiencia.

### **3.2. EL SEMINARIO DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA**

La formación práctica exige, además de momentos de contacto puntual con la realidad escolar, un tratamiento continuado a lo largo de toda la carrera, y éste va a ser posible gracias a la existencia de un Seminario de Prácticas de Enseñanza que

durante los tres cursos y con carácter semanal asuma el cometido de desarrollar la "Teoría de las Prácticas". Este Seminario constituirá uno de los principales bastiones del **Modelo Integrador**, por su contribución a la conexión teoría-práctica, y del **Modelo Investigador**, por el carácter reflexivo que incorpora al proceso. Se tratará, en cierto modo, de desenterrar la asignatura teórica de Prácticas de Enseñanza que figuró en los Planes de Estudio de 1950 y 1967 de la historia del Magisterio español.

El profesor de Pedagogía, Coordinador general de las Prácticas y principal responsable de este Seminario, se encargará de orientar permanentemente la formación práctica, concienciando a los alumnos del significado profesional de las Prácticas y poniéndoles al corriente de todos los pormenores concernientes a las mismas antes, durante y después de su realización.

**A) El período anterior** a las Prácticas servirá para abordar la fundamentación teórica de la formación práctica, describir sus líneas generales y ofrecer modelos educativos mediante la observación indirecta proporcionada por las nuevas tecnologías, fundamentalmente el video-TV. La validez de la observación indirecta queda demostrada en investigaciones realizadas a partir de los años 60. FULTON y RUIPER (1962) comprobaron que los estudiantes aprendían lo mismo viendo grabaciones sobre situaciones pedagógicas que observando a un maestro en una clase. CHABE (1982), dentro de esta misma línea, señaló, después de comparar tres métodos de observación (situación real, TV en CC, y grabaciones) que el estudio de estas últimas era el mejor medio para hacer el análisis crítico de una clase, y que los tres

métodos tenían idéntica eficacia en cuanto a la transmisión de informaciones.

Por su parte, FAUQUET y STRASFOGEL (1975), tras una experiencia diseñada para saber si el *programa de observación directa en las escuelas puede reducirse o no mediante la utilización de la televisión*, llegan a la conclusión de que la eficacia de la observación por CCTV tanto si se introduce a razón del 25, 50 ó 75 del tiempo total dedicado al programa de observación, no difiere significativamente de la eficacia de ese mismo programa realizado en su totalidad mediante la observación personal. Están convencidos de que la introducción de estas técnicas no rebaja los resultados obtenidos con procedimientos tradicionales y supone, además, una importante economía.

Bien es cierto que a través de este medio de observación indirecta sólo se pone al alcance de los alumnos lo que el realizador ha pretendido reflejar, y no la realidad completa con todas sus peculiares situaciones. Esta limitación, sin embargo, podrá fácilmente subsanarla el Coordinador de Prácticas, seleccionando cuidadosamente las facetas concretas y puntuales que son significativas de cara a la observación y al análisis, y haciendo ver al alumno que se trata de una realidad fragmentada que progresivamente habrá que ir integrando en una totalidad.

El **Modelo Multimodular**, gracias a su Módulo Multimedia, nos va a proporcionar toda la infraestructura tecnológica requerida para este tipo de observación. Es más, este Módulo Multimedia fusionado con el Módulo Laboratorio Clínico nos va



a conducir al objetivo del **Modelo Profesional**, ya que mediante prácticas clínicas se procederá al aprendizaje y ensayo de los métodos y técnicas más representativos de la función docente.

**B) El período simultáneo** a las Prácticas de Enseñanza va a ser empleado desde este Seminario en desarrollar un "seguimiento colectivo". Se tratará de una puesta en común general en la que los alumnos tengan ocasión de reflexionar sobre la acción, comentar sus experiencias y enriquecer, con ello, a los demás compañeros, gracias al análisis de cada situación, la valoración de las posibles alternativas susceptibles de ponerse en escena y la reflexión sobre la práctica.

Los problemas que cada alumno va encontrando durante su formación práctica (programaciones, temporalización de actividades, experiencias de aprendizaje, trato con niños y maestros, complejidad de situaciones...) suponen un inventario de aspectos de la realidad educativa que constituyen una fuente de indudable riqueza para que los alumnos vayan conociendo progresivamente nuevas facetas del aula y vayan desarrollando los mecanismos de pensamiento necesarios para tomar las decisiones más acertadas que cada momento requiera. Junto a estas aportaciones de los alumnos, el Coordinador de Prácticas suscitará, simultáneamente, problemas específicos en busca de debate y aporte de soluciones, utilizando las más variadas técnicas de dinámica de grupos, tales como el brainstorming, el role playing o el Philips 66, entre otros.

Por supuesto que este Seminario no ha de suplantar ni relegar a un

segundo plano a cada uno de los tutores, antes al contrario, debe servir de complemento al seguimiento individualizado que protagonice cada uno de ellos y al mismo tiempo contribuir a coordinar las actuaciones personales y unificar criterios.

**C) El período posterior** a cada fase de Prácticas tiene esencialmente un carácter evaluador. Por una parte vamos a propiciar que cada alumno sea un verdadero crítico de su experiencia y nos aporte las conclusiones derivadas de su reflexión personal, y por otra parte vamos a realizar el feed-back correspondiente y tratar de incorporar en fases sucesivas las modificaciones que ayuden a mejorar todo el proceso.

### **3.3. LA COMISIÓN DE PRÁCTICAS**

Es necesario concebir la formación práctica como una labor de equipo debidamente estructurada, de acuerdo con el planteamiento del **Modelo Colegiado**. Daremos a este equipo la estructura de una Comisión, que estará integrada por profesores de todos los departamentos, un director escolar, un maestro, un alumno, un representante del P.A.S. y un profesor de Pedagogía que actuará de Coordinador.

La Comisión se reunirá durante el Curso Académico al menos en tres ocasiones, con un cometido específico cada una de ellas:

La primera reunión **-sesión de planificación-** tendrá lugar a principios de cada curso y en ella se aprobará el Plan de Prácticas correspondiente y se tomarán

los últimos acuerdos de tipo organizativo relativos a selección de centros de prácticas, adscripción de alumnos a los diferentes centros, asignación de tutores a cada grupo de alumnos y determinación de tareas a realizar por cada persona.

La segunda reunión **-sesión de seguimiento-** tendrá lugar a mediados de curso y será, básicamente, una puesta en común con objeto de hacer balance del período transcurrido.

Por último, la tercera, **-sesión de evaluación-** se realizará a final de curso y tendrá carácter evaluador, no sólo de los alumnos, sino de todas las prácticas en general para establecer el correspondiente feed-back.

La coordinación entre profesores, alumnos y maestros, así como el oportuno seguimiento individualizado de cada practicante, se logrará adoptando las pautas del **Modelo Tutorial**, es decir, organizando un sistema de tutorías mediante el cual a cada profesor de la Comisión se le asigne un reducido número de alumnos (entre 6 y 9), de los que se ocupará durante todo el período de Prácticas. Si a ello unimos la tarea del Coordinador de Prácticas, cuya figura analizaremos seguidamente, podrá quedar garantizada esa labor de seguimiento considerada imprescindible para una auténtica formación práctica.

Las funciones que básicamente han de atender los tutores miembros de la Comisión son las siguientes:

- ... Participar en las reuniones de planificación, seguimiento y evaluación.
  
- ... Realizar la labor de tutoría con los alumnos asignados:
  - Supervisando su preparación y desenvolvimiento en el aula.
  - Orientando fundamentalmente en el ámbito de su especialidad.
  - Revisando con el alumno el trabajo realizado.
  - Organizando seminarios de seguimiento.
  - Facilitando las fuentes de información que precisen.
  
- ... Estar en contacto permanente con los maestros para conocer puntualmente la evolución del aprendizaje de cada alumno.
  
- ... Suscitar la puesta en práctica de experiencias en el ámbito de sus especialidades.

### **3.4. EL COORDINADOR DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

La importancia de la formación práctica, unida a la complejidad que la misma entraña, exige una esmerada organización en la que debe tener un protagonismo relevante la figura del Coordinador, al que ha de concebirse como el auténtico

dinamizador de las Prácticas de Enseñanza. Como principal responsable de esta tarea debe desempeñar una serie de funciones que requieren un perfil profesional basado en el conocimiento y en la acción, gracias al cual pueda llevarse a buen puerto la formación práctica. Señalemos, pues, las funciones que ha de asumir para, a continuación, detallar los rasgos del perfil que posibilitará su puesta en escena (NIETO, 1988a).

Como principal responsable debe ser quien **organice la infraestructura** necesaria para la realización de las Prácticas.

Debe elaborar el **Proyecto de Prácticas** tomando en consideración las aportaciones y sugerencias de Directores Escolares y Maestros, así como de Profesores y Alumnos de la Escuela de Magisterio, para someterlo a su aprobación ante la Comisión de Prácticas.

Debe organizar las reuniones de la **Comisión de Prácticas** en sus fases de **planificación, seguimiento y evaluación**.

Debe ser el **responsable del Seminario de Prácticas** impartido a lo largo de toda la carrera.

Ha de participar de una forma activa en la **selección de Centros de Prácticas y de Maestros** para garantizar, por una parte, el número de centros

suficiente para que todos los alumnos puedan formarse prácticamente y, por otra, unos maestros cuya calidad profesional permita a los alumnos observar, asimilar e imitar los modelos más acordes con el diseño formativo asumido. En este sentido son de gran interés los Convenios que distintas Universidades tienen suscritos con el M.E.C., a efectos de selección de Centros, como es el Convenio M.E.C./Universidades Madrileñas cuyo texto recogemos en el punto **"Documento 4"** del apartado **"DOCUMENTACIÓN"**.

Igualmente debe encargarse de **adscribir los alumnos** a los centros de Prácticas respectivos, de establecer de la rotación por los distintos ciclos educativos y de organizar las actividades complementarias al período de formación práctica.

Debe tener **contactos periódicos con Directores Escolares y Maestros** para asesorarles sobre la tarea que deben desempeñar en las Prácticas y para asegurar un seguimiento de las mismas. A tal efecto es de gran utilidad impartirles cursillos de formación en los que se haga un tratamiento de las funciones que deben desarrollar y se marquen unas directrices de actuación claras.

Será, así mismo, el principal responsable de **canalizar las iniciativas e inquietudes** de todos los estamentos involucrados en las Prácticas con la finalidad de ir incorporando las innovaciones consideradas útiles e ir eliminando aquellos aspectos que hayan sido valorados negativamente.

Y será, en definitiva, quien deba en primera instancia intentar **solucionar los problemas** derivados del propio funcionamiento de las prácticas.

Ahora bien, todas estas funciones que debe desarrollar el Coordinador de Prácticas requieren una preparación específica del mismo, por lo que vamos a analizar los principales rasgos su perfil: Si se pretende proporcionar una formación práctica de calidad, debe partirse del conocimiento real y vivencial de esa práctica por la persona responsable de impartir tal formación. Deberá, por tanto, el Coordinador de Prácticas contar con **una amplia experiencia** escolar que le proporcione el adecuado nexo entre los fundamentos teóricos y la realidad escolar, de forma que pueda ofrecer a los alumnos una auténtica guía para sus primeros pasos ante los escolares.

Ha de ser, igualmente, un **"pedagogo"** que, conocedor de los fundamentos de la Didáctica, de la Investigación Educativa y de la Organización del Aula y del Centro, esté capacitado para orientar de forma general el abanico de situaciones de aprendizaje que pueden darse en el ámbito escolar, de manera que pueda superarse la crítica señalada por GIMENO (1980; pág. 85) cuando afirma que *"las Escuelas Universitarias no procuran la conexión entre currículo pedagógico y didáctico con la experiencia vivida en las Prácticas"*, aspectos que denuncia también MARÍN IBÁÑEZ (1980; pág. 437) al señalar *"la deficiente coordinación de las Prácticas con las disciplinas pedagógicas, así como su escaso carácter orientador"*.

En suma, abogamos por un Coordinador que reúna estas características apuntadas, que desarrolle las funciones expuestas y que sea el principal impulsor de esta tarea. Es cierto que ha de contar con el apoyo del resto de los miembros de la Comisión, sin embargo ha de ser él la persona sobre quien recaiga la máxima responsabilidad, competencia y dedicación a las Prácticas de Enseñanza.

### **3.5. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y SU PROFESORADO**

Son significativas las palabras de LANDSHEERE (1976; pág. 134) cuando afirma que *la integración del saber teórico con el campo práctico de aplicación sólo será posible en la medida en que reine un verdadero entendimiento y una coordinación profunda entre el profesorado de la Escuela de Magisterio y el maestro en cuya clase se realizan las Prácticas*. Éste es, sin duda, uno de los objetivos a conseguir, para lo cual es preciso solventar primero los problemas de indefinición en que actualmente se encuentran los centros de Prácticas.

El estudio histórico de las Prácticas de Enseñanza que hemos realizado, así como el análisis de la realidad actual, trabajos ambos que aportamos en capítulos anteriores, nos muestran la trayectoria descendente que han ido sufriendo los centros de Prácticas y de una manera especial en los últimos tiempos. La vinculación histórica de las "Escuelas Anejas" a las Escuelas de Magisterio es un hecho incuestionable; la propia denominación de "Aneja" reflejaba la ubicación física de estos centros respecto a la "Normal". Esta proximidad facilitaba un estrecho contacto entre ambas instituciones



y, naturalmente, evitaba mayores desplazamientos a los maestros en formación a la hora de realizar sus prácticas. Estas Escuelas Anejas contaban entonces con maestros especializados y debidamente formados para acometer la función de tutores de prácticas que tenían encomendada. La Dirección de estos centros, imbuida igualmente de un carácter profesional, era ostentada por una figura, el Regente, a quien competía la tarea de ser el principal responsable de la formación práctica de los maestros.

Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 comienza, sin embargo, el proceso de desintegración de estos centros: desaparece la figura del Regente, empieza a relajarse la normativa que hasta entonces regulaba la especificidad de estos centros y se inicia una andadura conducente a la calificación de estos "Centros específicos de Prácticas" como centros de régimen ordinario. La explosión escolar surgida unos años antes (Plan 1967) en las Escuelas de Magisterio, supuso la necesidad de recurrir a centros ordinarios para realizar las Prácticas de Enseñanza, debido a la insuficiencia de las Anejas. Este hecho contribuyó notablemente a la pérdida de identidad de aquellos centros que durante más de un siglo habían sido los genuinos escenarios de la formación práctica de los maestros.

La situación actual es bien conocida: No existen oficialmente centros de prácticas específicos; no existe una normativa oficial sobre adscripción de Colegios a las Escuelas de Magisterio; no hay una norma que regule las competencias, funciones y obligaciones de los maestros respecto a la labor de tutoría de Prácticas... En definitiva, nos encontramos en una fase de indefinición desconocida en toda la historia

de la formación del maestro español.

La oferta de aulas para realizar Prácticas se deriva exclusivamente del voluntarismo de los maestros que desean colaborar con la Escuela de Magisterio en este cometido, sin recibir nada a cambio y, consiguientemente, sin esperar que se le exijan excesivas responsabilidades. Ciertamente el M.E.C. está sensibilizado ante el tema y está tratando de buscar una solución digna que garantice, por una parte, una oferta de centros y aulas suficientes para cubrir las necesidades de formación práctica, y, por otra, una regulación de la adscripción de Centros de Prácticas con una concreción de las responsabilidades de los participantes en esta tarea y, por supuesto, un reconocimiento oficial a los directores y maestros que participen en esta labor. Un primer paso en este sentido lo ha constituido la circular cursada por el M.E.C. a las Direcciones Provinciales de Educación con fecha 23 de Diciembre de 1993 <sup>(2)</sup>, mediante la cual se autoriza a otorgar "tres créditos de formación" a los maestros tutores de Prácticas, para incluir en sus currículos a efectos de consolidación de sexenios docentes. La medida, sin resolver definitivamente el tema, refleja la voluntad del M.E.C. de encontrar una solución que acabe con esta larga etapa de indefinición.

Urge, pues, una normativa que regule la selección de Centros de Prácticas, las competencias, funciones y responsabilidades de Directores escolares y

---

(2) Circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica remitida a las Direcciones Provinciales del M.E.C. con fecha 23 de Diciembre de 1993.

maestros, y todos aquellos pormenores relativos al desarrollo del Plan de Prácticas. De una manera especial deberían regularse las relaciones entre el profesorado de las Escuelas de Magisterio y el de los Colegios de Prácticas, puesto que, al igual que nadie discute la necesidad de una estrecha conexión y colaboración entre padres y maestros, principales intervinientes en la educación de los niños, debería, del mismo modo, respaldarse el trabajo conjunto entre los responsables de la formación práctica: maestros y profesores de la Escuela de Magisterio, quienes, coordinadamente, deberían debatir acerca de los posibles modelos de formación práctica y adoptar el más adecuado, dejando clara la participación de cada estamento en todo el proceso.

La actual reforma educativa, con la implantación de las nuevas Planes de Estudio en las Escuelas de Magisterio, reclama una amplia red de centros de Prácticas que cubran las necesidades inherentes a las nuevas Especialidades. Se precisan un gran número de aulas de Centros Rurales Agrupados y una suficiente oferta de plazas de Educación Musical, Educación Física, Idiomas Extranjeros, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Con respecto a las antiguas "Escuelas Anejas", deberían ser objeto de una regulación específica: aparte de ser considerados como Centros de Prácticas ordinarios, debería asignárseles una especial y más estrecha conexión con la Escuela de Magisterio, de manera que se convirtieran en "Centros Piloto" en los cuales se llevaran a efecto las experiencias educativas diseñadas puntualmente en la Escuela de Magisterio.

Indudablemente la proximidad de ambos centros facilitaría este flujo comunicativo.

### **3.6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

Los **Modelos Colegiado y Tutorial** han de ser la base del diseño del seguimiento y evaluación de las Prácticas de Enseñanza. Ello implicará la intervención, por una parte, de la Comisión de Prácticas y, por otra, de los tutores, que serán, junto a los maestros, los principales implicados en la orientación del proceso formativo de cada alumno.

El seguimiento hemos de contemplarlo en un doble sentido: colectivo e individual.

El **seguimiento colectivo** tendrá lugar en el seno del "**Seminario de Prácticas**" que, reunido con carácter semanal, como habíamos visto, y dirigido por el Coordinador de Prácticas, abordará la problemática general que los alumnos vayan encontrando en las aulas. A través de él se irá conociendo el grado de adaptación a la realidad escolar y las dificultades de participación que van surgiendo. Servirá para aclarar dudas, ofrecer sugerencias, proponer posibles alternativas e incluso suscitar problemas para someterlos a debate y búsqueda de soluciones.

Con respecto al **seguimiento individualizado**, son dos las personas responsables del mismo: el maestro y el tutor de la Escuela de Magisterio. Es indudable

la labor del maestro por su contacto continuo con el practicante; es quien le ofrece las pautas de su trabajo, quien le propone y estimula a la acción y quien, en primer término, le hace las observaciones y correcciones oportunas. El tutor, por su parte, participa en esta función mediante las repetidas visitas que curse a cada alumno, la organización de seminarios y, por último, a través de los contactos informales que tenga con cada uno.

En cuanto a la **evaluación** de las Prácticas, entendida en la doble vertiente de: evaluación del alumno y evaluación de las Prácticas en sí, se trata de un tema no exento de dificultades.

Evaluar la actividad y el rendimiento de un alumno en Prácticas dista mucho de valorar los conocimientos científicos de una determinada materia, tal y como sucede en la mayor parte de las asignaturas; aquí está en juego la valoración de una persona a través de su conducta a lo largo de varias semanas, y hay que contemplar una amplia gama de variables. Por otra parte, son varias las personas que han intervenido en todo el proceso de formación práctica, por lo que, si bien puede tenerse una visión más completa de la actividad de cada alumno, se presta sin embargo a que exista una división de opiniones que dificulte una auténtica valoración objetiva. Lo que sí está claro es que la evaluación ha de entenderse como una tarea colegiada en el escenario de la Comisión de Prácticas. Allí deberán fijarse claramente los criterios para evitar los riesgos de divergencias sustanciales.

El Coordinador de Prácticas será el nexo armonizador de todos los participantes en la tarea evaluadora; él será quien canalice y presente ante la Comisión la información que sobre cada alumno aporten las distintas fuentes:

-- **El informe del maestro.** Como persona con la que ha convivido día a día el alumno, el maestro tiene elementos de juicio más que sobrados para emitir un detallado informe sobre su actividad. Serán, sin duda, de gran ayuda las pautas que presentamos en el "**Documento 6**" (**Valoración de la actividad de los alumnos en Prácticas**).

-- **El informe del Director del Centro**, sobre todo en lo referente a colaboración y organización de actividades fuera del aula, tales como las Actividades Extraescolares.

-- **El informe del Tutor**, valorando la actuación observada en cada visita , así como la participación en Seminarios y entrevistas personales.

-- **Los trabajos realizados** por cada alumno durante las Prácticas, tales como Proyectos Educativos y Curriculares, Programaciones de Aula, Trabajos Específicos y la Memoria de Prácticas, de la que ofrecemos un esquema orientativo en el "**Documento 5**".

-- **La participación en el Seminario de Prácticas.**

Todos estos datos aportados a la Comisión de Prácticas son más que suficientes para emitir una valoración objetiva y ajustada a lo que ha sido la tarea de cada alumno.

Sin embargo, debido a que esta valoración ha de traducirse, por exigencias administrativas, a una calificación numérica, y dado lo "impersonal" de una simple calificación cuantitativa, es de sumo interés tener una **entrevista personal con cada alumno**, en la que se comenten los aspectos cualitativos que han dado lugar a esa "nota concreta", analizando los puntos más positivos de su actividad, así como aquellos más flojos en los que deberá intentar perfeccionarse de cara a su ejercicio profesional en la docencia.

Por último, no podemos dejar a un lado la valoración general sobre el planteamiento y organización de las Prácticas; nos lo exige el **carácter investigador** asumido dentro de nuestro **Modelo Comprensivo**. Será de sumo interés la evaluación que hagan todos los integrantes de la Comisión y de una manera especial los alumnos, a los que se pedirá su opinión a través de una **"Encuesta valorativa"**, que reproducimos en el **"Documento 7"**. Con todo ello realizaremos la función de **feedback** que supondrá una garantía de constante actualización y mejora del sistema.

### 3.7. DOCUMENTACIÓN

Vamos a recoger en este apartado una serie de documentos que nos van a ayudar en el proceso de Prácticas de Enseñanza, tanto desde el punto de vista orientativo como desde el meramente informativo.

#### 3.7.1. DOCUMENTO 1: "AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA 1ª FASE DE PRÁCTICAS"

##### AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA 1ª FASE DE PRÁCTICAS

- 1.- ¿QUÉ HE SACADO EN LIMPIO DE ESTE PERÍODO DE OBSERVACIÓN CON RESPECTO A  
... LA PROFESIÓN DOCENTE  
... LA IDEA DE MAESTRO  
... EL MUNDO DEL NIÑO?
- 2.- ¿EN QUÉ PUNTOS COINCIDO CON EL MAESTRO REFERENTE A LA FORMA DE ORGANIZAR LA CLASE Y TRATAR AL ALUMNO?
- 3.- ¿ME HE SENTIDO A GUSTO CON LOS NIÑOS?
- 4.- ¿QUÉ ME HA PARECIDO MÁS FÁCIL Y MÁS DIFÍCIL EN TODA ESTA TAREA?
- 5.- ¿TENDRÉ LA SUFICIENTE PACIENCIA COMO PARA SER EDUCADOR?
- 6.- ¿ME SIENTO CAPAZ DE DESARROLLAR TODAS LAS FUNCIONES PROPIAS DEL MAESTRO?
- 7.- ¿PODRÁ, CON EL TIEMPO, LLEGAR A GUSTARME ESTA TAREA?
- 8.- ¿QUIZÁS DARÍA MÁS JUEGO EN OTRA PROFESIÓN QUE NO FUERA LA DOCENCIA?
- 9.- ¿ME SIENTO FRANCAMENTE SATISFECHO POR LA ELECCIÓN DE ESTA CARRERA?
- 10.- ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERO MÁS URGENTES PARA INCLUIR EN MI FORMACIÓN COMO MAESTRO?



### 3.7.2. DOCUMENTO 2: "GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR"

#### 1.- CENTRO ESCOLAR

- 1.1. Ubicación
- 1.2. Ambiente socioeconómico de la población escolar
- 1.3. Número de unidades
- 1.4. Número de profesores
- 1.5. Ratio profesor/alumnos
- 1.6. Características de los espacios comunes  
(Funcionalidad de los mismos)
  - 1.6.1. Patios e instalaciones deportivas
  - 1.6.2. Biblioteca
  - 1.6.3. Laboratorio
  - 1.6.4. Salas de usos múltiples
- 1.7. Comedor Escolar (Funcionamiento)
- 1.8. Transporte Escolar (Datos sobre Comarcalización)
- 1.9. Asociación de Padres (Funcionamiento-Aportaciones)

#### 2.- AULA

- 2.1. Nivel educativo en que se realiza la práctica
- 2.2. Número de "líneas" existentes en ese nivel
- 2.3. Dimensiones del aula
- 2.4. Estado y aspecto
- 2.5. Mobiliario y su distribución
- 2.6. Material didáctico del aula y su utilización
- 2.7. Relación de M.A.V. e infraestructura para su empleo (acústica, oscurecimiento...)
- 2.8. Material elaborado por los alumnos
- 2.9. Biblioteca de Aula
- 2.10. Decoración y ambientación del aula
- 2.11. Número de alumnos
- 2.12. Niveles de aprendizaje existentes en el aula
- 2.13. Alumnos con necesidades educativas especiales

### **3.- PROFESOR**

- 3.1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES**
- 3.2. DESARROLLO DE SUS FUNCIONES**
- 3.3. ANTE LOS ALUMNOS**
- 3.4. RESPONSABILIDADES EN EL CENTRO**
- 3.5. OTROS ASPECTOS DEL PROFESOR**

#### **3.1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES**

- 3.1.1. Sexo
- 3.1.2. Edad aproximada
- 3.1.3. Simpatía
- 3.1.4. Soltura y dominio
- 3.1.5. Capacidad motivadora
- 3.1.6. Creatividad-Iniciativa
- 3.1.7. Espontaneidad-Capacidad de improvisación
- 3.1.8. Equilibrio personal
- 3.1.9. Capacidad de organización
- 3.1.10. Tipo de voz y gesticulación
- 3.1.11. Capacidad de comunicación
- 3.1.12. Facilidad de palabra
- 3.1.13. Interés por su profesión
- 3.1.14. Tipo de relación (autoritarismo /permissividad)

## **3.2. DESARROLLO DE SUS FUNCIONES**

### **3.2.1. PROGRAMACIÓN**

- 3.2.1.1. Tipo (semanal, quincenal...)
- 3.2.1.2. Horario
- 3.2.1.3. Distribución del tiempo en la clase:
  - ... % dedicado a trabajo común
  - ... % dedicado a trabajo en grupos
  - ... % dedicado a trabajo personal
- 3.2.1.4. Confección de fichas de trabajo
- 3.2.1.5. Elaboración de material didáctico

### **3.2.2. TIPO DE ACTIVIDADES**

- 3.2.2.1. Actividades instructivas
- 3.2.2.2. Actividades formativas

### **3.2.3. TÉCNICAS DE TRABAJO EN GRUPO**

- 3.2.3.1. Tipo
- 3.2.3.2. Frecuencia

### **3.2.4. EXPOSICIÓN**

- 3.2.4.1. Valor que le da a ésta
- 3.2.4.2. Frecuencia con que se realiza
- 3.2.4.3. Duración aproximada
- 3.2.4.4. Adaptación al nivel
- 3.2.4.5. Claridad expositiva
- 3.2.4.6. Secuencialidad
- 3.2.4.7. Repeticiones-Síntesis
- 3.2.4.8. Aplicaciones prácticas
- 3.2.4.9. Interacción

### **3.2.5. PUESTA EN COMÚN**

- 3.2.5.1. Claridad
- 3.2.5.2. Atención a la totalidad
- 3.2.5.6. Dinamismo

### **3.2.6. UTILIZACIÓN DE RECURSOS**

- 3.2.6.1. Utilización y valor que da al libro
- 3.2.6.2. Utilización de tecnología audiovisual
- 3.2.6.3. Utilización del ambiente como fuente de recursos didácticos

### **3.2.7. METODOLOGÍAS QUE EMPLEA**

### **3.3. (PROFESOR) ANTE LOS ALUMNOS**

- 3.3.1. Contactos individuales y colectivos
- 3.3.2. Atención individualizada y atención a la totalidad
- 3.3.3. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales
- 3.3.4. Consideración de las ideas de los alumnos
- 3.3.5. Paciencia
- 3.3.6. Respeto
- 3.3.7. Fomento de la competitividad
- 3.3.8. Incentivación (elogios/censuras)
- 3.3.9. Dirección de tareas que implican responsabilidad en el alumno
- 3.3.10. Tratamiento específico hacia líderes o rechazados
- 3.3.11. Objetividad en el trato/existencia de preferencias
- 3.3.12. Orientación de los trabajos
- 3.3.13. Estímulo a la confianza del alumno
- 3.3.14. Fomento de la actividad

### **3.4. RESPONSABILIDADES EN EL CENTRO**

- 3.4.1. Trabajo en equipo con otros profesores
  - 3.4.1.1. En Departamentos
  - 3.4.1.2. En Equipos Docentes
  - 3.4.1.3. En reuniones de programación
  - 3.4.1.4. En reuniones de evaluación
- 3.4.2. Participación en órganos de gobierno
- 3.4.3. Tareas en Servicios Complementarios
  - 3.4.3.1. Comedor Escolar
  - 3.4.3.2. Transporte Escolar
  - 3.4.3.3. Biblioteca
- 3.4.4. Participación en Actividades Extraescolares

### **3.5. OTROS ASPECTOS DEL PROFESOR**

- 3.5.1. Participación en tareas de perfeccionamiento
  - 3.5.1.1. Actividad en el CEP
  - 3.5.1.2. Grupos de trabajo a los que pertenece
  - 3.5.1.3. Lecturas e investigaciones
  - 3.5.1.4. Desarrollo de proyectos de innovación
  - 3.5.1.5. Asistencia a Cursos
- 3.5.2. Principales orientaciones proporcionadas como Tutor de Prácticas de Enseñanza

## 4.- ALUMNO

### 4.1. ASPECTO FÍSICO-MOTOR

- 4.1.1. Estatura
- 4.1.2. Peso
- 4.1.3. Aspecto e higiene personal
- 4.1.4. Elocución (normal, ceceo, tartamudeo)
- 4.1.5. Manipulación
  - 4.1.5.1. Uso de las manos
    - 4.1.5.1.1. Diestro o zurdo
    - 4.1.5.1.2. Habilidad para cortar, pegar, doblar)
  - 4.1.5.2. Uso del lápiz
    - 4.1.5.2.1. Rapidez en la escritura
    - 4.1.5.2.2. Caligrafía
    - 4.1.5.2.3. Dificultad en la copia
    - 4.1.5.2.4. Afición al dibujo
- 4.1.6. Locomoción. Soltura en:
  - 4.1.6.1. Caminar
  - 4.1.6.2. Saltar
  - 4.1.6.3. Correr
  - 4.1.6.4. Trepar
- 4.1.7. Tics motores
  - 4.1.7.1. Hace quinos
  - 4.1.7.2. Se roe las uñas
  - 4.1.7.3. Se chupa el dedo
  - 4.1.7.4. Agita las piernas
- 4.1.8. Rasgos de normalidad o deficiencia
- 4.1.9. Rasgos que llaman la atención

## 4.2. ASPECTO INTELECTUAL

- 4.2.1. Aprovechamiento escolar
- 4.2.2. Relación edad-nivel educativo
- 4.2.3. Capacidad de trabajo en clase
- 4.2.4. Participación en las tareas del aula
- 4.2.5. Ritmo de trabajo respecto al grupo
- 4.2.6. Comprensión de las actividades en general
- 4.2.7. Concentración en el trabajo
- 4.2.8. Facilidad de aprendizaje
- 4.2.9. Interés por las materias
- 4.2.10. Dificultades específicas
- 4.2.11. Demostraciones de conducta inteligente
  - 4.2.11.1. Expresión
  - 4.2.11.2. Raciocinio
  - 4.2.11.3. Originalidad
  - 4.2.11.4. Rapidez en respuestas
- 4.2.12. Organización en su trabajo
- 4.2.13. Uso de material
- 4.2.14. Datos que llamen la atención

## 4.3. ASPECTO EMOCIONAL

- |   |   |
|---|---|
| 4.3.1. Humor                                | 4.3.6. Reacciones agresivas típicas             |
| 4.3.1.1. Constancia                         | 4.3.6.1. Físicas                                |
| 4.3.1.2. Estabilidad                        | 4.3.6.2. Verbales                               |
| 4.3.1.3. Control                            | 4.3.6.3. Mutismo                                |
| 4.3.2. Tonalidad afectiva                   | 4.3.6.4. Destructividad                         |
| 4.3.2.1. Alegría                            | 4.3.7. Reacciones de seguridad                  |
| 4.3.2.2. Tristeza                           | 4.3.7.1. Confianza en sí mismo                  |
| 4.3.2.3. Indiferencia                       | 4.3.7.2. Iniciativa                             |
| 4.3.2.4. Expansividad                       | 4.3.7.3. Desenvoltura                           |
| 4.3.2.5. Reserva                            | 4.3.7.4. Responsabilidad                        |
| 4.3.3. Intensidad en reacciones emocionales | 4.3.8. Reacciones de inseguridad                |
| 4.3.3.1. Excitación                         | 4.3.8.1. Timidez                                |
| 4.3.3.2. Moderación                         | 4.3.8.2. Miedo                                  |
| 4.3.3.3. Inhibición                         | 4.3.8.3. Falta de iniciativa                    |
| 4.3.4. Tono vital                           | 4.3.8.4. Agresividad                            |
| 4.3.4.1. Depresión                          | 4.3.8.5. Tics motores                           |
| 4.3.4.2. Apatía                             | 4.3.9. Datos emocionales que llamen la atención |
| 4.3.5. Reacciones ante la frustración       |   |
| 4.3.5.1. Indiferencia                       |   |
| 4.3.5.2. Agresión                           |   |
| 4.3.5.3. Llanto                             |   |

#### **4.4. ASPECTO SOCIAL**

- 4.4.1. Adaptación a las normas escolares
  - 4.4.1.1. Disciplina
  - 4.4.1.2. Asistencia
  - 4.4.1.3. Puntualidad
- 4.4.2. Relaciones con el maestro
  - 4.4.2.1. Amistad
  - 4.4.2.2. Indiferencia
  - 4.4.2.3. Efusividad
  - 4.4.2.4. Hostilidad
  - 4.4.2.5. Reserva
- 4.4.3. Relaciones con los compañeros
  - 4.4.3.1. Aceptación
  - 4.4.3.2. Rechazo
  - 4.4.3.3. Liderazgo
  - 4.4.3.4. Aislamiento
  - 4.4.3.5. Participación
- 4.4.4. Comportamiento en grupo
  - 4.4.4.1. Timidez
  - 4.4.4.2. Exhibicionismo
  - 4.4.4.3. Colaboración
  - 4.4.4.4. Sumisión
- 4.4.5. Comportamiento durante los recreos
  - 4.4.5.1. Participación en juegos colectivos
  - 4.4.5.2. Aislamiento
- 4.4.6. Datos sociales que llamen la atención

**3.7.3. DOCUMENTO 3: "DESCRIPCIÓN DE UN ALUMNO QUE HAYA LLAMADO LA ATENCIÓN".**

**DESCRIPCIÓN DE UN ALUMNO QUE HAYA LLAMADO LA  
ATENCIÓN**

- 1.- COMPORTAMIENTO
- 2.- RELACIONES CON EL MAESTRO
- 3.- RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS
- 4.- RELACIONES CON EL ALUMNO EN PRÁCTICAS
- 5.- RENDIMIENTO EN LAS DISTINTAS ÁREAS
- 6.- AMBIENTE SOCIO-ECONÓMICO
- 7.- ASPECTOS EN QUE NECESITA MÁS APOYO EDUCATIVO
- 8.- RASGOS DE ORIGINALIDAD-CREATIVIDAD QUE SE OBSERVAN
- 9.- ORDEN
- 10.- COOPERACIÓN
- 11.- PUNTUALIDAD
- 12.- ESFUERZO
- 13.- INTERESES: (AMISTADES, LECTURAS, AFICIONES...)
- 14.- SELECCIÓN Y APORTE DE ALGÚN TRABAJO SUYO: (DIBUJO, REDACCIÓN, FICHA...).



### **3.7.4. DOCUMENTO 4: "CONVENIO ENTRE EL M.E.C. Y LAS UNIVERSIDADES COMPLUTENSE Y AUTÓNOMA DE MADRID".**

El Plan de Formación del Profesorado de E.G.B. establece la realización de Prácticas de los alumnos en los Colegios de E.G.B.

El notable incremento de alumnado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado requiere establecer un modo operativo que posibilite una colaboración ágil y eficaz para la organización de dichas Prácticas.

Conforme a lo previsto en la legislación y en las disposiciones reglamentarias, en especial en el Decreto 1381/1972 de 25 de Mayo (B.O.E. de 17 de Junio) y en la O.M. de 13 de Junio de 1977 (B.O.E. del 25) el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense/Autónoma de Madrid han acordado suscribir el presente Convenio, que se regirá por las presentes cláusulas:

1ª) La adscripción de Centros de E.G.B. a cada Escuela Universitaria de Formación del Profesorado para la realización de Prácticas de Enseñanza se hará a propuesta de la Dirección Provincial de Educación correspondiente.

2ª) Podrán ser adscritos como centros de Prácticas los Centros Públicos de E.G.B., Preescolar, en su caso Educación Especial y los Centros Privados autorizados.

3ª) La selección de los centros de Prácticas se realizará mediante convocatoria pública de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, en la que se fijarán los criterios de preferencia. A estos efectos se constituirá una Comisión de selección que estará presidida por el Director Provincial de Educación y Ciencia y compuesta por representantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, de la Dirección Provincial y de Centros de Prácticas.

Caso de no cubrir los centros seleccionados suficientemente las necesidades, la Dirección Provincial podrá proponer otros centros específicos.

#### **4ª) FUNCIONES**

##### **-- DEL ALUMNO EN PRÁCTICAS**

1. Las que especifica el plan vigente de alumnos en Prácticas de Enseñanza de Escuelas Universitarias y las que se determinen en cada caso por la Comisión de Prácticas de cada Escuela.

2. El alumno en Prácticas no podrá suplir la enseñanza del profesor titular, salvo en un momento en que la gravedad de la situación lo exigiese.

**-- DEL PROFESOR DE E.G.B.**

1. Informar de lo que hace y por qué lo hace (programaciones, material, documentos...).
2. Orientar y observar el trabajo de los alumnos (preparación, realización y autoevaluación...).
3. Facilitar los trabajos específicos encomendados y previamente aprobados por las comisiones correspondientes.
4. Facilitar la utilización o aplicación de métodos, técnicas, etc.
5. Participar en la evaluación de los profesores- alumnos en prácticas.
6. Facilitar la aceptación y respeto del profesor- alumno por parte del grupo de niños.

**-- DEL COORDINADOR DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA**

1. Facilitar la supervisión de las actividades de los alumnos por parte del Tutor de la Escuela Univesitaria.
2. Colaborar en la preparación, análisis y evaluación del Plan de Prácticas.

**-- DE LOS DIRECTORES DE LOS COLEGIOS**

1. Poner a disposición de los alumnos los Estatutos, Reglamentos, Proyectos Educativos, etc... y cuantos documentos convengan para el conocimiento y organización de la Escuela.
2. Orientar la observación de los alumnos en los aspectos generales.
3. Facilitar el acceso al Aula de Recursos.
4. Facilitar el acceso a las reuniones de Órganos Colegiados, APAs...
5. Facilitar la realización de trabajos específicos.

6. Participar en la evaluación de los alumnos.
7. Facilitar las relaciones entre los profesores- alumnos y el tutor-profesor de E.G.B.
8. Participar en la elaboración del Plan de Prácticas para su Centro, así como en la evaluación del mismo.
9. Facilitar la relación y coordinación entre profesores de E.G.B. y profesores tutores de Escuelas Universitarias.

## **-- DE LOS PROFESORES TUTORES DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS**

### **1. Con los alumnos**

- 1.1 Orientar las Prácticas, tanto desde sus programas como durante la realización de las mismas.
- 1.2. Orientar la realización de las actividades prácticas, tanto a través de las visitas como de seminarios o sesiones de consulta en la Escuela Universitaria.
- 1.3. Evaluar las actividades de prácticas integrando los datos o juicios aportados por las distintas fuentes.
- 1.4. Facilitar la aportación de los alumnos a la evaluación del Plan de Prácticas.

### **2. Con los Profesores de E.G.B.:**

- 2.1. Planificar conjuntamente el plan concreto para su curso.
- 2.2. Analizar y evaluar de forma conjunta los resultados del plan, bien a través de las visitas o de las reuniones previstas.
- 2.3. Respetar la marcha de la clase en la propuesta de actividades prácticas.

### **3. Con los Directores de los Colegios**

- 3.1. Consultar sobre calendarios y posibilidades del plan de actividades.
- 3.2. Analizar y evaluar conjuntamente el Plan de Prácticas.

5ª) La Dirección Provincial de Educación facilitará a los Directores y Profesores de E.G.B. que participen en la formación práctica de los alumnos de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, un Certificado acreditativo de esta actividad para incluir en sus currículums, a los efectos que en su día se pudieran determinar.

La Universidad de compromete a:

-- Facilitar el uso de materiales, recursos, documentación disponibles en las Escuelas Universitarias.

-- A realizar actividades pedagógicas, culturales y sociales, con participación de los alumnos de prácticas.

-- A organizar actividades pedagógicas, culturales y sociales, realizadas con participación de las Escuelas Universitarias en colaboración con los CEPs.

6ª) La Comisión a que se alude en el apartado 3º, ejercerá así mismo las funciones de seguimiento del presente Convenio.

7ª) El presente Convenio tendrá una vigencia anual que se entenderá automáticamente renovado si no media la denuncia de una de las partes.

Madrid, 24 de Mayo de 1986.

### **3.7.5. DOCUMENTO 5: "GUÍA PARA LA CONFECCIÓN DE LA MEMORIA DE PRÁCTICAS"**

#### **1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR**

- 1.1. Ubicación
- 1.2. Ambiente socioeconómico de la población escolar
- 1.3. Características físicas del centro
- 1.4. Características de los espacios comunes
  - 1.4.1. Patios e instalaciones deportivas
  - 1.4.2. Biblioteca
  - 1.4.3. Laboratorio
  - 1.4.4. Centro de Recursos
  - 1.4.5. Salas de usos múltiples

#### **2. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL CENTRO**

- 2.1. Número de unidades
- 2.2. Número de profesores
- 2.3. Ratio alumnos/profesor
- 2.4. Proyecto Educativo
- 2.5. Proyectos Curriculares
- 2.6. Reglamento de Régimen Interior
- 2.7. Órganos de Gobierno y su funcionamiento
- 2.8. Órganos de Coordinación Pedagógica y funcionamiento
- 2.9. Organización administrativa
- 2.10. Proyectos de innovación
- 2.11. Asociaciones de madres y padres de alumnos

#### **3. DESCRIPCIÓN DEL AULA**

- 3.1. Nivel educativo en que se realiza la práctica
- 3.2. Número de "líneas" existentes en ese nivel
- 3.3. Dimensiones del aula
- 3.4. Estado y aspecto
- 3.5. Mobiliario, su distribución y funcionalidad
- 3.6. Material didáctico del aula y su utilización
- 3.7. Relación de M.A.V. e infraestructura para su empleo (acústica, oscurecimiento...)
- 3.8. Material elaborado por los alumnos
- 3.9. Biblioteca de Aula

- 3.10. Decoración y ambientación del aula
- 3.11. Número de alumnos
- 3.12. Niveles de aprendizaje existentes en el aula
- 3.13. Alumnos con necesidades educativas especiales
- 3.14. Comportamiento individual y grupal

#### **4. PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y PROGRAMACIÓN DE AULA**

- 4.1. Supuestos legislativos y orientaciones generales vigentes sobre Programación
- 4.2. Experiencias personales de Programación (aporte personal en diseño de actividades y elaboración de material didáctico)

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA**

- 5.1. Participación durante la fase de observación
- 5.2. Descripción de la actividad habitual desarrollada
  - 5.2.1. En tareas individuales
  - 5.2.2. En tareas colectivas
  - 5.2.3. En grupos de trabajo

#### **6. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y RECUPERACIÓN**

- 6.1. Supuestos legislativos y orientaciones generales vigentes para la evaluación en este nivel
- 6.2. Líneas seguidas para el diseño de actividades de evaluación y recuperación
- 6.3. Labor personal realizada en la evaluación y en la recuperación de los escolares

#### **7. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

- 7.1. Comedor Escolar (Funcionamiento)
- 7.2. Transporte Escolar (Datos sobre Comarcalización)
- 7.3. Relación de actividades extraescolares y participación en las mismas

## **8. VALORACIÓN GENERAL DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

1. Valoración crítica del aspecto organizativo
2. Valoración crítica del centro, aula y maestro
3. Valoración crítica de tu actividad
4. Sugerencias alternativas

### 3.7.6. DOCUMENTO 6: "VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS EN PRÁCTICAS".

<p style="text-align: center;"><b>1.- TRABAJO PERSONAL</b></p> <p style="text-align: center;">1.1. PROGRAMACIÓN</p> <p>1.1.1. Objetivos adecuados a áreas y nivel del alumnado 1.1.2. Selección de contenidos 1.1.3. Selección y elaboración de actividades y material 1.1.4. Iniciativa y originalidad en búsqueda y selección de recursos didácticos 1.1.5. Previsión de adaptaciones curriculares</p> <p style="text-align: center;">1.2. EXPOSICIÓN</p> <p>1.2.1. Introducción adecuada 1.2.2. Motivación en interés 1.2.3. Claridad expositiva 1.2.4. Interacción didáctica 1.2.5. Capacidad de síntesis 1.2.6. Adaptación al nivel 1.2.7. Utilización de recursos didácticos 1.2.8. Aplicación práctica del contenido</p> <p style="text-align: center;">1.3. PUESTA EN COMÚN</p> <p>1.3.1. Sistemática 1.3.2. Dinamismo 1.3.3. Atención a la totalidad de los alumnos</p> <p style="text-align: center;">1.4. ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA</p> <p>1.4.1. Conocimiento de los alumnos 1.4.2. Orientación y estímulo adecuados 1.4.3. Paciencia con el alumno 1.4.4. Dedicación a la totalidad de los alumnos 1.4.5. Dedicación a alumnos con necesidades E.E. 1.4.6. Correcta explicación de errores o lagunas</p>	<p style="text-align: center;">1.5. CREACIÓN DE UN CLIMA</p> <p>1.5.1. Afectividad 1.5.2. Respeto al alumno 1.5.3. Amenidad 1.5.4. Empleo de técnicas grupales 1.5.5. Fomento de la participación</p> <p style="text-align: center;">1.6. PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN EN TAREAS DE EVALUACIÓN</p> <p style="text-align: center;"><b>2.- CUALIDADES PERSONALES</b></p> <p>2.1. Equilibrio personal 2.2. Dominio de sí mismo 2.3. Iniciativa y creatividad 2.4. Dominio de la clase 2.5. Habilidad para suscitar el interés 2.6. Capacidad de autonomía para llevar la clase</p> <p style="text-align: center;"><b>3.- ASPECTO ACTITUDINAL-VOCACIONAL</b></p> <p>3.1. Puntualidad 3.2. Asistencia 3.3. Predisposición-Disponibilidad 3.4. Interés por la actividad 3.5. Trato con el niño en el aula, recreos...</p> <p style="text-align: center;"><b>4.- RELACIÓN CON EL MAESTRO Y CON EL CENTRO</b></p> <p>4.1. Integración en el Centro y Aula 4.2. Espíritu de colaboración 4.3. Participación en Actividades Extraescolares 4.4. Aceptación y aprovechamiento de las sugerencias 4.5. Actitud de crítica positiva ofreciendo sugerencias o alternativas</p>
--	--



### **3.7.7. DOCUMENTO 7: "ENCUESTA VALORATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA"**

1.- El diseño del PLAN DE PRÁCTICAS te ha parecido

... ADECUADO  
... INADECUADO

2.- Sugiere brevemente un diseño alternativo

3.- La formación recibida antes de incorporarte a Prácticas te ha parecido

... SUFICIENTE                      ... ADECUADA  
... INSUFICIENTE                    ... INADECUADA

4.- Sugiere brevemente un diseño alternativo

5.- La formación recibida en el SEMINARIO DE PRÁCTICAS la consideras

... SUFICIENTE                      ... ADECUADA  
... INSUFICIENTE                    ... INADECUADA

6.- Señala un diseño alternativo

7.- La información teórica recibida a lo largo de las Prácticas te ha parecido (pon una cruz en cada columna):

... EXCESIVA                      ... CLARA                      ... INTEGRADA  
... SUFICIENTE                    ... CONFUSA                    ... NO INTEGRADA  
... ESCASA                        ... ALGO CONFUSA

8.- La documentación recibida te ha parecido

... EXCESIVA                      ... CLARA                      ... INTEGRADA  
... SUFICIENTE                    ... CONFUSA                    ... NO INTEGRADA  
... ESCASA                        ... ALGO CONFUSA

9.- ¿Qué orientaciones te han resultado más valiosas para la realización de las Prácticas?

10.- ¿Qué orientaciones más imprescindibles crees que te han faltado al comenzar las Prácticas?

11.- Cita algunos objetivos programados para las Prácticas

12.- Indica cuáles crees haber conseguido

13.- En general, el desarrollo de las Prácticas:

- ... HA RESPONDIDO A LO PLANTEADO
- ... NO HA RESPONDIDO A LO PLANTEADO
- ... HA RESPONDIDO A TUS EXPECTATIVAS
- ... NO HA RESPONDIDO A TUS EXPECTATIVAS

14.- Cita los aspectos mejor y peor planteados de la organización de las Prácticas.

15.- Indica tres aspectos de la vida en el aula que te han quedado muy claros y que no conocías.

16.- Indica tres aspectos de la vida en el aula que esperabas conocer (o practicar) y no conoces.

17.- ¿Qué opinas de la relación entre la teoría recibida en la Escuela de Magisterio durante la carrera y la formación práctica adquirida en el centro escolar?

- ... ESTRECHAMENTE LIGADAS
- ... CIERTA RELACIÓN
- ... TOTAL DESCONEXIÓN

18.- Apunta alguna sugerencia al respecto

19.- ¿En qué asignaturas piensas que debería haberse profundizado más de cara a un mayor éxito en la Escuela?

20.- Señala los tres puntos en que más coincidías con el maestro respecto a la forma de organizar la clase y tratar al alumno.

21.- Señala los tres puntos en que menos estás de acuerdo con el maestro.

22.- Con respecto a los niños, te has sentido

- ... MUY A GUSTO
- ... BASTANTE A GUSTO
- ... ME ABURRÍAN
- ... ME MOLESTABAN
- ... NO LOS AGUANTABA

23.- Señala los aspectos que te han resultado más fáciles con los niños.

24.- La duración de las fases de Prácticas te ha parecido

... SUFICIENTE

... ESCASA

25.- Después de haber realizado las Prácticas ¿te encuentras capacitado para llevar tú solo una clase?

... MUY CAPACITADO

... BASTANTE CAPACITADO

... ALGO CAPACITADO

... NADA CAPACITADO

26.- ¿Qué aspectos piensas que deberían tratarse más a fondo de cara a próximas promociones?

27.- Indica algún aspecto sobre el que no se te ha preguntado pero que tú crees importante destacar.

#### 4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO VI

Los estudios diacrónico y sincrónico de la formación del maestro nos aportan pautas suficientes para abstraer los modelos de Prácticas de Enseñanza de cada momento y situación. Comprobamos que todos ellos convergen en la pretensión de conexasión teoría y práctica, aunque con planteamientos diferentes y con procedimientos de mayor o menor eficacia.

Nuestro intento de búsqueda de un modelo con los requisitos de actualidad y prospectiva nos ha llevado a tener en cuenta todos estos modelos y, lejos de despreciar ninguno de ellos, recoger lo más significativo de cada uno desde una perspectiva integradora. Sobre esta base hemos diseñado el **MODELO COMPRENSIVO** de Prácticas de Enseñanza que aglutina las siguientes notas:

-- **Alternancia de teoría y práctica**, mediante la organización de las Prácticas en varios momentos a lo largo de la carrera (**Modelo Recurrente**).

-- **Aprovechamiento de todos los contextos**, tanto reales como indirectos y simulados, susceptibles de aportar experiencia práctica (**Modelo Plurisituacional y Modelo Multimodular**).

-- **Aumento gradual**, mediante pequeños pasos, de la responsabilización en Prácticas del maestro en formación (**Modelo Progresivo**).

-- Consideración de **teoría y práctica** como una unidad indisociable en la formación del maestro (**Modelo Integrador**).

-- Existencia de **una comisión** responsable de dirigir y orientar a los practicantes (**Modelo Colegiado**).

-- **Individualización del proceso** mediante la tarea desarrollada por los tutores (**Modelo Tutorial**).

-- Atención a la formación profesional mediante el aprendizaje de **destrezas y funciones docentes** (**Modelo Profesional y Modelo Integral**).

-- **Carácter reflexivo e investigador** como vía de constante actualización y mejora de la tarea docente (**Modelo Investigador**).

Una vez diseñado el **Modelo Comprensivo** será preciso concretar su puesta en escena mediante un **Plan de Prácticas de Enseñanza** que recoja e integre todos los pormenores de dicho modelo: Un Plan de Prácticas que determine toda la organización espacio-temporal, que señale las tareas individuales o colegiadas que debe

realizar cada una de las personas involucradas en el proceso y que, en definitiva, pormenore todos los aspectos relativos a planificación, seguimiento y evaluación de las Prácticas de Enseñanza.

# CONCLUSIONES GENERALES

## CONCLUSIONES GENERALES

Todo nuestro estudio permite elaborar, a modo de resumen, unas conclusiones en la dirección que se señala a continuación.

Las Prácticas de Enseñanza, uno de los pilares básicos de la formación del maestro, constituyen un tema de actualidad como lo pone de relieve el importante número de estudios de que son objeto. A través de estos estudios se intenta reflexionar y aportar vías de solución a una situación no resuelta que preocupa a los estudiosos del mundo de la educación, a los administradores y a los propios profesionales.

La disociación teoría-práctica en la formación del maestro, reflejada en el estudio histórico-legislativo que hemos realizado sobre las Prácticas de Enseñanza en el Capítulo III, ha sido una de las notas dominantes en el Magisterio español. La actualidad, lejos de tener resuelto el tema, nos presenta un panorama reivindicativo de vinculación teoría-práctica, puesto de manifiesto en estudios oficiales, investigaciones profesionales y demandas de los estudiantes de Magisterio (Capítulos IV y V).

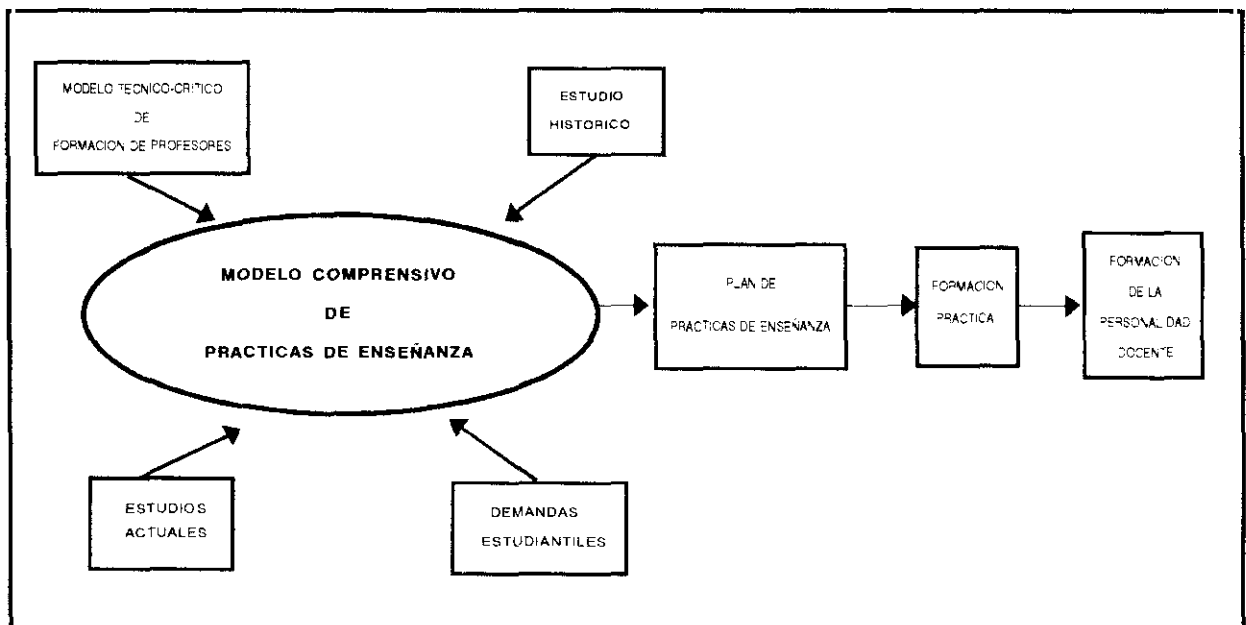
Hablar de formación teórica y formación práctica como realidades pertenecientes a ámbitos diferentes o defender la primacía de una sobre la otra carece de sentido; asumimos el espíritu de la expresión **"formación del maestro"** desde una perspectiva sistémica en la que todos los elementos constitutivos --teóricos y prácticos--



cobren idéntico protagonismo, en virtud de la interacción que necesariamente habrán de tener. Así pues, toda materia teórica de la formación del maestro ha de orientarse a la realidad educativa, al tiempo que toda práctica debe integrar los contenidos teóricos.

Entendemos un diseño de Prácticas de Enseñanza dentro de un contexto de formación de toda la personalidad y ello exige la consideración de tres ámbitos complementarios (Capítulo I): **enseñanza** (fundamental en la profesión docente), **orientación** (complemento indisoluble de la enseñanza) y **gobierno de la clase** (imprescindible para que puedan desarrollarse los anteriores).

La contribución de la formación práctica al logro de una personalidad docente es el resultado de un proceso que representamos en el Cuadro 1.



Cuadro 1

Un Modelo de Prácticas no puede sustentarse en el vacío, sino que, por el contrario, ha de asentarse sobre una Escuela y sobre un Modelo de Formación de Profesores, que fundamenten su existencia. Para llegar a la asunción de tales modelos partimos de una abstracción de la realidad que nos permite describir los diferentes modelos existentes. Comprobamos que cada uno responde a unas coordenadas espacio-temporales y que todos ellos, a pesar de sus deficiencias, aportan algo positivo susceptible de ser incorporado a cualquier situación. La consideración de estos rasgos positivos desde una visión integradora es el punto de partida para la elaboración del **"Modelo Técnico-Crítico"** de Formación de Profesores que recoge y armoniza, desde una perspectiva de investigación crítico-reflexiva en la tarea docente, lo más relevante de los modelos "Culturalista", "Humanista", "Técnico", "Ideológico" y "Práctico", con vistas al logro de maestros formados de acuerdo con las necesidades actuales (Capítulo II).

Lo aportado por este modelo unido al análisis histórico-legislativo de las Prácticas y al tratamiento que ha tenido el tema en la actualidad a través de los estudios emanados de la Administración, de los foros profesionales y de las opiniones de los estudiantes de Magisterio, nos ha proporcionado base suficiente para inventariar los Modelos de Prácticas de Enseñanza. Una síntesis integradora de tales modelos nos ha conducido, posteriormente, al diseño de un **MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS**, elaborado a partir de las principales notas constitutivas de cada uno de ellos, que retomamos de las Conclusiones del Capítulo VI: Alternancia de teoría y

práctica, aprovechamiento de todos los contextos, avance mediante pequeños pasos, integración de teoría y práctica, incorporación de una comisión de Prácticas, tutorización, aprendizaje de destrezas y funciones docentes y carácter reflexivo e investigador.

Una vez configurado el Modelo Comprensivo, se hace necesario un Plan de Prácticas de Enseñanza que, de acuerdo con el actual marco legal, establece las líneas concretas de aplicación: planificación, seguimiento y evaluación, puntualizando las funciones y competencias de cada uno de los implicados en el proceso.

El desarrollo del Plan de Prácticas traerá como resultado una formación práctica, integrada dentro del contexto general de formación del maestro y orientada hacia la construcción de su personalidad docente.

El Modelo Comprensivo de Prácticas de Enseñanza, enmarcado dentro del Modelo Técnico-Crítico de Formación de Profesores, nos ofrece respuestas a los interrogantes planteados en la Introducción:

- Supone, gracias a su carácter crítico-reflexivo, un intento superador de la antinomia teoría-práctica.
  
- Reúne las notas de actualidad, prospectiva y aplicabilidad.

- Constituye, en definitiva, una sistematización de la formación práctica, susceptible de mejorar la formación del maestro.

# LINEAS DE INVESTIGACION FUTURA

## LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

El tema de las **"Prácticas de Enseñanza"** es un tema abierto a nuevas investigaciones, de una manera especial en estos momentos en que se está poniendo en marcha una reforma de la formación del maestro español.

Sin haberse implantado totalmente los nuevos planes de estudio se está cuestionando su validez, tanto desde la Administración como desde los centros responsables de la formación de maestros. Esta situación exige una reflexión profunda que nos ayude a conocer la realidad actual y nos permita proponer las oportunas readaptaciones.

Hay, pues, un campo de trabajo verdaderamente rico alrededor de los siguientes temas:

- **Revisión de Planes de Estudio** de formación de maestros.
- **Conexión entre la LOGSE y la formación inicial** del maestro.
- **Modelo de formación de maestros** subyacente en los nuevos planes y su coherencia con la reforma.

- Análisis de la **interacción teoría-práctica** en los nuevos planes.
  
- El **Practicum** como nueva forma de entender las Prácticas de Enseñanza.
  
- **Practicum e investigación** educativa.
  
- **Papel de los Departamentos Universitarios** en la formación práctica del maestro.
  
- **Papel del Coordinador del Practicum.**
  
- Los **Centros de Prácticas** y su profesorado.

Se trata de líneas de investigación sobre alguna de las cuales ya existen iniciativas en marcha y sobre otras sería deseable iniciarlas de cara a dotar de la necesaria calidad a la formación de maestros para no frustrar el ambicioso propósito de mejora que persigue la reforma propuesta por la L.O.G.S.E.

## **BIBLIOGRAFIA GENERAL**



ABOS, A. (1992): "Las necesidades de formación del profesorado desde la perspectiva de la Inspección Técnica de Educación". En VV.AA.: **Reflexiones sobre la formación del profesorado**. Universidad Autónoma de Madrid. Pág. 22.

AGUIRRE, C. y PAMPLONA, G. (1981): "Estudio porcentual del horario de las materias consideradas como profesionales dentro de cada uno de los planes de Magisterio en la Legislación Española", en GARCÍA HOZ, V. (Coord.): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid. Págs. 61 a 69.

ALAIN (1992): **Propos sur l'Éducation**. P.U.F. París.

ALANÓN, T. y otros (1980): "El uso del CCTV y las técnicas de Microenseñanza en la formación y perfeccionamiento del profesorado", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 287-289.

ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1894): "Bases para la reorganización de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras", en **Actas del Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892**. Lib. Vda. de Hernando. Madrid. Pág. 189 y ss.

ALONSO, C. y otros (1990): "Una propuesta de seguimiento de Prácticas", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 271-278.

ALVAREZ, M. y otros (1989): **Las tareas departamentales del Centro Docente**. Popular. Madrid.

ALLEN, D.W. y RYAN, K. (1969): **Microtiching**. Addison-Wesley Publishing Company. Reading Massachussets.

AQUINO, T.: "Summa Theologica, partes i-ii, cuestión 49, Artículo 1º, cit por BRENNAN, R.E. (1982): **Psicología General**. Ed. Morata. Madrid. Pág. 411.

ARGYRIS, CH. y otros (1985): **Action Science**. Jossey Bass. San Francisco. Pág. 247.

ASPY, D.N. y ROEBUCH, F.N. (1977): **Kids don't learn People they dont'lique**. Human Recource Development Press. Amherst Mass.

BACHELARD, G. (1967): **La formation de l'esprit scientifique**. Vrin. París. Pág. 68.

BELBENOIT, G. (1976): **Innovation dans la formation en cours de service des enseignants**. OCDE. CERI. París. Pág. 98.

BELTH, M. (1971): **La educación como disciplina científica**. Ed. Ateneo. Buenos Aires. Pág. 87.

BENEJAM, P. (1988): "Modelos de Prácticas en la formación de profesores", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 7-15.

BENEJAM, P. (1986): **La formación de maestros. Una propuesta alternativa**. Laia. Barcelona. Pág. 203.

BERNAT MONTESINOS, A. (1982): "Bases para un curriculum de formación del profesorado", en **REVISTA DE EDUCACION**. Número 269. M.E.C. Madrid.

BERTALANFFY, L. (1980): **Teoría General de Sistemas**. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid. Pág. 54.

BLANCO, R. (1909): **Pestalozzi. Su vida y sus obras. Pestalozzi en España**. Madrid. Pág. 477.

BLAZQUEZ ENTONADO, F. (1990): "Los procesos reflexivos, mecanismo de integración teoría-práctica en la formación de profesores", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 111-117.

BODE, B.H., cit por BIGGE, M.L. y HUNT, M.P. (1983): **Bases Psicológicas de la Educación**. Trillas. México. Pág. 516.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: Números comprendidos entre los años 1936 y 1994.

BOTKIN, J.W. y otros (1979): **Aprender, horizonte sin límites**. Santillana. Madrid. Pág. 79.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.P. (1977): **Reproduction in Education. Society and Culture**. Sage. Beverley Hills. California.

BRAVO GARRIDO, M.A. (1988): "Sistema de categorías para los protocolos de las entrevistas de recuerdo estimulado", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. II. Págs. 75-87.

BRENNAN, R.E. (1982): **Psicología General**. Ed. Morata. Madrid.

BRONFENBRENNER (1987): **La ecología del desarrollo humano**. Paidós. Barcelona.

BROOK, G.L. (1985): **The Modern University**. André Deutsch. London. Pág. 72.

BROUDY, H.S. (1972): **A Critique of Performance-based Teacher Education**. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. Education.

BROWN, S. y McINTYRE, D. (1978): "Factors influencing Teachers' responses to curricular innovations". En **BRITISH EDUCATION RESEARCH JOURNAL**. VOL. 4 (1). Págs. 19-23.

BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988): "Comunicación profesor-alumno. Una propuesta de acción tutorial". En **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea Madrid. Págs. 267-278.

CALDIN, E.F. (1978): "The Tutorial". En LAYTON, D. (Ed.): **University Teaching in Transition**. Oliver and Boyd. Edimburgo.

CARKHUFF, R. y BERENSON, D.H. (1981): **The Skilled Teacher**. Human Resource Development Press. Amherst, Mass.

CASANOVA ARIAS, P.F. y MORAL VICO, A. (1989): "La evaluación de las Prácticas de Enseñanza en los Centros de E.G.B.". Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 6. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 85-89.

CASAS VILLALTA, M. (1988): "La formación permanente de los maestros". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTER-UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 31-36.

CASE, R. (1989): **El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura**. Paidós. Barcelona. Pág. 109.

CEBRERIRO, B. (1988): "Una visión retrospectiva de la formación inicial: la visión de las Prácticas por profesores noveles", en **La Formación Práctica de los Profesores**. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 227-240.

CLARK, C. y YINGER, R. (1980): **The hidden word of teaching: Implication of research on teacher planning**. East Lansing Institute for Research on Teaching Michigan University. Pág. 4 y ss.

COMBS, A.W. y otros (1979): **Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico**. Ed. Magisterio Español. Madrid.

CONANT, J. (1980): **The Education of American teachers**. Mc. Graw Hill. New York. Pág. 58.

CONNELLY, M. y ELBAZ, F. (1980): "Conceptual bases for Curriculum Thought: A Teachers' Perspective". En FOSHAY, A.W. (Ed.): **Considered Action form Curriculum Development**. ASCD. Alexandria.

CONSEJO DE EUROPA (1988): **L'innovation dans l'enseignement primaire**. Rapport final. Project N° 8. Consejo de Europa. Strasburgo.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990): **Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público**. Consejo de Universidades. Secretaría General. Tomos I y II.

CONTRERAS (1991): Cit. por MARTÍNEZ SANTOS, S. (1991): **La Enseñanza, concepto básico de la Didáctica**. Universidad de Alcalá de Henares. Pág. 156.

COROMINAS ROVIRA, E. (1988): "Dos instrumentos en el intento de evaluación de las Prácticas de Enseñanza", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. II. Págs. 89-102.

COSSIO, M.B. (1929): "Las Prácticas en las Escuelas Normales", en COSSIO, M.B.: **De su jornada**. Madrid. Págs. 90-103.

CRUZ OROZCO, J. (1980): "Las categorías para el análisis de la interacción verbal de Flanders. Una aplicación práctica", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 225-227.

CHABE, A. (1982): "An experiment with CCTV in Teacher Education". **JOURNAL OF EDUCATION**. Vol. 40. Págs. 24-30. Peabody College.

CHATEAU, J. (1984): **La culture générale**. Vrin. París. Pág. 76.

DALIN, P. (1983): **Can Schools Learn?**. NFER. London. Pág. 66.

DAROS (1992): **Construcción de los conocimientos y diseño curricular de base epistemológica**. Policopiado. IRICE. Rosario. Argentina.

DELGADO, B. (1980): "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Pág. 125.

DEWEY, J. (1989): **Cómo pensamos. Cognición y pensamiento humano**. Paidós. Buenos Aires.

DIETRICH, T. (1983): **La Pédagogie Socialiste**. Maspero. París. Pág. 93.

DOYLE, W. (1977): "Learning the classroom Environment: ecological analysis". **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol 28. N. 6. Pág. 31.

DOYLE, W. (1981): "Research on Classroom Contexts". En **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. 32 (6). Págs. 3-7.

DOYLE, W. (1983): "Academic Work". En **REVIEW OF EDUCATION RESEARCH**. Vol 53 (2). Págs. 155-199.

ELLIOT, J. (1976): **Developing hypotheses about classroom teacher's practical constructs**. Grand Forks. University of North Dakota. Pág. 1.

ELLIOT, J. (1980): "Implications of classroom research form professional development", en HOYLE, E.: **Professional Development of Teacher**. Kogan. London. Pág. 312.

ELLIOT, J. (1990): **La investigación-acción en educación**. Morata. Madrid. Pág. 249.

ERCILLA, J. (1970): "Hábito", en GARCÍA HOZ, V. (Dir.): **Diccionario de Pedagogía**. Ed. Labor. Vol. II. Págs. 468-469.

ERDMAN, J. (1983): "Assesing the Purposes of Early Field Experience Programs", en **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. 34. N° 4. Págs. 27-31.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1981): **Modelos Didácticos**. Ed. Oikos-Tau. Madrid.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En VILLAR ANGULO, L.M. (Edit.): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Universidad de Sevilla. Págs. 185 y ss.

EVANS, L.M. (1975): "Towards Field-centred Teacher Education: Trends in the USA". En **EDUCATION FOR TEACHING**. N° 96. London. Pág. 44.

FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S. (1975): **Lo audiovisual al servicio de los profesores**. Narcea. Madrid. Pág. 89.

FEATHERSTONE, J. (1981): **Schools Where Children Learn**. Avon Books. New York. Pág. 42.

FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1924): **Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza**. Magisterio Español. Madrid. Págs. 399-400.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1980): "La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado, en VV.AA.: **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid. Págs. 293-304.

FERNÁNDEZ PEREZ, M. (1971): "El residuo de indeterminación técnica en educación", en **REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**, Nº 115. Págs. 275-295.

FERRÁNDEZ, A. (1980): "Estudios analíticos-experimentales basados en la microenseñanza", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 187 a 206.

FERRER Y RIVERO, P. (1891): **Tratado de Legislación de la Primera Enseñanza vigente en España**. Libr. Vda. de Hernando. Madrid.

FERRERES, V. y otros (1988): "La acción participativa docente en los procesos de innovación". En MARCELO, C. (Edit.): **Avances en el estudio del Pensamiento de los Profesores**. Universidad de Sevilla. Pág. 239.

FERRERES, V.S. (1992): "Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo". **Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Sevilla. PP. 3-39.

FIGUEROLA, L. (1847): **Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta**. 3ª Ed. Lib. V. Hernando. Madrid. Cit. por DELGADO, B.: Op. cit. Pág. 140.

FLECHSIG, K. y SCHIEFELBEIN, E. (1984): **Catálogo de modelos didácticos**. CIDE. Santiago.

FLODEN Y BAUCHMAN (1990): Cit. por PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): **Comprender y transformar la enseñanza**. Ed. Morata. Madrid. Pág. 401.



FONTAN MONTESINOS, M.T. (1988): "El Colegio Público de Prácticas Anejo a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de las Palmas. Tres años de Historia". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 463-467.

FONTAN MONTESINOS, M.T. (1990): "Las Prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar. ¿Cómo lograr las competencias docentes generales del profesor de E.G.B.?", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 135-145.

FRIEDENBERG, E.I. (1973): "Critique of Current practice", en Mc. ARTY, D.J.: **New perspectives of teacher education**. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

FULTON, W. y RUIPER, O. (1962): "Observations if teaching: Direct Versus Vicarious Experience". **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. 13. Págs. 157-164.

GACETA DE MADRID: Números comprendidos entre 1820 y 1936.

GAGE, N.L. (1975): **Teaching as clinical information processing**. National Institute of Education. Washington.

GARANTOS, J. (1984): **Las actitudes hacia sí mismo**. P.U.B. Barcelona.

GARCÍA ALVAREZ, J. (1977): "Sistemas de observación de conductas docentes. La interacción", en VV.AA.: **La formación del profesorado. Nuevas contribuciones**. Ed. Santillana. Madrid. Págs. 175-201.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1980): "Aplicación del análisis de interacción diádica en la formación de profesores", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 230-2331.

GARCÍA BARBARIN, E. (1913): **Historia de la Pedagogía**. Imp. Sucesores de Hernando. Madrid. Págs. 381-382.

GARCÍA DEL DUJO, A. (1980): "El Museo Pedagógico Nacional y la formación del Magisterio", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 176-177.

GARCÍA GARRIDO, J. (1988): **La Enseñanza Primaria en el umbral del Siglo XXI**. Santillana. Madrid. Pág. 14.

GARCÍA GARRIDO, J. (1988): **La Enseñanza Primaria en el umbral del Siglo XXI**. Santillana. Madrid. Pág. 302.

GARCÍA HOZ, V. (1968): **Principios de Pedagogía Sistemática**. Rialp. Madrid. Págs. 381 y ss.

GARCÍA HOZ, V. (Dir) (1970): **Diccionario de Pedagogía**. Ed. Labor. Barcelona. Vol. II. Pág. 727.

GARCÍA HOZ, V. (1980): **La Educación y sus máscaras. (Entre el Pragmatismo y la Revolución)**. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

GARCÍA HOZ, V. (1981): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid.

GARCÍA HOZ, V. (1984): "Educación Personalizada". En VV.AA.: **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Diagonal/Santillana. Madrid. Vol. I. Págs. 497-498.

GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1991): **Tratado de Educación Personalizada. Ambiente, Organización y Diseño Educativo**. Rialp. Madrid.

GARCÍA PAMPLONA, G. y AGUIRRE, C. (1980): "Evolución histórica de la formación de maestros en España", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 191-192.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. (1989) "Las Prácticas docentes en el modelo formativo de los futuros profesores de Preescolar". Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. Nº 6. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 117-123.

GERVILLA CASTILLO, A. (1981): "Las Prácticas de Enseñanza en la Formación del profesorado de E.G.B.", en **Actas del I Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.** ICE de la Universidad de Málaga. Págs. 501 a 517.

GIL DE ZARATE, A. (1855): **De la instrucción pública en España**. Imp. del Colegio de Sordomudos. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española**. Ministerio de Univesidades e Investigación. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982a): "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.". **REVISTA DE EDUCACIÓN**. Número 269. M.E.C. Madrid. Pág. 96.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982b): **La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Ed. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1984): "La justificación de una Reforma", en **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA**. Nº 114. Junio de 1984. Pág. 10.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): "La Reforma de los Planes de Estudio", en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 55 y ss.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "LA reforma de los Planes de Estudio". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 55 a 70.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): **Comprender y transformar la enseñanza**. Ed. Morata. Madrid.

GINSBURG, H. y OPPER, S. (1982): **Piaget y la teoría del desarrollo intelectual**. Dossat. Madrid. Pág. 215.

GLANZ, E.C. (1961): "Emerging Concepts and Patterns of Guidance in American Education", en **PERSONNEL AND GUIDANCE JOURNAL**, 40. Págs. 259-265.

GOLBY, M. (1976): "Curriculum studies and education for teaching". En **EDUCATION FOR TEACHING**. N° 100. London. Pág. 65.

GONZÁLEZ (1989): Cit. por MARTÍNEZ SANTOS, S. (1991): **La Enseñanza, concepto básico de la Didáctica**. Universidad de Alcalá de Henares. Pág. 127.

GOOD, T y BROPHY, J. (1985): **Psicología Educacional**. Interamericana. México.

GORDO RODRÍGUEZ, J.J. (1988): "Las Prácticas de Enseñanza en la formación de maestros". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 361-366.

GRIFFIN, G.A. (1986): "Issues in student teaching: a review", en RATHS, J. y KATZ, L. (eds.): **ADVANCES IN TEACHER EDUCATION**, 2. Norwood: Ablex. Págs. 239-274.

GRUPO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (1989): "Las Prácticas de Enseñanza, factor de renovación curricular de la formación inicial del profesorado". Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 109-110.

GRUPO XV (1988): **Propuesta del Grupo XV sobre Titulaciones del Profesorado**. Consejo de Universidades. Madrid. Pág. 3.

GUARDINI (1989): Cit. por MARTÍNEZ SANTOS, S. (1991): **La enseñanza, concepto básico de la Didáctica**. Universidad de Alcalá de Henares. Pág. 73.

GUILLAUME, P. (1987): **Manual de Psicología**. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pág. 180.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, M.I. (1981): "La formación de profesores en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza", en GARCÍA HOZ, V. (Coord.): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid. Págs. 87 a 92.

HABERMAS, J. (1984): **Ciencia y Tecnología como ideología**. Tecnos. Madrid.

HARTNEET, A. y NAISH, M. (1980): "Technicians or social bandits?" "Some moral and political issues in the education of teacher", en WOODS, P.: **Teacher Strategies**. Ed. Croom-Helm. London. Págs. 254-274.

HEINICH, R. (1975): **Tecnología y Administración de la enseñanza**. Ed. Trillas. México. Pág. 73.

HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1993): **La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica**. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.

HERSH, R. y otros (1984): **El crecimiento moral. De Piaget a Kolberg**. Narcea. Madrid.

HIGHET, G. (1982): **The Art of Teaching**. Vintage Books. New York. Págs. 142-153.

HILLEBRAND, J. (1969): **Teoría de la Enseñanza y del Aprendizaje**. Aguilar. Madrid.

HILLEBRAND, J. (1969): **Psicología del aprendizaje y de la enseñanza**. Aguilar. Madrid.

HONORÉ, B. (1980): **Pour une pratique de la formation**. Payot. París.

HOYT, K.B. (1962): "Guidance: A Constellation of Services". En **PERSONNEL AND GUIDANCE JOURNAL**, 40. Págs. 690-697.

HUBERMAN, M. (1989): **La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession**. Delachaux et Niestlé. París. Pág. 89.

IBAÑEZ MARTÍN, J.A. (1984): **Hacia una formación humanística**. Herder. Barcelona.

INIESTA, A. (1938): "Formación del Maestro en la España nueva", en **REVISTA ATENAS**. N° 77. Enero de 1938.

JIMÉNEZ, E. y RIDRUEJO, M.L. (1989): "Un diseño para la investigación en Prácticas Escolares. Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 6. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 91-97.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): **Modelos de Enseñanza**. Anaya. Madrid.

JOYCE, B. (1975): "Conceptions of man and their implications for teacher education", en RYAN, K.: **Teacher Education**. National Society for Study of Education. Chicago.

JOYCE, B. (1980): **Toward a theory of information processing in teaching**. Inst. for Research on Teaching. Michigan State University. Pág. 107.

KELLY, W.A. (1960): **Psicología de la Educación**. Ed. Morata. Madrid. Pág. 171.

KERLINGER, F.N. (1975): **Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología**. Ed. Interamericana. México. Pág. 9.

KIRK (1986): Cit. por PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A: **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata. Madrid. Págs. 399 y ss.

KOHL, H. (1980): **Thee Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching**. Random House. Vintage Books. New York. Pág. 36.

KOLB (1987): Cit. por ROSALES, C. (1992): **Posibilidad de cambio en la enseñanza. (Perspectiva del Profesor)**. Cincel. Madrid. Pág. 34.

KRYTER (1970): Cit. por GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1991): **Tratado de Educación Personalizada. Ambiente, Organización y Diseño Educativo**. Rialp. Madrid. Pág. 27.

KROMAN, N. (1977): "Epistemology as the locus of teacher competence", en **THE JOURNAL OF EDUCATIONAL THOUGHT**. V. 11, N° 2. Pág. 119.

L,ECYUER, R. (1975): **La genesse du concept de soi: T orie et recherches**. Naaman. Sherbrooke.

L'ECUYER, R. (1978): **Le concept de soi**. P.U.F. Paris.

L'ECUYER, R. (1980): "La emergence de la sexualité à travers les perceptions de soi chez les enfants". En **Enfance et Sexualité**. Les  ditions études vivantes. Incs. Montreal.

LACASA, P. y GARCIA MADRUGA, J. (1986): "Algunos modelos teóricos recientes en el estudio del desarrollo cognitivo. En PERAITA, H.: **Psicología cognitiva y ciencia cognitiva**. UNED. Madrid. Pág. 220.

LANDSHEERE, G. y otros (1976): **La formation des enseignants demain**. Casterman. Bruselas. Pág. 123.

LÉON, A. (1982): "La aportación de las Ciencias de la Educación a la formación de los educadores". En DEBESSE, M. y MIALARET, G.: **La formación de los enseñantes**. Oikos-Tau. Barcelona. Págs. 319 y ss.

LOBROT, M. (1974): **La Pedagogía Institucional**. Humanitas. Buenos Aires. Cit. por AVANZINI, G. (1977): **La Pedagogía del Siglo XX**. Narcea. Pág. 134.

LOPERENA, P. y otros (1918): **Algunas reformas en las Escuelas Normales que proponen los profesores**. Ed. Pamies. Tarragona. Págs. 13 y ss.

LÓPEZ DE MARTÍNEZ PERALTA, J. (1898): "Las clases graduadas", en **LA ESCUELA MODERNA**. N° 90. Septiembre de 1898.

LORTIE, D. (1975): **Schoolteacher**. The University of Chicago Press. Chicago.

LOSCERTALES ABRIL, F. (1988): "Las Prácticas de Enseñanza vistas por sus protagonistas", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. II. Págs. 153-158.

LUNZER, E. (1988): "Développement de l'enfant et pédagogie: Théorie et pratique". En **CONSEJO DE EUROPA: L'innovation dans l'enseignement primaire**. Strasbourg. Pág. 278.

LUZURIAGA, L. (1916): **Documentos para la historia escolar de España**. Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Madrid.



LUZURIAGA, L. (1917): "Nuestra Enseñanza Primaria (Apuntes para una memoria)", en **BOLETÍN ESCOLAR**. Nº 9. 14 de Julio de 1917. Pág. 171.

LUZURIAGA, L. (1918): **La preparación de los maestros**. Ed. Cosano. Madrid. Pág. 18.

M.E.C. (1969): **La Educación en España. Bases para una política educativa**. M.E.C. Madrid.

M.E.C. (1980): **Orientaciones para la formación del profesorado de E.G.B. Informe sobre el Seminario para el Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas**. Dirección General de Educación Básica del M.E.C. Madrid.

M.E.C. (1987): **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate**. M.E.C. Madrid.

M.E.C. (1989): **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. M.E.C.

M.E.C. (1992a) : **Glosario**. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid. Pág. 35.

M.E.C. (1992b): **Orientación y Tutoría. Primaria**. M.E.C. Madrid. Pág. 42.

McLAUGHLIN y otros (1990): Cit. por GARCÍA HOZ, V. (1991): **Tratado de Educación Personalizada. Ambiente, Organización y Diseño educativo**. Rialp. Madrid. Pág. 30.

MAHER: Cit. por KELLY, W.A. (1960): **Psicología de la Educación**. Ed. Morata. Madrid. Pág. 172.

MAILLO, A. (1967): **La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones**. Ed. Escuela Española. Madrid. Pág. 11.

MAKARENKO (1929): Cit. por PELPEL, P. (1989): **Les stages de formation**. Bordas. París. Pág. 173.

MARIN IBAÑEZ, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado". En **REVISTA DE EDUCACION**. Nº 269. M.E.C. Madrid.

MARIN IBAÑEZ, R. (1980): "El contenido de la formación del profesorado", en **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid. Págs. 421-438.

MARROQUIN, M. (1988): "El profesor ante los diversos modelos de orientación educativa". En **Perspectivas y modelos de la función docente**. Narcea. Madrid. Págs. 236-247.

MARROQUIN, M. (1985): "La dimensión educacional en el modelo de desarrollo de Recursos Humanos". En **PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA HUMANISTA**, 13. Págs. 48-55.

MARTINEZ SANTOS, S. (1987b): **Cómo construye el niño sus conocimientos**. Pedagógica. Madrid. Pág. 48.

MARTINEZ SANTOS, S. (1987a): **El conocimiento de sí mismo y su influencia en el rendimiento académico**. Pedagógica. Madrid. Págs. 79 Y ss.

MARTINEZ SANTOS, S. (1987c): **El curriculum oculto y el curriculum explícito en los libros de texto**. Pedagógica. Madrid. Pág. 116.

MARTINEZ SANTOS, S. (1992): **Estructura curricular y modelos para la innovación**. Nieva. Madrid. Pág. 246.

MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1980): "La preparación profesional de los maestros de primeras letras a comienzos del siglo XIX: un intento de evaluación", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Pág. 119.

MARTÍNEZ ALCUBILLA, M. (1914): **Boletín Jurídico Administrativo**. Apéndice de 1914. Imp. J. López Camacho. Madrid. Pág. 254.

MARTÍNEZ ALCUBILLA, M. (1903): **Boletín Jurídico Administrativo**. Apéndice de 1903. Imp. J. López Camacho. Madrid. Págs. 505 y ss.

MASTERMAN, M (1975): "La naturaleza de los paradigmas", en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A.: **La crítica y el desarrollo del conocimiento**. Ed. Grijalbo. Madrid. Págs. 158-196.

Mc. DOUGALL, W. (1976): **An Introduction to Social Psychology**. Luce. Boston. Págs. 354 y ss.

McGEOWN, N. (1980): "Dimensions of Teacher Innovativeness". En **BRITISH EDUCATION RESEACRH JOURNAL**. Vol. 6 (2). Págs. 147-163.

MCKENZIE, N. y otros (1970): **Teaching and Learning. An Introduction to New Methodods and Resources in Higher Education**. UNESCO-IAU. Pág. 215.

McNALLY, D. (1987): **Piaget, Education and Teaching**. Harvester Press. Hassocks. England. Pág. 64.

MEDINA, A. (1990): **Didáctica. Unidades Didácticas**. UNED. Madrid.

MENZE, C. (1991): Cit. por TORRE, S. (1993): **Didáctica y Currículo**. Dykinson. Madrid. Pág. 76.

MÉRIDA-NICOLICH, E. (1980): "El tema de la formación del maestro en la Revista de Pedagogía: 1922-1936", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 200-201.

MIALARET, G. (1982): "Principios y etapas de la formación de los educadores". En DEBESSE, M. y MIALARET, G.: **La formación de los enseñantes**. Oikos-Tau. Barcelona. Págs. 137-161.

MIÑAN ESPIGARES, A. (1990): "El pensamiento de los futuros profesores sobre la calidad de su formación. La investigación didáctica como factor de profesionalización", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 147-163.

MIR, M. y otros (1989): "Una investigación experimental sobre una Guía de Prácticas para estudiantes de Magisterio". Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 6. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 101-107.

MITZEL, H.E. y otros (1982): **ENCYCLOPEDEY OF EDUCATIONAL RESEARCH**. Vol. 4, A.E.R.A. Mc Millan. New York. Pág. 1887.

MOLES, A. (1975): **La comunicación y los Mass Media**. Ed. Mensajero. Bilbao. Pág. 63.

MOLINA, S. (1990): "La evaluación de las Prácticas", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 85-98.

MONTENEGRO, J. (1984): "Las Escuelas Anejas a las Normales", en **BORDÓN**. Sociedad Española de Pedagogía. N° 251. Tomo XXXVI.

MONTENEGRO, J. y TEJEDOR, J.A. (1988): "Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas. Consideraciones sobre sus relaciones". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 457-462.

MONTERO, L. (1985): "El curriculum en la formación inicial de los profesores. La interacción teoría-práctica como problema", en **Materiaix Pedagoxicos**. Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO MESA, L. (1988). "Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del Profesorado: sentido curricular y profesional", en **La formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 17-51.

MONTERO MESA, L. (1990): "Modelos de Prácticas. Modelo implícito de Prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 41-51.

MOORE, W.G. (1968): **The Tutorial System and its Future**. Pergamon Press. Oxford.

NASH, P.A. (1973): **Humanistic Approach to Performance-based Teacher Education**. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C.

NIETO DÍEZ, J. (1986): **Proyecto Docente**. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

NIETO DÍEZ, J. (1987): **Cómo iniciar un tema ante los alumnos. Prácticas de Enseñanza**. Ed. Marfil.

NIETO DÍEZ, J. (1988a): "Funciones y perfil del Coordinador de Prácticas de Enseñanza", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. II. Págs. 211-219.

NIETO DÍEZ, J. (1988b): "Incidencia de las Prácticas de Enseñanza en la calidad de los Centros Educativos", en **La calidad de los Centros Educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía**. Sociedad Española de Pedagogía. Vol. I. Págs. 564-565.

NIETO DÍEZ, J. (1994): "La importancia de los hábitos en la formación del profesorado". **TENDENCIAS PEDAGÓGICAS**. Universidad Autónoma de Madrid. Págs. 53-66.

NIETO MUÑOZ, D. y otros (1981): "La utilización del CCTV y las técnicas de Microenseñanza en la formación del profesorado de E.G.B., en GARCÍA HOZ, V. (Coord.): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid. Págs. 221-229.

NOT, L. (1979): **Les pédagogies de la connaissance**. PUF. París. Pág. 57.

ORAMAS LUIS, J.A. (1988): "La práctica docente de los profesores de las Escuelas de Magisterio". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 443-448.

ORCASITAS, J.R. (1988): "El proceso de aprendizaje en la acción educativa como proceso epistemológico del educador: aprendizajes a realizar por éstos en el seno de un grupo que aborda una acción transformadora", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 283-288.

ORDEN HOZ, A. de la (1982): "Un problema inaplazable: La formación profesional del profesor". En **REVISTA DE EDUCACIÓN**. N° 269. M.E.C. Madrid. Pág. 12.

PASTOR, G. (1978): **Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología social sistemática**. U.P.S. Salamanca. Pág. 372.

PELPEL, P. (1989): **Les stages de formation**. Bordas. París.

PÉREZ SERRANO, M. (1986): **Prácticas de Enseñanza**. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.

PÉREZ SERRANO, M. (1988a): "El maestro-tutor en las Prácticas de Enseñanza", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. II. Págs. 221-238.

PÉREZ SERRANO, M. (1988b): "Los Colegios de Prácticas en la formación de Maestros de Educación Básica". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. Nº 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 377-385.

PÉREZ SERRANO, M. (1988c): **La formación práctica del maestro**. Escuela Española. Madrid.

PÉREZ SERRANO, M. (1990): **Las Prácticas de Enseñanza**. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

PÉREZ SERRANO, I. y RÍOS GARCÍA, I. (1988): "Experiencia del Curso 1986-87 para la asignatura de Prácticas de Enseñanza en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Castellón". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. Nº 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 399-404.

PÉREZ JUSTE, R. (1988): "La investigación en las Escuelas Universitarias de Magisterio". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. Nº 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 37 a 54.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): **Las fronteras de la educación**. Ed. Zero-Zyx. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado". En VILLAR ANGULO, L.M.: **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea. Madrid. Págs. 128 y ss.

PICAVEA, M. (1899): "El problema nacional. Hechos , causas, remedios", en **Historia de la Educación en España**. Tomo III. M.E.C. 1982. Madrid. Págs. 311 y ss.

PLA (1989): Cit. por MARTÍNEZ SANTOS, S. (1991): **La Enseñanza, concepto básico de la Didáctica**. Universidad de Alcalá de Henares. Pág. 78.

POZO PARDO, A. (1988): "Pasado, presente y futuro de las Prácticas de Enseñanza", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 53-119.

POZO ANDRÉS, M. (1980): "EL Grupo Escolar 'Cervantes' de Madrid, al servicio de la práctica docente en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 180-181.

PRADO DIEZ, D. (1990): "Modelos de Prácticas en acción retrospectiva y prospectiva", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 171-198.

PRATS CUEVAS, J. (1992): "La formación del profesorado en el marco de la reforma del sistema educativo". En VV.AA.: **Reflexiones sobre la formación del profesorado**. Universidad Autónoma de Madrid. Pág. 157.

PROST, A. (1973): "Est-il vraiment utile de former maîtres". En **BULLETIN D'INFORMATION DU CENTRE DE DOCUMENTATION POUR L'ÉDUCATION EN EUROPE**. N° 3. Págs. 54-57.



RAMOS, I. (1990): "Un estudio sobre las creencias de alumnos en Prácticas: Antes y después del período de realización de las mismas", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 323 a 325.

RAVIV, AM. y otros (1990): Cit. por GARCÍA HOZ, V. (1991): **Tratado de Educación Personalizada. Ambiente, Organización y Diseño Educativo**. Rialp. Madrid. Pág. 21.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): **Diccionario de la Lengua Española**. 20ª Edición. Ed. Eapasa Calpe. Madrid. Pág. 1094.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985): **Curriculum autodidáctico y teoría del texto**. Anaya. Madrid. Pág. 84.

RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1986): **Teorías y procesos de orientación educativa**. P.U.B. Barcelona. Págs. 43 y ss.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, R. y otros (1990): "Percepción de las Prácticas por parte de los alumnos de Magisterio: sus expectativas antes y después", en **La Formación Práctica de los Profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 165-170.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1986): "Movimientos educativos", en SÁENZ, O. (Dir): **Pedagogía General**. Ed. Anaya. Madrid. Pág. 325.

RODRÍGUEZ ROJO, M. y PINTO MARTÍN, A. (1988): "El futuro de las Escuelas de Magisterio". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 71 y ss.

ROGERS, C. y KINGET, G.M. (1967): **Psicoterapia y relaciones humanas, teoría y práctica de la terapia no directiva**. Alfaguara. Madrid.

ROGERS, C. (1976): **Psicología Social de la Enseñanza**. Visor. Madrid.

ROSENBERG, M. (1973): **La autoimagen del adolescente y la sociedad**. Paidós. Buenos Aires. Pág. 39.

RUIZ BERRIO, J. (1980): "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 99-120.

RUIZ, C. y PALACIO, I. (1981): "El Ateneo Pedagógico de Valencia: Una experiencia para la formación del maestro", en GARCÍA HOZ, V. (Coord.): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid. Págs. 99-103.

SÁENZ, O. Y RICO VERCHER, M. (1981): "Las Prácticas de Enseñanza". Ponencia presentada al Seminario sobre Formación de Profesores de E.G.B. Documento multicopiado. Archivo de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

SALVADOR PÉREZ, M.I. (1988): **El progreso escolar en el C.I. de la E.G.B.** Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid. Págs. 14-15.

SANCHEZ CERESO, S. (Dir.) (1984): **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Ed. Diagonal/Santillana. Madrid. Vol. II. Pág. 1140.

SÁNCHEZ, S. (1981): **La tutoría en los centros docentes**. Escuela Española. Madrid. Pág. 115.

SARASON, S.B. (1982): **The Culture of the School and the Problem of Change**. Allyn and Bacon. Boston. Pág. 134.

SCANELL, D.P. y GUENTHER, J.E. (1981): "The Development of an Extended Program". En **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. XXXII. N° 1. Págs. 7-12.

SCHEFFLER, I. (1980): "Philosophy of Education: Some Recent Contributions". En **HARVARD EDUCATIONAL REVIEW**. Vol. 50. N° 3. Pág. 404.

SCHELER, M. (1979): **Los valores**. Paidós. Buenos Aires.

SCHÖN, D. (1983): **The Reflective Practitioner**. Basic Books. N. York.

SEGOVIA REDONDO, M. y otros (1988): "Líneas de investigación derivadas de estudios históricos de instituciones normalistas: un campo de trabajo de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 211-216.

SEMENT SÁNCHEZ, J.M. y DEL POZO LASTRAS, R. (1988): "Incidencia de las Prácticas de Enseñanza en un modelo de colaboración entre formación inicial y formación permanente". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 405-409.

SEMENT SÁNCHEZ, J.M. (1988): "Los proyectos didácticos en Colegios de E.G.B., una alternativa complementaria al sistema de Prácticas". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 393-398.

SHAVELSON, R. (1973): "What in the basic teaching skill?", en **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. V. 24, N° 2. Págs. 114-151.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conductas". En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal Universidad. Madrid. Págs. 372 y ss.

SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform". En **HARVARD EDUCATIONAL REVIEW**. N° 57, 1.

SHULMAN, L. (1986): "Paradigms and Research Programs in the study of teaching: A Contemporary Perspective". **HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING**. McMillan Publishing. New York. Pág. 174.

SKINNER, B. (1970): **Ciencia y conducta humana**. Fontanella. Barcelona. Pág. 61.

SMITH, B.O. (1990): "Personality correlates of academic performance in three dissimilar populations". **PROCEEDINGS 77th ANNUAL CONVENTION**. American. Washington.

STACHOWIACK (1977): Cit. por FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1978): "Modelos conceptuales de las CC.HH.", en **Epistemología y Educación**. Ed. Sígueme. Salamanca. Pág. 92.

STENHOUSE, L. (1980): "Curriculum research and the art of teacher", en **CURRICULUM**. V.L. N° 1. Págs. 40-44.

STÖCKER (1982): **Principios de Didáctica Moderna**. Paidós. Buenos Aires.

SUBIRATS, M.A. (1989): "Experiencia de Prácticas en Guarderías Infantiles: Una alternativa a las Prácticas en el currículo de los futuros Diplomados en Educación Infantil y Primaria, Opción Educación Infantil". Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 6. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 111-116. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 109-110.

TANNER, J.M. (1980): **La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje**. Interamericana. México. Pág. 87.

TAUSCH, R. y TAUSCH, A.M. (1981): **Psicología de la Educación**. Herder. Barcelona. Pág. 74.

TITONE, R. (1981): **Psicodidáctica**. Narcea. Madrid.

TONUCCI (1983): "La diversidad como valor en una escuela que cambia". Jornadas sobre la Formación del maestro especializado en Educación Especial. Barcelona.

TORRE, S. (1993): **Didáctica y Currículo**. Dykinson. Madrid.

TRAGGIA, J. (1800): **De la Educación**. Col. Traggia. Madrid. Vol. 13. Pág. 23.

TRIANDIS, H.C. (1974): **Actitudes y cambio de actitudes**. Toray. Barcelona.

TURÍN, Y. (1967): **La Educación y la Escuela en España, de 1874 a 1902**. Aguilar. Madrid.

VALDIVIA (1987): Cit. por MARTINEZ SANTOS, S. (1989): **El proceso de la orientación**. Policopiado. Alcalá de Henares.

VALLS MONTSERRAT, R. (1981): "La formación del profesorado de Enseñanza Primaria en el Plan Profesional de 1931", en GARCÍA HOZ, V. (Coord.): **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento**. Escuela Española. Madrid. Págs. 104 a 107.

VAN DALEN y MEYER, W.J. (1991): **Manual de técnicas de investigación educacional**. Ed. Paidós. Buenos Aires.

VAN MANEN, M. (1977): "Linking ways of knowing with ways of being practical". En **CURRICULUM INQUIRY**. N° 6.

VICEN FERRANDO, M.J. (1988): "Estudio legislativo de las Prácticas de Enseñanza". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 371-376.

VICEN, M.J. y MORENO, M.P. (1988): "Experiencia de remodelación de Prácticas Escolares en la Escuela Universitaria del profesorado de E:G.B. de Huesca". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel Págs. 387-392.

VILLANUEVA MARGALEF, M. (1988): "El aprendizaje de la práctica docente. La experiencia de la Escola de Mestres Sant Cugat". Actas del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**. N° 2. Ed. Universidad de Zaragoza. Teruel. Págs. 413-418.

VILLAR ANGULO, L.M. (1977a): **La formación del profesorado. Nuevas contribuciones**. Ed. Santillana. Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. (1977b): "Formación del profesorado basada en la actuación o competencia", en VV.AA.: **La formación del profesorado. Nuevas contribuciones**. Ed. Santillana. Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. (1977c): "Microenseñanza", en VV.AA.: **La formación del profesorado. Nuevas contribuciones**. Ed. Santillana. Madrid. Págs. 125-174.

VILLAR ANGULO, L.M. (1980): "Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales". En **La investigación Pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 159-186.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988a): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores..** Marfil. Alcoy. Pág. 178.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988b): "Reflexiones en y sobre la acción de los profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas en clase". En VILLAR ANGULO, L.M.: **Perspectivas y problemas en la función docente**. Narcea. Madrid. Págs. 149-175.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988c): "Investigaciones actuales sobre la formación preservice", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol I. Págs. 121-151.

VILLAR ANGULO, L.M. (1990): "Investigaciones en curso sobre el tema de Prácticas", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 53-83.

VISEO GODÍNEZ, M. (1980): "Método para la formación y perfeccionamiento de la práctica docente de profesores de E.G.B. con el empleo de técnicas de observación del acto didáctico a través de CCTV", en **La investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. Págs. 316-317.

VONK, H. (1985): "The gap between theory and practice". **EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. 8, N. 3. Pág. 311.

VV.AA. (1978): **La Práctica Docente. Observación. Análisis y Evaluación**. INCIE. Madrid.

WATSON, J.B. (1984): **Behavior. An Introduction to Comparative Psychology**. Holt. N. York. Págs. 184-185.

WEICK, R.E. (1976): "Educational Organizations as Loosely Couplad Systems". En **ADMINISTRATIVE SCIENCE QUATERLY**. Vol. 21. Págs. 1-19.

WEIKART, D. y otros (1985): **The Cognitively Oriented Curriculum: A Framework for Preschool Teachers**. National Association for the Education of Young Children. Washinton. Pág. 69.

YINGER, R.J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En VILLAR ANGULO, L.M. (Edit.): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**.

YOUNG, J.A. (1985): "Participation in Curriculum Development: An Inquiry into the Responses of Teacher". En **CURRICULUM INQUIRY**. Vol. 15 (4). Págs. 387-414.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1990a): Cit. por MARTÍNEZ SANTOS, S. (1991): **La Enseñanza, concepto básico de la Didáctica**. Universidad de Alcalá de Henares. Pág. 96.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1990): "Teoría de las Prácticas", en **La formación Práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Págs. 15-39.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988): "La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores", en **La Formación Práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares**. Universidad de Santiago de Compostela. Vol. I. Págs. 153-199.

ZABALZA BERAZA, M. (1987): **Diseño y desarrollo curricular**. Narcea. Madrid. Pág. 294.

ZEICHENER, K. (1985): "Dialéctica de la socialización del profesor", en **REVISTA DE EDUCACIÓN**. N.º. 277. M.E.C. Madrid. Págs. 95-123.

ZEICHNER, K. (1981): "Reflective teaching and field-based experience in teacher education", en **INTERCHANGE**. N.º. 12. Págs. 1-22.

ZEICHNER, K. (1980): "Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education", en **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Vol. 31. N.º. 6. Págs. 45-55.

ZEICHNER, K. (1990): "Traditions of reform in U.S. Teacher Education". **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**. Pág. 32.