



DE ALUMNO A PROFESOR: ANÁLISIS DE LAS TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED

Universidad de A Coruña

Eduardo José FUENTES ABELEDO

Universidad de Santiago de Compostela

Manola RAPOSO RIVAS

Universidad de Vigo

RESUMEN:

La experiencia del Practicum constituye uno de los componentes más valorados de los programas de formación del profesorado. En este estudio identificamos las tareas y actividades que realizan los estudiantes durante la fase de las Prácticas con el propósito de valorar las oportunidades formativas que éstas ofrecen y la visión que se transmite de la profesión docente.

ABSTRACT:

Field-based experiences are one of the best appreciated components in preservice teacher education. This study identifies the task and the activities students do during their field-based period of training in order to evaluate the training opportunities they offer and the transmitted vision of the teaching profession.

1. INTRODUCCIÓN.

En un momento como el actual en el que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior nos obliga a repensar las

titulaciones que estamos ofertando y el currículo formativo que vamos a implementar en su desarrollo, recobra su importancia el tradicional debate de la relación teoría-práctica en los procesos formativos y, más allá del peso otorgado a los componentes teóricos y prácticos, la cuestión clave se plantea en la concreción de qué y cómo se aprenden los conocimientos teóricos y qué y cómo se aprenden los conocimientos prácticos, cualesquiera que sean las situaciones o momentos de aprendizaje que hemos diseñado. En la investigación que aquí presentamos, tras identificar las tareas que realizan los estudiantes durante las Prácticas de las titulaciones de Magisterio, reflexionamos sobre el tipo de aprendizaje que se propicia y la representación de la profesión docente que se propone y vehicula a través de esta experiencia.

2. EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: REFLEXIONES E INVESTIGACIONES.

La relación teoría-práctica constituye un aspecto fundamental para cualquier propuesta formativa y más aún si estamos aludiendo a la formación del profesorado: saber qué y cómo

se aprende con la teoría y saber qué y cómo se aprende con las experiencias prácticas, representa uno de los puntos clave de un programa de formación de maestros. Efectivamente, diversos autores han analizado y ofrecido reflexiones que ayuden a comprender la compleja relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado (Ball y Cohen, 1998; Barbier, 1996; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994, 2000; Perrenoud, 1994; 2004; Shulman, 1998). Asimismo, en todo programa de formación docente se dedica una especial atención a cuál va a ser el peso y la importancia de las aportaciones teóricas y cuál va a ser el tiempo y el valor de las situaciones prácticas que se ofrecen (En las sucesivas ediciones del Symposium de Prácticas que se vienen celebrando en Poio, Pontevedra, se pueden encontrar ejemplos de los Planes de Prácticas de muchas de las universidades españolas y extranjeras en los que se detalla su duración, organización y los mecanismos de evaluación que se emplean).

Desde el punto de vista de la investigación, la línea de estudio sobre el Pensamiento del Profesor resultó extraordinariamente fructífera para la formación del profesorado por cuanto ha permitido reconocer y considerar los aspectos cognitivos de la actuación docente y abrir un fascinante espacio de exploración como el de la interacción pensamiento-acción para explicar las teorías que subyacen y guían las decisiones docentes y sus relaciones con el comportamiento que desarrollan en su trabajo los enseñantes (Putnam y Borko, 2000). Autores como Elbaz (1983), Clandinin (1986) y Schön (1992), han reconocido y conceptualizado el que se ha venido denominando “conocimiento práctico docente”. El interés por desvelar los dispositivos y procesos por los que se desarrolla dicho conocimiento práctico docente y las influencias que lo configuran ha marcado una nueva perspectiva en los planteamientos sobre la formación del profesorado en general y, en particular, sobre los diversos componentes formativos, especialmente el del Practicum (McIntyre, Byrd y

Fox, 1996). La preocupación se centra entonces en identificar cómo contribuye el programa formativo al desarrollo del conocimiento profesional y qué otros aspectos pueden incidir en tal aprendizaje. Efectivamente, bajo el paraguas “Aprender a enseñar” (*learning to teach*) podemos encontrar múltiples indagaciones, reflexiones y análisis desde los que se identifican los mecanismos que inciden en el aprendizaje profesional docente, se valoran las estructuras que lo potencian o limitan y se proponen las vías de actuación más adecuadas (Borko y Putnam, 1996; Carter, 1990; Christensen, 1996; Fuentes Abeledo, 1998; González Sanmamed, 1994a; Richardson, 1996; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Wilson y Berne, 1999). En un trabajo anterior (González Sanmamed, 1995), agrupábamos los numerosos estudios que se están realizando considerando el aprendizaje de la enseñanza como un doble proceso de “construcción de conocimiento profesional” y de “socialización profesional”. Presentaremos seguidamente algunas de las conclusiones más destacadas de las investigaciones sobre el Practicum desde su contribución al proceso de socialización profesional y desde la consideración de sus aportaciones al desarrollo del conocimiento profesional

2.1.-Influencia de las prácticas en la socialización profesional.

La visión funcionalista en base a la cual el futuro profesor era moldeado según el contexto en el que se desarrollaban las Prácticas y sometido a los efectos –no siempre beneficiosos– de los tutores y demás profesores del centro con los que estaba en contacto, ha sido ampliamente superada y hoy en día no puede negarse que, si bien tales influencias acontecen, no por ello vamos a desconsiderar la capacidad de respuesta y de control de los futuros profesores. Así pues, los estudios sobre la socialización profesional se sitúan en una perspectiva dialéctica y se dirigen al análisis y la valoración de las influencias que ejercen los diversos elementos, personales e instituciona-

les, que configuran los procesos de formación y aprendizaje profesional docente (González Sanmamed, 1994a; Rodríguez Martínez, 2002; Zeichner y Gore, 1990).

Desde esta perspectiva se analizan los cambios, fundamentalmente de actitudes, que ocurren durante el proceso de las Prácticas. Griffin (1986) y Watts (1987) en su revisión de varias investigaciones coinciden en señalar que los estudiantes durante las Prácticas experimentan un cambio negativo en sus actitudes hacia los niños, la disciplina, la enseñanza y ellos mismos: están dispuestos a utilizar métodos severos de disciplina al comprobar que el control de la clase les resulta más difícil de lo que ellos esperaban. Están preocupados por finalizar las lecciones en el tiempo previsto y se vuelven más rígidos, más autoritarios, menos flexibles y menos preocupados por las necesidades de los niños. Griffin (1986) también advierte que, en la mayoría de las investigaciones realizadas se encontró que las actitudes, valores y/o filosofía de estos alumnos se vuelve más conforme con el tutor. Parece ser que en un primer momento, cuando actuaban solamente como observadores, los alumnos solían manifestar cierto desacuerdo con las conductas del tutor. Seguidamente se produce una fase de transición cuando ambos comienzan a establecer relaciones de colaboración, aunque la relación es todavía jerárquica. En la fase final, la perspectiva de los alumnos hacia las conductas de indisciplina en el aula y la manera de operativizar el logro de las metas y de afrontar los problemas de aprendizaje, van a ser cada vez más similares a las de los tutores. Aunque el alumno sea asignado a un tutor con creencias moderadamente diferentes de las suyas, esta disonancia se resolverá con el tiempo a través de un cambio en las actitudes del alumno: la vulnerabilidad de la discrepancia del alumno y las limitaciones situacionales y organizativas que rodean la díada, van a incidir en que el cambio se oriente hacia la posición del tutor. Estos mismos estudios desvelan que la influencia del supervisor es escasa y va a

depender de su nivel de implicación y de acompañamiento en la experiencia de las Prácticas.

En todos estos trabajos se reconoce que una fuente importante de problemas surge precisamente de la falta de definición de los roles y competencias de cada uno de los implicados. Los tutores no siempre se interesan por la formación de los alumnos para profesor, en ocasiones los consideran como sus ayudantes y manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas (Fuentes Abeledo, 1996; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1996; González Sanmamed, 2001, 2002; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1996). Guyton y McIntyre (1990) apoyan la idea de que cuando los tutores han sido preparados, proporcionan una experiencia más estable y positiva y un feedback más específico, los alumnos no experimentan una tendencia tan conservadora y sus actitudes son más positivas.

El aspecto más olvidado al analizar la influencia socializadora de las Prácticas es, seguramente, el contexto en el que se desarrollan: características de la clase, de la escuela, clima relacional, normas y valores de la comunidad en la que se ubica. Watts (1987) encontró que la influencia ejercida por las escuelas y los alumnos afecta, sobre todo, a la configuración de los sentimientos de éxito o fracaso en la experiencia de las Prácticas. Aquellos estudiantes que valoran positivamente su preparación para las Prácticas sienten que ellos han hecho una contribución a la escuela y que han tenido buenas relaciones con el tutor y los alumnos. Aquellos estudiantes que ven la experiencia de Prácticas como meramente evaluativa son más críticos y se quejan de la falta de apoyo (Griffin, 1986). Es importante, por tanto, considerar también la influencia ejercida por la estructura burocrática de las escuelas y la subcultura de los profesores.

El impacto de la Universidad es indirecto, a través de los valores, creencias que transmite, así como las reglas y normas que la ordenan y en base a las cuales valora, evalúa y certifica los estudios que imparte. Todo ello se explicita en la ordenación del programa y sobre todo, en su implementación curricular. Concretamente, y en relación con las Prácticas, habría que considerar el grado de apoyo y asistencia a tal experiencia formativa, así como el rol y la capacidad de intervención de los supervisores universitarios (González Sanmamed et al., 2001).

Las investigaciones coinciden en destacar que el proceso de socialización es complejo, diverso y multidimensional. No parece aceptable la idea de una influencia homogeneizadora de las Prácticas a pesar de las presiones, no sólo institucionales, sino también derivadas de las relaciones con el tutor y supervisor. Puede que “intenten causar buena impresión” y para ello se subordinen a los requerimientos y roles que se espera de ellos, o que creen que se espera que realicen. Se trata de una “Sumisión estratégica” (Lacey, 1977). Aunque también puede suceder que de manera implícita y/o explícita rechacen o resistan las presiones de los tutores y/o supervisores. Esta sería la posición que explica Lacey (1977) con su concepto de “Redefinición Estratégica”. Tampoco se puede descartar que, efectivamente, el estudiante para profesor comprenda y comparta la visión y los usos del tutor y supervisor, y de la institución, generándose la denominada “Adaptación internalizada” (Lacey, 1977). En cualquier caso, parece razonable que el futuro profesor puede recurrir a diferentes estrategias según su situación personal y el contexto en el que se encuentre, rechazando así la idea de un modelado indiscriminado y acrítico durante las Prácticas. Únicamente podemos advertir que en caso de que este modelado se produzca siempre será parcial y selectivo. Resulta difícil aceptar que el estudiante imite al tutor completamente, parece más razonable y probable que tome aquellos rasgos que más le

gustaron o que iban mejor con su propia forma de entender la enseñanza: “hacerse profesor es un proceso idiosincrático que depende no sólo de las diferencias biográficas, de personalidad, o de las concepciones de la enseñanza, sino también de las diferencias del contexto” (Bullough, 1991, p. 48).

Britzman (1986) reconoce que los futuros profesores buscan recetas para salir adelante, buscan aquello que funciona, desentendiéndose de las razones y consecuencias. Además creen que la realidad de su escuela es la única existente y tienden a racionalizar y legitimar las estructuras establecidas. Feiman-Nemser y Buchmann (1988) lo han denominado “familiaridad incuestionada” que llega a excluir la posibilidad de otras formas de pensamiento y la elección de otras alternativas de acción. Quizás la formación ofrecida en los cursos prepare para trabajar en escuelas y en condiciones ideales, de ahí que resulte difícil ajustarse a la realidad cotidiana que suele estar demasiado lejos del mejor de los mundos posibles.

Por lo tanto las Prácticas no van a ser beneficiosas por sí mismas, sino que su aprovechamiento va a depender no sólo de su organización eficaz y de la formación y compromiso de todos los que intervienen en su desarrollo (estudiantes, tutores y supervisores), sino también del qué y cómo se ha aprendido en los demás componentes del programa formativo: es decir del aprendizaje desde la teoría y la práctica de los cursos de formación y de la preparación para aprender a través de las experiencias prácticas de la fase del Practicum. Parece incuestionable que debe existir una coherencia entre las Prácticas y el resto de los componentes del programa formativo (Guyton y McIntyre, 1990).

2.2.-Incidencia de las prácticas en el desarrollo del conocimiento profesional.

Reseñaremos aquí algunas investigaciones en las que se ha realizado un seguimiento de los estudiantes durante su periodo de

Prácticas intentando desvelar los mecanismos y procesos de construcción de conocimiento profesional que han ido elaborando y revisando, a la luz de sus experiencias previas, la incidencia de las condiciones y características del contexto en el que están aprendiendo a ser profesor (Tom y Valli, 1990).

Calderhead (1987) hace un seguimiento del proceso de aprender a enseñar de 10 futuros profesores de primaria, analizando su pensamiento sobre la práctica de la clase. Reconoce la importancia de las concepciones que sostienen los futuros profesores sobre cómo se aprende a enseñar y del proceso mental que supone la adquisición de competencia en la enseñanza. Identifica tres fases durante la experiencia de las Prácticas, cada una de las cuales provoca determinadas consecuencias en el aprendizaje profesional. Así pues, habla de un primer momento caracterizado por la ansiedad, en el que los futuros profesores sienten las presiones de los tutores y los alumnos que suelen entrar en conflicto con sus propias ideas y optan por ser pragmáticos, acomodándose a las expectativas del entorno y asumiendo las conductas y rutinas de los modelos que observan. Hacia la mitad de la experiencia, los futuros profesores se vuelven más conscientes de que su experiencia va a ser evaluada y les preocupa demostrar su competencia. A pesar de ello, en ocasiones demuestran claramente su desacuerdo con los supervisores, sobre todo cuando son conscientes de sus diferentes concepciones de la enseñanza (hablan de enseñanza real frente a enseñanza ideal), cuando manifiestan sus dificultades para comprenderlos o cuando se comparan con las actuaciones de sus supervisores. Finalmente cuando han adquirido cierta competencia, son capaces de experimentar con diferentes tipos de lecciones y materias y modificar la organización de la clase. Esta etapa es vista por los tutores y supervisores como una ocasión para que estos alumnos en formación encuentren su propio estilo. Calderhead (1987) nos advierte que si se desea que las Prácticas sean una ocasión para

iniciar y promover el proceso de desarrollo profesional, deben organizarse de manera que los alumnos en formación reciban los apoyos necesarios para fomentar su capacidad reflexiva y minimizar su carácter evaluativo.

Años más tarde, Calderhead y Robson (1991) realizaron un seguimiento de siete alumnos en formación, desde el inicio del programa y durante su primer año como profesores, para detectar cómo se desarrolla su proceso de aprender a enseñar y, sobre todo, cómo influye en su interpretación de los cursos de formación y en sus clases las imágenes que poseen sobre la enseñanza, el aprendizaje y el curriculum. A través de entrevistas y de los comentarios que realizan al mostrarles unos vídeos en los que aparecen situaciones de clase, estos alumnos en formación tienen oportunidad de explicitar las diversas imágenes que han ido elaborando a través de sus experiencias anteriores como alumnos. Como señalan Calderhead y Robson (1991), las imágenes representan un cierto tipo de conocimiento sobre la enseñanza que puede actuar como modelo para la acción, y que suele contener aspectos afectivos asociados con particulares actitudes. A veces, estas imágenes aparecen como ideales y vienen a suponer un marco organizativo de gran poder para interpretar la enseñanza, tanto la que se refleja en los vídeos, como la de los tutores y sus propias actuaciones docentes. En ocasiones comprobaron que las imágenes resultaron rígidas, inflexibles y restrictivas. Algunos alumnos en formación sostenían también ciertos principios, que derivaban de ciertas creencias fuertemente arraigadas en su memoria.

Watts (1987) revisa varios estudios y plantea algunas críticas respecto a las bases y al propio diseño de la experiencia de las Prácticas:

- Aunque no existe ninguna evidencia empírica que lo justifique, normalmente las Prácticas se realizan durante el último año del programa de formación.

- Se constata un aumento del tiempo dedicado a las Prácticas, quizás como respuesta al consenso general de valorarlas como el componente más beneficioso y, por lo tanto, cuanto mayor número tiempo pase un alumno en clase (otra cuestión es definir qué se le pide que haga) mejor será su preparación.
- Normalmente no existe una definición clara y precisa del propósito de las Prácticas. Aparecen cuestiones más o menos genéricas como que “se espera que el futuro profesor desarrolle las destrezas profesionales”, pero éstas no están identificadas. Ni siquiera están claramente descritas las actividades educativas que debería realizar.

Guyton y McIntyre (1990) tras consultar diversas investigaciones sobre algunas características organizativas de las Prácticas encontraron los siguientes resultados. Respecto a la *duración*, el tiempo promedio entre los datos de las distintas investigaciones recogidas, es de unas 15 semanas, en algunos casos será de 10 semanas y otros de 17 semanas. En este último caso se distribuyen a lo largo de tres años. En lo relativo a las *actividades realizadas* durante la experiencia de las Prácticas no es posible utilizar un patrón de análisis que facilite la comparación. En general, se proponen los siguientes porcentajes:

- 14 % del tiempo observando,
- 26 % participando
- 60 % enseñando

Por otra parte, se señala que los alumnos en formación participan en un reducido abanico de actividades, sobre todo de tipo manual, y sobre las que además tienen poco control.

Los datos de la investigación realizada por Griffin et al. (1983) reflejan que no existe gran variación entre la práctica de enseñanza desarrollada por los tutores y los alumnos en formación.

Teniendo como referente los estudios citados y nuestra propia experiencia y responsabilidad en la organización del Practicum de Magisterio hemos realizado una investigación en las tres universidades gallegas con el objetivo de identificar y analizar el perfil sociológico de los estudiantes y las características de la formación ofertada en los seis centros de formación de maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia al final de su preparación docente.

3.-METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Optamos por un estudio cuantitativo que nos permitiera acceder a una información general sobre el alumnado que estaba finalizando 3º curso de Magisterio. Para la recogida de datos utilizamos el cuestionario “Encuesta sobre Concepciones Educativas”, que comprende 185 ítems organizados en cinco bloques. No se realizó ningún muestreo, sino que se aplicó a los estudiantes que se encontraban en el aula en el tiempo de cambio de clase en todas las especialidades que se imparten en cada uno de los centros de formación de maestros de las tres universidades de Galicia.

Una vez recogidas las encuestas se codificaron y procesaron las respuestas con el programa estadístico SPSS-PC+.

Se utilizaron los datos de 931 cuestionarios válidos. En los siguientes apartados especificamos algunos resultados obtenidos en cuanto a las características de los estudiantes que participaron en el estudio y, sobre todo, los datos referidos a las tareas que estos alumnos realizaron en los centros en su experiencia de Prácticas.

4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.

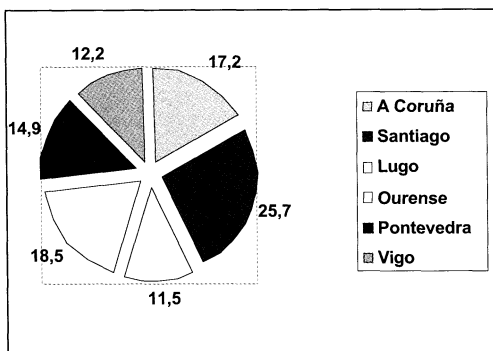
La primera parte del cuestionario recoge información sobre el contexto personal y pro-

fesional de los participantes. De esta forma, además de conocer la localidad donde cursan los estudios de Magisterio y la especialidad elegida, también preguntamos por el sexo y la edad. Vemos seguidamente los datos de que disponemos en cada uno de estos puntos.

Tabla 1: Localidad donde cursa Magisterio

	N	%
A Coruña	160	17.2
Santiago	239	25.7
Lugo	107	11.5
Ourense	172	18.5
Pontevedra	139	14.9
Vigo	114	12.2
Total	931	100

La representación gráfica nos permite una mejor percepción de los datos que estamos comentando.



En cuanto a la distribución en las distintas Escuelas Universitarias de Magisterio/Facultades de Ciencias de la Educación (Tabla 1) de los 931 participantes en el estudio, según se presenta en la Tabla 1, encontramos un mayor porcentaje en Santiago (25.7%). A continuación, están los estudiantes de Ourense y A Coruña (un 18.5% y un 17.2%, respectivamente) y, con menos del 15% de participantes, están las escuelas de Pontevedra, Vigo y Lugo.

Haciendo una lectura del gráfico en el sentido de las agujas del reloj y considerando la

participación según las Universidades de referencia, tenemos que:

- En la Universidad de A Coruña hubo un 17.2 % de participantes (160 alumnos/as),
- En Santiago (campus de Santiago y Lugo) asciende a 37.2% (346 estudiantes)
- En la Universidad de Vigo (campus de Ourense, Pontevedra y Vigo) son 425 estudiantes, lo que significa el 45.6%.

En relación con la **especialidad** (Tabla 2) que cursan los participantes, tenemos representación de las siete especialidades impartidas en Galicia, siendo Educación Primaria e Infantil las que alcanzan mayores niveles de participación, no en vano son también las especialidades que se imparten en todas las localidades. En la Tabla 2 tenemos los datos concretos.

Tabla 2: Especialidad cursada en Magisterio

	N	%
Educación Infantil	263	28.2
Educación Primaria	315	33.8
Educación Física	105	11.3
Educación Musical	75	8.1
Educación Especial	54	5.8
Lenguas Extranjeras	82	8.8
Audición e Lenguaje	35	3.8
Non consta	2	0.2
Total	931	100

No debemos interpretar estos datos como un nivel bajo de participación en las distintas especialidades, ya que debemos tener en cuenta que en muchas de ellas existe numerus clausus (por ejemplo en Lenguas Extranjeras). Audición y Lenguaje, y Educación Especial, especialidades exclusivas de A Coruña y Ourense respectivamente, son las que presentan un nivel más bajo de participación en relación con el total.

Considerando la **edad** de los participantes (Tabla 3), decir que casi un 77% de los estudiantes que participaron poseen entre 21 y 25 años, un 17.5 % es menor de 21 años y poco más del 5% es mayor de 25 años. En la Tabla 3 se recogen estos datos.

Tabla 3: Edad de los participantes

	N	%
Menos de 21 años	163	17.5
De 21 a 25 años	716	76.9
De 26 a 30 años	42	4.5
Más de 30 años	8	0.9
No consta	2	0.2
Total	931	100

Considerando ahora el **sexo**, los datos obtenidos confirman la feminización existente en la profesión docente, ya que de los 931 participantes, 658 son mujeres (el 70,7 %) y

hombres 178 (lo que significa un 19,1 %). En esta cuestión existe un alto porcentaje de respuestas en blanco (95 personas, un 10,2 %) que puede ser debido a una ubicación incorrecta de la pregunta dentro del cuestionario que pudo llevar a que pasara desapercibida.

5. TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.

En las siguientes tablas presentaremos los resultados alcanzados en los diversos ítems a través de los que recogimos las diversas tareas que realiza un profesor y que nos van a permitir identificar cuáles de esas tareas desarrollan los estudiantes durante sus Prácticas. Para un análisis más detallado de las puntuaciones hemos organizado tres bloques en los que agrupamos los ítems referidos a las tareas vinculadas con el ámbito docente, el ámbito tutorial y el ámbito institucional.

Tabla 4: Tareas que realizaron durante las Prácticas Escolares (Ámbito docente)

Ítems	Media	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	No consta
Repasar y/o aprender contenidos de las asignaturas de Primaria	2.77	100 (10.7)	204 (21.9)	225 (24.2)	158 (17.0)	229 (24.6)	15 (1.6)
Programar y preparar las clases	3.72	261 (28.0)	314 (33.7)	226 (24.3)	86 (9.2)	40 (4.3)	4 (0.4)
Elaborar unidades didácticas	3.64	255 (27.4)	317 (34.0)	188 (20.2)	104 (11.2)	63 (6.8)	4 (0.4)
Buscar y/o preparar actividades de E-A	3.88	303 (32.5)	330 (35.4)	192 (20.6)	79 (8.5)	21 (2.3)	6 (0.6)
Buscar y/o elaborar materiales didácticos	3.56	217 (23.3)	292 (31.4)	246 (26.4)	121 (13.0)	45 (4.8)	10 (1.1)
Orientarse y/o basarse en las propuestas del libro de texto y la guía del profesor	3.43	175 (18.8)	302 (32.4)	263 (28.2)	116 (12.5)	70 (7.5)	5 (0.5)
Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos	4.38	500 (53.7)	311 (33.4)	83 (8.9)	21 (2.3)	9 (1.0)	7 (0.8)
Explicar a los alumnos	4.24	426 (45.8)	342 (36.7)	119 (12.8)	34 (3.7)	5 (0.5)	5 (0.5)
Moderar debates en clase	2.54	77 (8.3)	142 (15.3)	241 (25.9)	207 (22.2)	258 (27.7)	6 (0.6)
Orientar el trabajo en grupos	3.23	173 (18.6)	257 (27.6)	221 (23.7)	156 (16.8)	116 (12.5)	8 (0.9)
Poner deberes y tareas para casa	1.81	31 (3.3)	83 (8.9)	118 (12.7)	141 (15.1)	550 (59.1)	8 (0.9)
Supervisar las actividades y ejercicios	4.30	478 (51.3)	300 (32.2)	105 (11.3)	34 (3.7)	9 (1.0)	5 (0.5)
Evaluar a los alumnos	2.69	99 (10.6)	181 (19.4)	221 (23.7)	175 (18.8)	247 (26.5)	8 (0.9)
Buscar y/o preparar actividades de apoyo y recuperación	2.67	113 (12.1)	166 (17.8)	186 (20.0)	211 (22.7)	243 (26.1)	12 (1.3)
Organizar la distribución y decoración de la clase	2.79	154 (16.5)	173 (18.6)	174 (18.7)	168 (18.0)	254 (27.3)	8 (0.9)
Resolver los conflictos de la clase	3.27	172 (18.5)	242 (26.0)	260 (27.9)	158 (17.0)	91 (9.8)	8 (0.9)

Los ítems que hemos contemplado en el ámbito docente (Tabla 4) se pueden organizar en cuatro apartados relativos a las tareas de planificación, instrucción, evaluación y organización y gestión del aula. En todos los casos se alcanzan unas puntuaciones medias considerables, lo que nos lleva a entender que se trata de acciones que ejercitan los estudiantes durante las Prácticas. En cualquier caso, observamos que las medias más altas se sitúan, sobre todo, en el ámbito de la instrucción, en particular en las tareas vinculadas a la fase de enseñanza directa: “responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos” ($x=4.38$) y “explicar a los alumnos” ($x=4.24$). La otra tarea más repetida ha sido la de “supervisar las actividades y ejercicios” ($x=4.30$). En este bloque la acti-

vidad con menor puntuación es la referida a “poner deberes y tareas para casa”, pensamos que quizás porque se trata de una actuación en desuso en algunos centros y sobre la que en determinadas edades la normativa no lo permite. En un análisis conjunto por subapartados se observa que las tareas de planificación son las más valoradas, por lo tanto, podemos afirmar que las Prácticas permiten y fomentan el trabajo de los estudiantes en acciones de programación y preparación de las clases que suponemos se realizarán fuera del aula y que, más allá del requisito formal que se exige en algunos planes de Prácticas, puedan ayudar al futuro profesor a contextualizar y adaptar los procesos de toma de decisiones que caracterizan la fase preactiva de la enseñanza.

Tabla 5: Tareas que realizaron durante las Prácticas Escolares (Ámbito tutorial)

Ítems	Media	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	No consta
Atender a los problemas de los alumnos (fisiológicos, psicológicos, familiares)	2.92	145 (15.6)	178 (19.1)	244 (26.2)	168 (18.0)	188 (20.2)	8 (0.9)
Colaborar con otros profesionales (Pedagogo, Psicólogo,...) para el tratamiento de problemas de los alumnos	1.65	31 (3.3)	47 (5.0)	99 (10.6)	134 (14.4)	613 (65.8)	7 (0.8)
Ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje y de conducta	3.60	236 (25.3)	291 (31.3)	235 (25.2)	122 (13.1)	41 (4.4)	6 (0.6)
Orientar vocacional y profesionalmente a los alumnos	2.05	36 (3.9)	104 (11.2)	161 (17.3)	189 (20.3)	429 (46.1)	12 (1.3)
Informar, individualmente o en reuniones, a los padres	1.37	7 (0.8)	29 (3.1)	62 (6.7)	100 (10.7)	725 (77.9)	8 (0.9)

En los ítems que configuran el ámbito tutorial (Tabla 5) se alcanzan puntuaciones medias no muy altas, excepto en lo referido a “ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje y de conducta”. En consonancia con los resultados obtenidos en el bloque referido al ámbito docente, entendemos que los estudiantes durante las Prácticas realizan tareas de apoyo dentro del aula y que, en bastantes ocasiones, trabajan en particular con aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad para seguir la marcha de la clase, o colaborando en el desarrollo de un programa adaptado curricularmente.

Los datos nos hacen pensar que la colaboración con otros profesionales es escasa, y que tampoco se les ofrecen demasiadas oportunidades de colaborar en el tratamiento de las diversas problemáticas que pueden presentar los alumnos. Esto nos parece preocupante porque la falta de contacto con este tipo de situaciones, además de limitar el desarrollo de la experiencia de las Prácticas y las oportunidades de conocimiento de la realidad de las escuelas y del mundo educativo, puede generar falsas o al menos sesgadas imágenes de lo que significa ser docente, de las responsabilidades que tiene que asumir y de cómo afrontar

la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En esta línea también comentaríamos la ausencia de participación en las reuniones con las familias, y la pérdida formativa que ello supone para un futuro maestro al que deberíamos ofrecerle oportunidades de aprendizaje a través de las que pudiera ampliar, asentar, cuestionar, desafiar tanto su propio pensamiento como la actuaciones que puede observar en una realidad particular

como la que representa el centro en el que desarrolla su periodo de Prácticas. Si tenemos en cuenta la importancia de la labor tutorial y las necesidades formativas que manifiestan los profesores que han de asumir esa función sin recibir suficiente preparación, quizás seamos más conscientes de que también durante las Prácticas se debería aprovechar la ocasión que brindan para comprender mejor estas tareas y los aprendizajes que exigen.

Tabla 6: Tareas que realizaron durante las Prácticas Escolares (Ámbito institucional).

Ítems	Media	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	No cons
Cubrir registros y/o expedientes del Centro y/o de los alumnos	1.30	5 (0.5)	29 (3.1)	58 (6.2)	57 (6.1)	776 (83.4)	6 (0.6)
Colaborar con la Secretaría del Centro	1.38	11 (1.2)	35 (3.8)	58 (6.2)	87 (9.3)	732 (78.6)	8 (0.9)
Tareas mecánicas (fotocopiar, pasar á máquina)	1.73	30 (3.2)	65 (7.0)	117 (12.6)	126 (13.5)	587 (63.1)	6 (0.6)
Participar en las reuniones del Centro (Departamentos, Claustros,)	1.59	30 (3.2)	50 (5.4)	75 (8.1)	121 (13.0)	648 (69.6)	7 (0.8)
Coordinación con otros profesores	2.40	66 (7.1)	145 (15.6)	195 (20.9)	200 (21.5)	318 (34.2)	7 (0.8)
Sustituir a los profesores que faltan	3.12	171 (18.4)	226 (24.3)	226 (24.3)	150 (16.1)	153 (16.4)	5 (0.5)
Atender la Biblioteca	1.42	16 (1.7)	43 (4.6)	62 (6.7)	71 (7.6)	732 (78.6)	7 (0.8)
Organizar y participar en actividades extraescolares	2.56	130 (14.0)	146 (15.7)	160 (17.2)	149 (16.0)	327 (35.1)	19 (2.0)
Colaborar en campañas institucionales ("Fomento de la lectura", "Prevención de caries",)	1.88	34 (3.7)	81 (8.7)	146 (15.7)	142 (15.3)	521 (56.0)	7 (0.8)
Vigilar las entradas y salidas de los alumnos	3.01	179 (19.2)	195 (20.9)	196 (21.1)	165 (17.7)	189 (20.3)	7 (0.8)
Vigilar y organizar actividades en los recreos	3.02	185 (19.9)	204 (21.9)	180 (19.3)	148 (15.9)	206 (22.1)	8 (0.9)
Organizar y atender los comedores escolares	1.48	44 (4.7)	43 (4.6)	46 (4.9)	37 (4.0)	742 (79.7)	19 (2.0)
Participar en actividades de formación y autoformación (cursos, seminarios, lecturas, reflexión sobre la práctica,)	1.76	36 (3.9)	60 (6.4)	115 (12.4)	152 (16.3)	560 (60.2)	8 (0.9)

Por último recogemos las tareas vinculadas con el ámbito institucional (Tabla 6). En general, se trata de los ítems con menor puntuación, lo que nos indica que la participación e implicación de los estudiantes durante las Prácticas es escasa. Efectivamente, los ítems con menor puntuación media se sitúan en este apartado: "Cubrir registros y expedientes de los alumnos" ($X=1.3$), "Colaborar con la

Secretaría del centro" ($X=1.38$), "Atender la Biblioteca" ($x=1.42$), "Organizar y atender los comedores" ($x=1.48$) y "Participar en las reuniones del centro" ($x=1.59$). Parece pues que -en contra de lo que sucede en otros ámbitos- los futuros profesores en prácticas no se emplean en tareas mecánicas y de gestión burocrática. Más allá de lo poco estimulante que pueden resultar las tareas de tipo burocrá-

tico, quizás conviene no obviarlas porque forman parte de las responsabilidades de un docente y precisamente que resulten ingratas y escasamente motivadoras nos sugiere la conveniencia de que se conozcan y valoren como un elemento más de las responsabilidades laborales del profesorado.

Pero además, un aspecto verdaderamente preocupante es el referido a la escasa participación de los estudiantes en Prácticas en las reuniones del centro. Esta restricción está limitando la visión que el futuro profesor debe tener del centro como organización, con sus estructuras y órganos de funcionamiento, y más aún cercenando la posibilidad de aproximarse e intentar vislumbrar las rasgos de la cultura organizativa institucional y las formas de relación, los mecanismos de toma de decisiones, la micropolítica,... y demás aspectos más o menos ocultos de las organizaciones educativas.

6. TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES POR LOCALIDAD.

Según observamos en la Tabla 9, no se aprecian diferencias importantes en la valoración de los diversos ítems entre los estudiantes de las cinco instituciones universitarias en las que se imparten los títulos de maestro. En todos los casos coinciden los ítems más valorados, es decir, aquellas tareas que en mayor medida realizan los estudiantes durante su fase de Prácticas (aunque puede variar mínimamente el orden de importancia): “Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos”, “Supervisar las actividades y ejercicios” y “Explicar a los alumnos”. Se confirma pues, que tal y como reflejaban los datos generales, las tareas que mayoritariamente se realizan durante las Prácticas son las referidas al ámbito que hemos denominado docente y, en particular, aquéllas más vinculadas a la fase interactiva y desarrolladas en el proceso de instrucción.

En cuanto a los ítems con menor puntuación, también existe una importante coincidencia aunque hay una cierta variación en la ordenación. En cualquier caso, se aprecia que las tareas que menos desarrollan los estudiantes durante las Prácticas son las referidas al ámbito institucional: “Informar, individualmente o en reuniones, a los padres” (alcanza la menor puntuación en Coruña, Lugo y Ourense), “Atender comedores escolares” (con la mínima puntuación en Santiago), “Atender la biblioteca” (mínima puntuación en Pontevedra y Vigo). También con puntuaciones muy bajas encontramos los ítems referidos a “Colaborar con la Secretaría del Centro” y “Cubrir registros y expedientes del centro y/o de los alumnos”.

7. TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES POR ESPECIALIDAD.

Por especialidades tampoco se aprecian diferencias significativas tal y como se puede apreciar en la Tabla 8. Solamente en la especialidad de Educación Infantil –y a tenor de las particularidades de esta etapa educativa– hay dos ítems en los que la puntuación es considerablemente más baja: en los ítems referidos a “Repasar y/o aprender contenidos de las asignaturas de Primaria” y “Poner deberes y tareas para casa”.

Existe bastante concordancia entre las diversas especialidades a la hora de señalar los ítems de mayor puntuación y, por lo tanto, las tareas más realizadas por los estudiantes durante las Prácticas. Sólo se observan algunas variaciones en la ordenación de los ítems entre algunas especialidades. Así, para Educación Infantil, Primaria y Lengua Extranjera, el ítem más valorado es “Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos”. Para los de Educación Física, Educación Musical y Educación Especial, la tarea que más realizan

es “Explicar a los alumnos” y para los de la especialidad de Audición y Lenguaje la mayor

puntuación recae en “Supervisar las actividades y ejercicios”.

Tabla 7: Media de puntuaciones en Tareas realizadas durante las Prácticas por localidades.

Items	Coruña	Santiago	Lugo	Orense	Pontevedra	Vigo
Repasar y/o aprender contenidos de las asignaturas de Primaria.	2.32	3.10	2.56	2.81	2.77	2.84
Programar y preparar las clases.	3.63	3.88	3.63	3.58	3.94	3.57
Elaborar unidades didácticas.	3.51	3.78	3.07	3.86	3.78	3.61
Buscar y/o preparar actividades de enseñanza-aprendizaje.	3.88	3.80	3.76	3.99	4.06	3.78
Supervisar las actividades y ejercicios.	4.29	4.43	4.23	4.28	4.25	4.18
Buscar y/o elaborar materiales didácticos.	3.60	3.34	3.39	3.89	3.64	3.52
Orientarse y/o basarse en las propuestas del libro de texto y la guía del profesor.	3.39	3.44	3.29	3.34	3.45	3.70
Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos.	4.34	4.47	4.30	4.37	4.24	4.47
Explicar a los alumnos.	4.26	4.23	4.17	4.25	4.27	4.25
Moderar debates en clase.	2.44	2.44	2.63	2.70	2.43	2.68
Orientar el trabajo en grupos.	3.23	2.99	3.49	3.36	3.19	3.37
Evaluar a los alumnos.	2.48	2.88	2.35	2.97	2.58	2.61
Buscar y/o preparar actividades de apoyo y recuperación.	2.82	2.51	2.60	3.16	2.39	2.45
Poner deberes y tareas para casa.	1.55	1.91	1.70	2.21	1.61	1.74
Organizar la distribución y decoración de la clase.	2.34	2.49	2.66	3.59	2.68	3.12
Resolver los conflictos de la clase.	3.36	3.23	3.26	3.42	3.04	3.28
Atender a los problemas de los alumnos (fisiológicos, psicológicos familiares,...).	3.16	2.78	2.86	3.32	2.58	2.75
Ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje y de conducta.	3.76	3.61	3.52	3.86	3.37	3.36
Orientar vocacional y profesionalmente a los alumnos.	1.98	2.00	2.21	2.28	1.91	1.95
Organizar y participar en actividades extraescolares.	2.17	2.65	2.65	2.85	2.43	2.61
Vigilar las entradas y salidas de los alumnos.	2.81	3.11	2.85	3.20	2.71	3.34
Vigilar y organizar actividades en los recreos.	2.93	3.02	2.99	3.31	2.65	3.17
Organizar y atender los comedores escolares.	1.25	1.47	1.56	1.99	1.15	1.34
Participar en las reuniones del Centro (Departamentos, Claustros,...).	1.41	1.74	1.66	1.74	1.33	1.53
Coordinación con otros profesores.	2.42	2.43	2.37	2.46	2.23	2.41
Sustituir a los profesores que faltan.	3.12	3.24	2.89	3.26	2.99	3.05
Informar, individualmente o en reuniones, a los padres.	1.29	1.23	1.40	1.68	1.26	1.39
Cubrir registros y/o expedientes del Centro y/o de los alumnos.	1.20	1.27	1.41	1.60	1.09	1.24
Colaborar con la Secretaría del Centro.	1.30	1.34	1.41	1.66	1.17	1.40
Atender la Biblioteca.	1.23	1.55	1.47	1.48	1.30	1.44
Tareas mecánicas (fotocopiar, pasar a máquina...).	1.41	1.86	1.57	2.01	1.65	1.75
Colaborar en campañas institucionales (“Fomento de la lectura”, “Prevención de la caries”, ...).	1.66	1.96	1.97	2.06	1.65	1.95
Colaborar con otros profesionales (Pedagogo, Psicólogo,...) para el tratamiento de problemas de los alumnos.	1.61	1.56	1.70	1.89	1.51	1.61
Participar en actividades de formación y autoformación (cursos, seminarios, lecturas, reflexión sobre la práctica,...).	1.52	1.82	1.86	2.06	1.51	1.79

Tabla 8: Media de puntuaciones en Tareas realizadas durante las Prácticas por especialidades.

Ítems	EI	EP	EF	EM	EE	LE	AL
Repasar y/o aprender contenidos de las asignaturas de Primaria.	1.68	3.58	2.52	2.97	2.55	3.43	2.51
Programar y preparar las clases.	3.54	3.73	4.16	3.92	3.49	3.90	3.26
Elaborar unidades didácticas.	3.62	3.68	3.81	3.79	3.68	3.66	2.54
Buscar y/o preparar actividades de enseñanza-aprendizaje.	3.91	3.78	3.95	4.13	3.98	3.72	4.00
Supervisar las actividades y ejercicios.	4.24	4.46	4.08	4.05	4.32	4.31	4.46
Buscar y/o elaborar materiales didácticos.	3.65	3.43	3.49	3.36	3.79	3.62	4.09
Orientarse y/o basarse en las propuestas del libro de texto y la guía del profesor.	3.44	3.76	3.01	3.11	2.75	3.54	3.03
Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos.	4.51	4.50	3.93	4.15	4.21	4.34	4.40
Explicar a los alumnos.	4.32	4.19	4.29	4.21	4.34	4.08	4.29
Moderar debates en clase.	2.76	2.71	2.24	2.05	2.06	2.46	2.20
Orientar el trabajo en grupos.	3.56	3.16	3.56	2.65	2.90	3.00	2.66
Evaluar a los alumnos.	2.53	2.87	2.36	2.61	2.66	3.06	2.46
Buscar y/o preparar actividades de apoyo y recuperación.	2.41	2.80	2.40	2.33	3.32	2.68	3.94
Poner deberes y tareas para casa.	1.23	2.29	1.52	1.60	2.15	2.20	1.71
Organizar la distribución y decoración de la clase.	3.32	2.79	1.95	2.01	3.70	2.53	2.14
Resolver los conflictos de la clase.	3.64	3.21	3.31	2.71	3.00	3.02	2.91
Atender a los problemas de los alumnos (fisiológicos, psicológicos,...)	2.99	2.82	3.17	2.57	3.51	2.53	3.20
Ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje y de conducta.	3.62	3.62	3.55	3.40	3.96	3.26	4.09
Orientar vocacional y profesionalmente a los alumnos.	1.82	2.14	2.24	1.79	2.02	2.46	2.14
Organizar y participar en actividades extraescolares.	2.39	2.67	2.68	2.29	3.22	2.68	2.00
Vigilar las entradas y salidas de los alumnos.	3.56	2.99	2.50	2.33	3.09	2.87	2.20
Vigilar y organizar actividades en los recreos.	3.73	2.85	2.50	2.43	3.02	2.80	2.29
Organizar y atender los comedores escolares.	1.45	1.40	1.37	1.21	2.60	1.58	1.29
Participar en las reuniones del Centro (Departamentos, Claustros,...).	1.53	1.53	1.54	1.68	1.85	1.88	1.40
Coordinación con otros profesores.	2.30	2.38	2.64	2.20	2.43	2.60	2.34
Sustituir a los profesores que faltan.	2.99	3.33	3.00	2.92	3.22	3.20	2.69
Informar, individualmente o en reuniones, a los padres.	1.46	1.34	1.35	1.16	1.48	1.40	1.14
Cubrir registros y/o expedientes del Centro y/o de los alumnos.	1.25	1.28	1.32	1.21	1.50	1.54	1.26
Colaborar con la Secretaria del Centro.	1.24	1.46	1.49	1.24	1.44	1.58	1.20
Atender la Biblioteca.	1.21	1.52	1.49	1.57	1.33	1.75	1.03
Tareas mecánicas (fotocopiar, pasar á máquina...).	1.59	1.88	1.42	1.96	1.96	1.77	1.40
Colaborar en campañas institucionales							
("Fomento de la lectura", "Prevención de la caries", ...).	1.63	2.20	1.78	1.59	1.81	2.15	1.38
Colaborar con otros profesionales (Pedagogo, Psicólogo,...)							
para el tratamiento de problemas de los alumnos.	1.48	1.59	1.57	1.52	2.31	1.79	2.57
Participar en actividades de formación y autoformación							
(cursos, seminarios, lecturas, reflexión sobre la práctica,...).	1.70	1.70	1.66	1.77	2.17	2.13	1.71

8. COMENTARIOS FINALES.

A través de este estudio hemos intentado ofrecer un panorama de lo que sucede en las experiencias de Prácticas de Magisterio con el ánimo de arrojar un poco luz sobre un componente formativo sobre el que pesan "mitos" (Zeichner, 1980) de índole contradictoria y

cuyas "lagunas" (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988) pueden determinar el valor de su aportación en el proceso aprender a ser profesor.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza y la construcción de conocimiento profesional, así como las reflexiones en torno a la dialéctica entre la teoría y la

práctica en los procesos de formación para la profesión docente advierten de la necesidad de disponer de más información (cuantitativa y cualitativa) sobre el desarrollo de los programas y las interpretaciones y cogniciones que genera en los estudiantes bajo la influencia de sus creencias y conocimientos previos.

Prestar atención a qué práctica de enseñanza se vehicula en los cursos de formación teórica o teórico-práctica y a qué situaciones prácticas se ejemplifican en las experiencias de campo, son elementos transcendentales para valorar las oportunidades de aprendizaje que estamos propiciando. Pero además, es necesario reconocer y explicitar las creencias y visiones que sustentan tanto profesores (de universidad y de escuela) como estudiantes porque serán la base para dar significado y ordenar las situaciones de enseñanza, para comprender y explicar sus actuaciones y para buscar nuevas relaciones que les acerquen a otras alternativas de pensamiento y de acción.

Los datos que hemos recogido nos muestran que la práctica que observan y desarrollan los estudiantes durante las Prácticas está “fundamentada en unas perspectivas que consideran que la enseñanza consiste en presentar y explicar un contenido y que el aprendizaje consiste en repetir y retener la información y las habilidades expuestas” (Putnam y Borko, p. 219). Si además éste es el modelo que ya vivieron como alumnos en sus años de escolarización y el que también se desarrolla en las aulas universitarias, las posibilidades de cambio y mejora de la enseñanza son verdaderamente limitadas, escasas y difíciles.

Esta situación nos parece preocupante no sólo por lo que representa y promueve sino porque los resultados de nuestro estudio son coincidentes con los que recogimos en otra investigación realizada hace diez años (González Sanmamed, 1994b): tanto entonces como ahora los estudiantes están realizando tareas similares y, por lo tanto, a pesar de la reforma de los planes de estudio (nuevas

especialidades y nuevos currículos) y de los avances en la investigación y en el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje profesional docente, las situaciones de Practicum no están generando las oportunidades adecuadas para comprender mejor la enseñanza y el trabajo del profesorado.

En un momento como el actual en el que se avecinan reformas profundas en la estructura organizativa y curricular de los programas de formación universitarios que deben adaptarse a las condiciones y características del Espacio Europeo de Educación Superior (Muñoz, Raposo, González Sanmamed y Zabalza, 2004), conviene revisar nuestras ideas y acciones para que los procesos de formación del profesorado respondan a una perspectiva integradora del conocimiento teórico y práctico, y a una perspectiva innovadora de las experiencias de campo que posibilite un planteamiento estratégico y flexible que ayude al desarrollo de los saberes profesionales a través de la observación, la reflexión y el cuestionamiento de los modelos existentes y la búsqueda de alternativas posibles de pensamiento y de actuación en contextos concretos y específicos.

Efectivamente, las Prácticas pueden representar una ocasión para que tanto los supervisores, tutores y estudiantes mejoren su percepción y sus marcos interpretativos de las situaciones de enseñanza y se aventuren en nuevas propuestas. El reto reside en cómo pueden “ayudarse” para revisar, desafiar y cambiar sus formas de actuar y pensar sobre la enseñanza. La reforma de la enseñanza pasa por la reforma de la formación del profesorado.

Darling-Hammond (2000) tras analizar diversos programas de formación de profesorado nos propone un rediseño de los programas formativos que deberían orientarse en base a las siguientes características:

- Establecer una idea común y claramente definida de lo que significa una buena ense-

ñanza, de manera que se respete y trabaje en todos los componentes del curso.

- Definir bien las pautas de actuación que servirán de guía para evaluar los trabajos y las prácticas.
- El plan de estudio debe comprender un conocimiento profundo de aspectos como el desarrollo infantil y de la adolescencia, las teorías del aprendizaje, la cognición, la motivación y los principios pedagógicos, pero en un contexto práctico.
- Prácticas amplias pero cuidadosamente organizadas para que sirvan de complemento a los trabajos realizados en las clases.
- Relaciones sólidas, creencias y conocimientos compartidos entre las escuelas y la universidad.
- Realización de estudios, investigaciones, evaluaciones que aseguren que el aprendizaje se aplica a problemas prácticos reales.

Si el tiempo de Prácticas se va a ampliar a un curso académico -tal y como se perfila en las directrices que el Ministerio de Educación ha publicado para el desarrollo de los nuevos planes de estudio de Magisterio-, urge revisar profundamente no sólo los aspectos organizativos e institucionales, sino también conceptualizar y operativizar cómo se puede ayudar a que estas experiencias sean significativas desde el punto de vista del aprendizaje profesional de todos los implicados (supervisores, tutores y estudiantes) y que puedan contribuir a una mejora de las formas y los contextos de enseñanza.

9. BIBLIOGRAFIA:

BALL, D. y COHEN, D. (1998): "Developing practice, developing practitioners. Toward a practice theory of professional education". In DARLING-HAMMOND,

L. y SYKES, G. (Eds.): **Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice**. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-32.

BARBIER, J.M. (1996) (Dir.): **Savoirs théoriques et savoirs d'actions**. Paris, PUF.

BORKO, H. y PUTNAM, R. (1996): "Learning to teach". En BERLINER, D.C. y CALFEE, R.C. (Eds.): **Handbook of Educational Psychology**. Nueva York, MacMillan.

BOULLOUGH, R. (1991): "Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education". **Journal of Teacher Education**, 42 (1), pp. 43-51

BRITZMAN, D. P. (1986): "Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education". **Harvard Educational Review**, 56(4), p. 442-456.

CALDERHEAD, J. (1987): **Cognition and metacognition in teachers' professional development**. Paper presented at the annual meeting AERA, Washington.

CALDERHEAD, J. y ROBSON, M. (1991): "Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice". **Teaching and Teacher Education**, 7, p. 1-8.

CARTER, K. (1990): "Teachers knowledge and learning to teach". En HOUSTON, W.R. (Ed.): **Handbook of Research of Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 291-310.

CHRISTENSEN, D. (1996): "The professional knowledge-research base for Teacher Education". En SIKULA, J. (Ed.): **Handbook of Research of Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 38-52.

- CLANDININ, D.J. (1986): **Classroom practice: Teacher images in action**. London, Falmer Press.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000): **Studies of excellence in teacher education: preparation in undergraduate years**. Washington, DC., American Association of Colleges of Teacher Education.
- ELBAZ, F. (1983): **Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge**. London, Croom Helm.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En VILLAR, L.M. (Ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy, Marfil, pp. 301-314.
- FUENTES ABELEDO, E.J. (1996): "Aprendizaje y socialización con profesores tutores: Algunos hallazgos desde un estudio de caso". **Actas del IV Simposium Internacional sobre el Practicum**, Pontevedra, Diputación Provincial de Pontevedra, pp. 275-289.
- FUENTES ABELEDO, E.J. (1998): **Aprendiendo a enseñar Historia**. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- FUENTES ABELEDO, E.J. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1996): "Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión del alumnado de Magisterio". **Actas del IV Simposium Internacional sobre el Practicum**, Pontevedra, Diputación Provincial de Pontevedra, pp. 261-274.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994a): **Aprender a enseñar: mitos y realidades**. La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994b): "Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las Prácticas Escolares". **Enseñanza**, 12, pp. 73-86.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): **Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional**. Barcelona, PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001): "¿Qué se aprende en el practicum? ¿qué hemos aprendido en el practicum?". En Zabalza, M. et al. (Ed.) **Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum**. Publicación en CD-ROM (ISBN: 84-932470-2-2).
- GONZALEZ SANMAMED, M. (2002): "¿Qué se aprende en el practicum? ¿qué hemos aprendido en el practicum?". En ZABALZA, M.A. (Coord.): **Actas del VI Simposium Internacional sobre el Practicum: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum**. Santiago, Unidixital.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1994): **Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas**. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y FUENTES ABELEDO, E.J. (1996): "Influencias de los tutores en el desarrollo de las Prácticas Escolares". **Actas Congreso Internacional de Formación del Profesorado**. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (Ávila).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (2000): "La relación teoría-práctica en la formación del profesorado". **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 5 (4), pp.73 – 90.

- GONZÁLEZ SANMAMED, M., FUENTES ABELEDO, E.J., RAPOSO, M. Y PORTO, A. (2001): "Las relaciones entre la universidad y las escuelas en el desarrollo del practicum". En Zabalza, M. et al. (Ed.) **Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum**. Publicación en CD-ROM (ISBN: 84-932470-2-2).
- GRIFFIN, G. (1986): "Issues in Student Teaching: A review". En KATZ, L.G. y RATHS, J. (Eds.): **Advances in Teacher Education**. Vol 2. Norwood, Ablex, pp. 239-274.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990): "Student Teaching and school experiences". En HOUSTON, W.R., HABERMAN, M. y SIKULA, J.(Eds.): **Handbook of Research on Teacher**. New York, MacMillan, pp. 514-534.
- LACEY, C. (1977): **The socialization of teachers**. Londres, Methuen and Co.
- McINTYRE, J.; BYRD, D. y FOXX, S. (1996): "Field and Laboratory Experiences". En SIKULA, J. (Ed.): **Handbook of Research of Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 171-193.
- MUÑOZ, E.; RAPOSO, M.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y ZABALZA, M. (2004): **O Espazo Europeo de Educación Superior**. Santiago, Axencia para a calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- PERRENOUD, Ph. (1994): **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (2004) : **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona, Graó.
- PUTNAM, R. y BORKO, H. (2000): "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En BIDDLE, B.; GOOD, T. GOODSON, I.: **La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar**. Vol I. Madrid, Paidós.
- RICHARDSON, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En SIKULA, J. (Ed.): **Handbook of Research of Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 102-119.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002): **De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza**. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- SCHON, D. (1992): **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid, Paidós-MEC.
- SHULMAN, L. (1998): Theory, practice and the Educational Professional. **The Elementary School Journal**, 98 (5), pp. 511-526.
- TOM, A. y VALLI, L. (1990): "Professional Knowledge for Teachers". En HOUSTON, W.R. (Ed.): **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 373-392.
- WATTS, D. (1987): "Student Teaching". En HABERMAN, M. BACKUS J.M. (Eds.): **Advances in Teacher Education**. 3. Norwood, Ablex, pp. 151-167.
- WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J. y MOON, B. (1998): "A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, 68 (2), pp. 130-178.
- WILSON, S. y BERNE, J. (1999): "Teacher learning and the acquisition of professional knowledge. Examination of research on contemporary professional develop-

ment”. En IRAN-NEJAD y PEARSON, P.: **Review of Research in Education**. Washington, AERA, pp. 173-209.

ZEICHNER, K. (1980): “Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education”. **Journal of Teacher Education**, 31 (6), pp. 45-55.

ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990): “Teacher Socialization”. En HOUSTON, W.R. (Ed.): **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, MacMillan, pp. 329-372.