

ESTUDIO 2

Las practicas de enseñanza en la Facultad de Educación de Badajoz en el periodo 1970-2000. Problemas y desafíos *

* Una primera versión de este artículo fue presentada en la "Reunión de Coordinadores de Practicum", celebrada en la Facultad de Educación de Badajoz en diciembre de 1999.

Vicente Mellado Jiménez

Dpto. Dtca. de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Resumen

Las Prácticas de Enseñanza son un fenómeno extraordinariamente complejo que tiene múltiples dimensiones. La situación en la que nos encontramos ahora no podríamos comprenderla sin analizar lo que ha ocurrido en los últimos años. En el artículo se revisan algunos aspectos que han influido en las prácticas de la Facultad de Educación de Badajoz (antes Escuela de Magisterio), en los últimos treinta años. El objetivo es diagnosticar los obstáculos y dificultades, para que nos orienten en la búsqueda de soluciones para el futuro. Los aspectos en los que incidiremos serán la normativa legal, el marco teórico, las relaciones Facultad de Educación-Colegios, y el papel de los Tutores, tanto universitarios como de los Colegios.

Palabras clave: Formación inicial de Maestros, Prácticas de Enseñanza.

Summary

The Practice Teaching are an extraordinarily complex phenomenon that has manifold dimensions. The situation in which we were now we could not understand it without analyzing what it has happened in the last years. In the article some aspects are reviewed that have influenced in the practice teaching of the Faculty of Education of Badajoz in the last thirty years. The objective is to diagnose the obstacles and difficulties, so that they orient to us in the search of solutions for the future. The aspects which we will affect will be the legal norm, the theoretical frame, the relations Faculty of Educación-Colegios, and the paper of the Tutors.

Key words: Initial Primary Teacher. Education Practice Teaching.

1.- Introducción

En más de una ocasión, al referirme a las Prácticas de Enseñanza, he comenzado con la metáfora del nadador de Busquet (1974), para ilustrar el problema de la relación teoría-práctica en la formación del profesorado:

“Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero” (p. 50).

En la metáfora de Busquet parece que en la escuela de natación faltara una piscina poco profunda en la que los futuros nadadores se iniciasen en la práctica de la natación sin peligro de ahogarse.

Veinticinco años después, Imbernón (1999) describe la formación inicial del profesorado con la *metáfora del naufragio*, en la que hay que preparar al profesorado para que pueda construirse su propia balsa para sobrevivir y desarrollar su labor en un medio incierto y continuamente cambiante.

Numerosas preguntas se nos agolpan al comparar las dos metáforas: ¿Qué hemos avanzado en la formación inicial de maestros en estos 25 años?, ¿hacia donde?, ¿cual es el papel de las prácticas en la formación de maestros?, ¿cual es el papel de los tutores?, etc.

Sin duda las prácticas de enseñanza son un componente fundamental en la formación de maestros y pueden suponer una extraordinaria oportunidad para que el profesorado en formación se inicie en la profesión, reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión docente, y para que comience a desarrollar su modelo didáctico personal. En las dos últimas décadas las prácticas de enseñanza han sido uno de los temas más tratados en la formación inicial del profesorado: se han realizado multitud de investigaciones, celebrado congresos y reuniones monográficas, hay publicados miles de artículos, libros, capítulos de libros, informes, etc., y actualmente disponemos de muchos resultados sobre la fundamentación, el desarrollo y los efectos de las prácticas. Sin embargo sigue habiendo muchas zonas oscuras en la influencia de las prácticas en el proceso de aprender a enseñar y muchos obstáculos que impiden o dificultan llevar a cabo lo que nos dice la teoría sobre las prácticas de enseñanza.

La problemática de las prácticas tiene múltiples dimensiones, ya que es un fenómeno extraordinariamente complejo y la situación en la que nos encontramos ahora no podríamos comprenderla sin analizar lo que ha ocurrido

do en los últimos años. Trataremos por tanto las prácticas no como la foto fija actual sino como la película que entre todos hemos protagonizado en los últimos treinta años en la Facultad de Educación de Badajoz (antes Escuela de Magisterio), con el objetivo de diagnosticar los obstáculos y dificultades, que nos orienten en la búsqueda de soluciones para el futuro. Los aspectos en los que incidiremos serán la normativa legal, el marco teórico, las relaciones Facultad de Educación-Colegios, y la labor de los tutores, tanto universitarios como de los colegios.

2.- Década de los setenta

La década comienza con la Ley General de Educación de 1970, y la consiguiente ampliación de la escolaridad obligatoria, la integración de las Escuelas Normales en la Universidad y la puesta en marcha como diplomaturas universitarias de los planes de estudio de 1971, en las especialidades de Ciencias, Ciencias Humanas y de Lengua Española e Idiomas, a los que en 1979 se uniría la especialidad de Preescolar. Las directrices de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (O.M. de 13 de Junio. BOE de 25 de junio de 1977), establecían sobre el periodo de prácticas: *"Si bien todas las materias de todas las secciones de un plan de formación de profesores de Educación General Básica deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente y por lo mismo, la práctica debe ser permanente y directa contando*

con los Colegios de Prácticas Anejos, los alumnos de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica deberán realizar un periodo de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este periodo se situará preferentemente en el tercer año de carrera y a lo largo de un cuatrimestre"

Las directrices claramente establecían como preferente un sólo período de prácticas situado al final de la carrera, en línea con los paradigmas academicistas o de racionalidad técnica, por esa época todavía la principal referencia en investigación educativa, que buscaban como conseguir una enseñanza eficaz desarrollando en el profesorado las destrezas esperadas. Sin embargo, la Escuela de F. del P. de EGB de Badajoz, a pesar de las directrices, programó las prácticas en dos fases, en segundo curso y tercer curso.

Las orientaciones academicistas parten implícitamente de concepciones epistemológicas absolutistas y consideran al saber académico, como yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos, el único relevante para la enseñanza, por lo que asimilan saber con saber enseñar. Al profesor sería un especialista en alguna de las materias curriculares, y la formación del profesorado estaría centrada en el dominio de los contenidos. Un caso extremo de identificación con este modelo se produce todavía en nuestro país en la formación del profesorado tanto de secundaria como universitario.

Las orientaciones tecnológicas de formación del profesorado se identifi-

can con la perspectivas técnicas de la enseñanza. Se basan en principios positivistas y conciben a la enseñanza como una tecnología, constituida por un conjunto de competencias y habilidades técnicas que el profesor debe dominar y aplicar en el aula para llevar a cabo una intervención eficaz. La práctica se derivaría jerárquicamente de los conocimientos teóricos, pero mediatizada por los conocimientos didácticos, que serían unos conocimientos técnicos, adquiridos fundamentalmente en las ciencias de la educación. La práctica no sería, por tanto, fuente de conocimiento profesional. La formación del profesorado se concibe así como la suma de conocimientos disciplinares y conocimientos técnico-didácticos. En estos años todavía eran incipientes las didácticas específicas.

Paradójicamente estas tendencias coexistían, sin contradicción aparente, en un mismo profesor en formación y en un mismo centro universitario, con una sobrevaloración de la práctica frente a los conocimientos académicos, que se consideraban poco menos que irrelevantes para la práctica profesional. Los estudiantes de magisterio sobrevaloraban la práctica por reacción a las dificultades que tenían en las aulas escolares durante las prácticas de enseñanza, y a las que no encontraban respuestas en las asignaturas teóricas. En cuanto a los maestros tutores, frases como *“a enseñar se aprende enseñando”* o *“la experiencia es quien verdaderamente te enseña”* o *“se aprende por ensayo y error”* representaban el pensamiento de muchos profesores, mos-

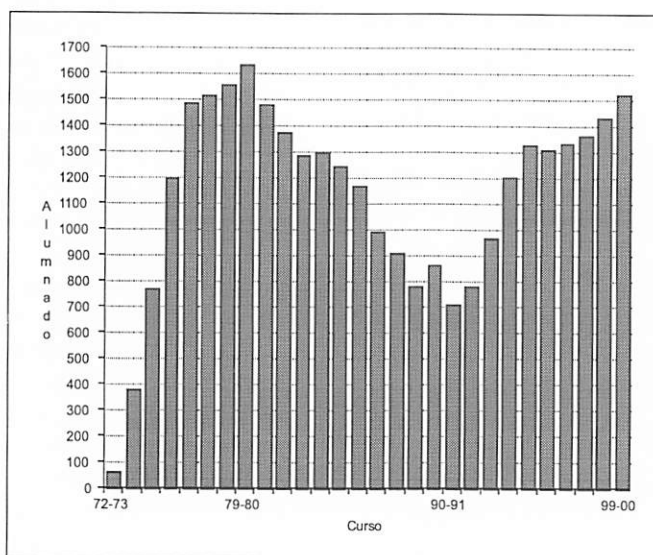
trando implícitamente la asunción de modelos como el tradicional-oficio que consideran a la enseñanza como un oficio del que el profesor debe conocer sus artes y sus técnicas a partir de la práctica y de la imitación del trabajo del experto.

En cuanto a los centros de prácticas, las directrices establecían que cada Escuela de Magisterio contaba con unos Colegios de Prácticas Anejos para la realización de las prácticas. Estos Colegios disponían de un estatuto especial que permitía, por ejemplo, que las labores de inspección educativa fuesen realizadas por la dirección de la Escuela de F. del Profesorado, y no por los inspectores del Ministerio. El estatuto específico de los Colegios Anejos significaba una mayor independencia en la colaboración con la E. de Magisterio, pero también originó una mayor precariedad de medios, ya que el MEC no se involucraba tanto en la asignación de recursos como en el resto de los colegios, y desde la universidad no se suplían las carencias por considerar que la Educación General Básica estaba fuera de su cometido.

El aumento del número de alumnos matriculados en la E. de Magisterio (Cruz *et al.*, 1994; Guías de la UEX), como puede verse en el gráfico 1, tuvo como consecuencia que las escuelas anejas no pudieran absorberlos a todos, y que hubiera que buscar colegios que voluntariamente admitieran alumnos en prácticas.

La gran demanda por los estudios de magisterio, junto a las pocas instala-

Gráfico nº 1: Alumnado matriculado en magisterio en el Centro de Badajoz.



ciones disponibles, obligó a la Escuela Universitaria a realizar una prueba específica de acceso para estos estudios.

Las relaciones entre la Escuela de Magisterio y los colegios que voluntariamente admitían estudiantes en prácticas estaban encuadradas en lo que Marcelo y Estebaranz (1998) denominan el modelo de yuxtaposición, que se correspondería con el paradigma tradicional-oficio que asume que se aprende a enseñar a partir de la observación-imitación. En este paradigma primero se aprenderían los conocimientos académicos que después se aplicarían en las prácticas. Los colegios no participaban en la planificación de las prácticas, su selección se realizaba sin criterios, y el aprendizaje estaba basado en la buena voluntad del tutor individual. Ni

siquiera los modelos de consonancia en torno al perfil de buen profesor, correspondientes a los paradigmas técnico y proceso-producto, pudieron llevarse a cabo, ya que hubiera implicado una selección de colegios y tutores por competencias técnicas, y el único criterio adoptado fue el posibilista de la voluntariedad.

El tutor de la E.Universitaria se limitaba a realizar una visita de evaluación al estudiante en prácticas y a evaluar la memoria de prácticas. Inicialmente el maestro tutor no participaba de forma autónoma en la evaluación final, y fue al final de la década cuando comenzó a participar de una manera formal en la evaluación del estudiante en prácticas.

3.- Década de los ochenta

El máximo número de alumnos de magisterio se alcanzó el curso 1979-80, y desde ese curso hasta el 1990-91 la cifra comenzó a disminuir, hasta alcanzar un mínimo de 706 matriculados. A partir del curso 1991-92 el número comenzó a recuperarse con la implantación de las nuevas titulaciones.

En esta década se elabora la Ley de Reforma Universitaria, que permite a la Escuela Universitaria homologarse con el resto de los centros universitarios, y al profesorado organizarse en departamentos específicamente relacionados con la didáctica y tener la misma posibilidad investigadora que el resto de profesorado universitario. La creación de las áreas de didácticas específicas significaron un reconocimiento a nuevos campos de conocimiento y un respaldo y potenciación de las investigaciones que se realizaban desde las mismas.

En la década de los ochenta se va produciendo un cambio en la tendencia de los paradigmas de formación del profesorado desde los academicistas y de racionalidad técnica, a paradigmas como el del práctico reflexivo que suponen un replanteamiento teórico de las prácticas de enseñanza dentro del currículum formativo del profesor. La discusión sobre los marcos teóricos es un aspecto fundamental, ya que condicionará el modelo de prácticas y, como consecuencia, el plan de prácticas. Montero (1987) expresa esta dependencia cuando

afirma: *“para el modelo que concibe al profesor como transmisor de conocimientos, el mecanismo es triple: información-observación-imitación de profesores experimentados. Para el que concibe al profesor como un técnico, llegar a ser profesor, es el resultado de la observación, no de modelos globales, sino de habilidades-competenciales específicas, en situaciones previamente diseñadas y controladas en su realización y evaluadas para poder establecer retroalimentación. Para el modelo del profesor como investigador, llegar a ser profesor se produce a través de la capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción, del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación”* (p. 25).

Zabalza (1990) también relaciona el modelo de prácticas con el tipo de profesional que se forme. Para un profesional titulado, para el que lo fundamental es sacar un título las prácticas serán un mero trámite administrativo. Para un profesional técnico, que tiene que desarrollar unas competencias, las prácticas serán el lugar idóneo en el que adquirirá el dominio de las técnicas en situación. Para un profesional reflexivo, que reflexiona sobre lo que hace y que revisa su actuación y aprende de ella, se considera la práctica como un proceso de reflexión y de investigación del que se aprende en la medida que se la somete a análisis.

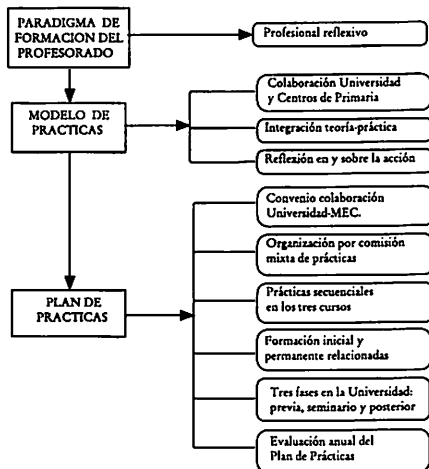
Pérez Gómez (1988) analiza dos metáforas referidas al profesor en relación a la práctica: como técnico y como profesional reflexivo. El profesor como técnico está basado en el modelo positivista que establece una jerarquía entre ciencias básicas, ciencias aplicadas y componente práctico. Existe por tanto una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica: *“los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para la resolución y diagnóstico de problemas en la práctica, y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación”* (p. 130). En la formación del profesorado hay una primera parte en la que se adquieren los principios, leyes y teorías que explican los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrece normas y reglas para su regulación racional. En la segunda tiene lugar la aplicación a la práctica real.

En cambio la metáfora del profesor reflexivo considera que el profesor trabaja en un medio ecológico complejo, cambiante, impredecible y conflictivo al que hay que abordar de forma reflexiva: *“En el modelo de formación del profesor como artista reflexivo la práctica adquiere el papel central y seminal a lo largo de todo el currículum. La práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones”* (p.143).

Aunque anteriormente se realizaron propuestas parciales de reforma de las prácticas, analizaremos con más detalle las producidas a raíz de la elaboración del Plan de Prácticas de 1990 (Mellado y González, 1992). Durante los cursos 1988-89 y 1989-90 se abordó de forma global el tema de las prácticas y se aprobó un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Extremadura y el M.E.C., que facilitaba la ejecución de las mismas. El establecimiento de un Convenio fue una vía utilizada por otras muchas Universidades, y establecía un marco legal para que los estudiantes universitarios realizasen sus prácticas en centros que orgánicamente y funcionalmente dependían de las Direcciones Provinciales del MEC y no de la propia Universidad. También se consideraba necesario para facilitar al profesorado universitario el acceso a determinados centros en los que pudiesen desarrollarse investigaciones educativas. Esta relación con los responsables del MEC posibilitó además a la E. U. de Formación del Profesorado participar en los Planes Provinciales de Formación del Profesorado.

Después de un año de debates, se elaboró un Plan de Prácticas para los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria de la Escuela de Magisterio de Badajoz (figura 1).

Figura 1: El plan de prácticas en la E.U. de Magisterio de Badajoz de 1990.



El paradigma de profesor adoptado fue el del profesional reflexivo, en coincidencia con las propuestas del propio MEC (1989): “*el modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente*” (p.106). El modelo de prácticas estaba basado en la colaboración entre los centros universitarios de formación inicial del profesorado y los centros de primaria, integraba en el currículo la teoría y la práctica y fomentaba la reflexión de los estudiantes para profesor. El plan de prácticas, que suponía la organización y realización concreta del modelo adoptado, incluía como puntos más significativos: el convenio de colaboración Universidad-M.E.C., la organización por una Comisión de Prácticas, prácticas en todos los cursos, formación inicial y permanente relacionadas, semi-

nario de prácticas, y evaluación anual del Plan de Prácticas.

Transcribimos, por ser suficientemente explícitos, los objetivos generales de las prácticas, incluidos en el Plan de Prácticas (1990) aprobado por la Escuela de Magisterio de Badajoz:

“Entrar en contacto con la escuela y conocer su funcionamiento general y la práctica instructiva que en ella se realiza. Esto implica conocer: el entorno de la escuela, las características fundamentales del centro escolar, la clase como grupo con dinámica propia y las características de los alumnos.

Integrar la teoría con la práctica. Esto implica saber llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y saber extraer de la realidad y de la práctica consideraciones teóricas.

Iniciación en el trabajo y las destrezas profesionales específicas. Se trata de conectar al futuro profesor con el mundo de la docencia a través de dos procesos complementarios: colaborando con el profesor tutor y desarrollando él mismo alguna unidad didáctica.

Desarrollar la reflexión sobre la acción. Se trata de que el alumno en prácticas se acostumbre a reflexionar sobre lo que ven hacer y lo que ellos mismos hacen, con sus fundamentos y consecuencias”.

La Comisión de Prácticas del Centro tenía como funciones la planificación, organización, coordinación y evaluación de las prácticas, y estaba

integrada por una representación de los distintos colectivos implicados. Un aspecto importante era que las prácticas estaban distribuidas a lo largo de todos los cursos de la carrera, de esta forma el aprendizaje del alumno en prácticas se realizaba de forma gradual, pasando por diferentes etapas que posibilitaban situaciones que iban desde la mera observación hasta la actuación autónoma en el aula. Las prácticas de primer curso, de dos semanas de duración, pretendían una primera toma de contacto del estudiante de Magisterio con los Centros de Infantil y Primaria. Las de segundo y tercer curso, de cinco semanas de duración cada una, pretendían que el alumno de magisterio fuera adquiriendo gradualmente una mayor responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, todo ello con la ayuda del maestro-tutor y del tutor universitario.

El Plan de Prácticas distinguía entre la evaluación del estudiante de magisterio en prácticas y la evaluación del propio plan de prácticas. La evaluación del estudiante de magisterio constaba de dos partes, cada una con el mismo peso en la calificación final: a) informe y calificación razonada del profesor de EGB que hubiera actuado como tutor del alumno, de acuerdo con una "guía de evaluación" elaborada por la Comisión de Prácticas, y, b) informe y calificación razonada del tutor universitario, teniendo en cuenta el curso previo, el seminario y la memoria-informe.

Al final de cada curso académico la Comisión de Prácticas dedicaba una

sesión para la evaluación del Plan de Prácticas, en la que se estudiaban todos los problemas y sugerencias presentadas por los profesores tutores universitarios, maestros tutores y alumnado en prácticas, de forma que el Plan quedaba abierto a una revisión continuada para su perfeccionamiento y adecuación a las necesidades de la realidad educativa.

Ya entonces realizamos una valoración crítica del plan (Mellado y González, 1992), constatando aspectos positivos que deberían haberse reforzado en los cursos siguientes y aspectos negativos que hubiera sido necesario mejorar. Entre los aspectos positivos destacábamos:

Una mayor implicación de los Departamentos en las prácticas y la elevación del estatus de la docencia de las prácticas dentro de los mismos.

La oferta de cursos de perfeccionamiento durante las prácticas para los Maestros-Tutores participantes. En los cursos 1990-91 y 1991-92 se ofertaron cursos relacionados directamente con las prácticas, pero en los siguientes se amplió la oferta a otros temas.

El desarrollo de un programa de prácticas por el tutor universitario, antes de la entrada del estudiante en el colegio. De esta forma el estudiante de magisterio pudo contextualizar las prácticas antes de las mismas para no sufrir una inmersión irreflexiva en el colegio de primaria.

La realización de un seminario durante las prácticas por el tutor uni-

versitario. Con el se pretendía ayudar al profesor en formación a reflexionar sobre su acción en el aula y a orientarlo en los problemas que se le hubieran podido plantear. Destacamos también la introducción de metodologías cualitativas como el diario de prácticas y las simulaciones.

La visita a los maestros tutores en sus propios centros, no para supervisar y evaluar su labor sino para coordinar y analizar conjuntamente los problemas de los estudiantes de magisterio. Destacamos la extraordinaria colaboración que la entonces E. de Magisterio encontró entre los Directores de los Colegios y el Profesorado de E.G.B implicado.

El mayor problema lo supuso inicialmente la organización de las prácticas, que es extremadamente compleja por la cantidad de instituciones y personas que intervienen en las mismas (Zabalza y Marcelo, 1993). La dispersión de maestros-tutores por una provincia de las dimensiones de Badajoz, dificultaba enormemente la relación entre el tutor universitario y el maestro-tutor. De hecho los tutores de la E.U. de Magisterio sólo pudieron visitar los Centros situados en la ciudad de Badajoz y su entorno y no el resto.

En cuanto a la coherencia entre los objetivos planteados por el modelo de prácticas y su realización efectiva, hay que señalar que la gran cantidad de personas implicadas hacía muy difícil la coordinación. Esto suponía que la orientación que recibía cada estudiante de magisterio estaba muy condiciona-

da, tanto o más que por el modelo teórico, por las orientaciones que tuvieran los tutores universitarios y los maestros tutores que le correspondieran.

Finalmente, tampoco llegó a hacerse una evaluación global y sistemática de todos los aspectos del Plan, y en especial de lo que suponía de mejora en el aprendizaje de los estudiantes de Magisterio.

4.- Década de los noventa

Con la aprobación de la LOGSE, y la reforma de las titulaciones y planes de estudios universitarios, las prácticas continuaban siendo un tema de candente actualidad. En las directrices de los planes de estudio para el título de Maestro en sus distintas especialidades (B.O.E de 11 de Octubre de 1991), se asignaban 32 créditos a las prácticas. En dichas directrices se definían como: *“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles de sistema educativo. 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.”*

El curso 1991/92 comenzaron las nuevas titulaciones de las Diplomaturas de Maestro de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Educación Especial y Lenguas Extranjeras, en sustitución de las antiguas especialidades de Humanas, Ciencias, Filología y Preescolar. En los planes de estudio se incluyeron tres

períodos de prácticas, uno en cada curso, asignándoseles cinco créditos a las prácticas de primero, 13 a las de segundo y 14 a las de tercero.

Un aspecto fundamental para la consideración de las prácticas como una asignatura más del Centro, fue su inclusión como carga docente del profesorado en los planes de organización docente de los Departamentos, reconociéndose oficialmente por la Universidad de Extremadura en 1993 una asignación de un crédito para el profesorado asignado a las prácticas de primer curso y de cuatro créditos para el asignado a las de segundo y tercer curso.

Durante 1994 el MEC y las distintas Universidades firmaron convenios de colaboración para el desarrollo de distintos programas, entre los que se incluía uno sobre las prácticas de enseñanza. Como consecuencia, la Secretaría de Estado de Educación, por Resolución del 15/2/95 (BOE de 23 de Febrero de 1995), realizó una convocatoria pública de Centros de Infantil, Primaria y Educación Especial para el desarrollo de las prácticas, en la que se establecieron unas mínimas condiciones y compromisos en los Centros que fueran a recibir a los estudiantes de maestro, así como un compromiso de los Centros universitarios para ofertar cursos a los tutores. La Resolución estableció la figura de un coordinador de prácticas en cada colegio, un reconocimiento de tres créditos como actividad formativa para los maestros, y una compensación económica tanto para los Centros como para los tutores.

Esta convocatoria pudo suponer un avance hacia la creación de escuelas de desarrollo profesional, en las que se planificaran y desarrollaran conjuntamente proyectos de investigación, formación e innovación. Sin embargo la aplicación de esta normativa supuso una frustración más y en no pocos aspectos una vuelta atrás.

El curso 1994/95 la mayor parte del alumnado realizaba las prácticas en 41 colegios de la ciudad de Badajoz, que eran visitados por los tutores universitarios. En menor cuantía también recibían estudiantes en prácticas colegios de más de 100 poblaciones de la provincia, coincidentes en este caso con los lugares de residencia del alumnado.

Después de la publicación de la Resolución del 95, se realizó una selección de 31 colegios, 13 de la ciudad de Badajoz y 18 de la provincia, conjuntamente por la Dirección Provincial y la Universidad, y que en nuestra opinión tuvo una repercusión muy negativa para las prácticas, por las siguientes razones:

Los criterios utilizados fueron más administrativos que académicos en relación a los objetivos de las prácticas. Colegios con gran número de unidades de la ciudad de Badajoz, o de núcleos grandes de población, que altruistamente habían colaborado intensamente en las prácticas hasta ese momento, que estaban desarrollando buenos proyectos de tutoría, y que además absorbían un gran número de estudiantes de magisterio, resultaron injustificadamente excluidos el primer año que

podían recibir una pequeña compensación económica. La dramática consecuencia para las prácticas fue que, cuando pasado un año se deshizo el sistema de selección y se volvió al voluntarismo, pocos de los colegios excluidos de la ciudad de Badajoz se mostraron dispuestos a recibir alumnos en prácticas. En los propios colegios seleccionados hubo retrasos y problemas administrativos en la percepción de las compensaciones, que también generó rechazo a las prácticas.

Para los estudiantes en prácticas la selección de Centros también supuso una serie de problemas. Hasta entonces un alumno realizaba las prácticas en la ciudad de Badajoz, donde con seguridad tenía su residencia de estudiante, o en el lugar de origen en que tenía la residencia familiar. Al incluirse en la selección colegios de pequeñas poblaciones, distantes de Badajoz y del lugar de residencia familiar del alumno, se originó un problema de residencia y unos gastos que era necesario subvencionar. Otro problema grave fue que los colegios seleccionados no cubrían plazas de algunas especialidades, como Lenguas Extranjeras, en las que hubo que asignar tres alumnos por tutor. También resultó difícil sustituir a los tutores que por concurso de traslado o por otras razones causaban baja en los centros seleccionados.

En los tutores de prácticas universitarios, también se generó malestar, ya que en la visita realizada a los colegios durante el curso anterior se había animado a los colegios que por su tradición en la colaboración con las prácti-

cas y por el número de tutores implicados, se consideraban clave, y que sin embargo posteriormente muchos de ellos resultaron excluidos. La consecuencia fue que a partir del curso 1996/97 se suprimió la visita de los tutores universitarios a los colegios, situación en la que aún nos encontramos en este momento.

Al descontento generado por la selección de colegios se unió la supresión por parte de la Universidad de Extremadura de la matrícula gratuita en sus Centros para los maestros tutores, lo que, hasta entonces, suponía un reconocimiento de su participación en las labores de formación.

En años sucesivos se elimina la compensación económica para el colegio y para los maestros tutores y, como consecuencia, la limitación del número de colegios de prácticas, y el MEC se limita a publicar una serie de Resoluciones (Res. de 12 de Diciembre de 1996, BOE de 3 de Enero de 1997. Res. de 26 de Junio de 1997, BOE de 25 de Julio de 1997. Res. de 19 de Junio de 1998, BOE de 5 de Agosto de 1998. Res. de 10 de Junio de 1999, BOE de 3 de Julio de 1999) en las que simplemente se establece un marco legal genérico para las prácticas, aumentándose el reconocimiento de créditos para el maestro-tutor (5 cr.) y para el coordinador de prácticas (6'5 cr.), funciones que normalmente asumirán el Director o Jefe de Estudios del Centro. Las funciones que se establecen de una forma genérica en las sucesivas resoluciones para el coordinador y tutores de prácticas son las siguientes:

Para el coordinador de prácticas:

- La coordinación de las tareas entre los tutores del centro.
- La coordinación entre los tutores del colegio y el centro universitario.
- La coordinación entre los tutores del centro y la comisión provincial de seguimiento.
- Facilitar a los alumnos en prácticas el conocimiento de la organización, de los proyectos y programas, y del funcionamiento del centro.

Para el maestro tutor:

- Acoger alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
- Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
- Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo los criterios y pautas del plan de prácticas del centro universitario.

Estas resoluciones son en realidad una vuelta a la precariedad del pasado, y las prácticas vuelven a depender de la buena voluntad de los maestros que cada año decidan voluntariamente admitir estudiantes en prácticas en sus aulas. Sigue sin resolverse la paradoja de que el estudiante de magisterio tiene derecho a realizar las prácticas, abonadas en la matrícula como una asignatura troncal, pero en cambio no

hay colegios ni maestros tutores que tengan la obligación de admitirlos.

A partir del curso 1998/99 se realizó una modificación en los planes de estudio de la Facultad de Educación por la que se suprimieron las Prácticas de primer curso, organizándose las prácticas en dos períodos en segundo y tercer curso, de 16 créditos por curso. No obstante el actual Plan de Prácticas permite distintas posibilidades aún no exploradas, como que en uno de los cursos las prácticas se realizasen en dos fases, una al comienzo del curso escolar y otra a mediados de curso. Esta fase inicial posibilitaría que el estudiante participase en la organización del comienzo de curso y en la negociación de las rutinas de clase, que para Ballenilla *et al.* (1998) están muy relacionadas con el modelo didáctico personal del profesor.

5.- Reflexiones finales

Las prácticas de enseñanza son un proceso muy complejo que depende de múltiples factores interrelacionados y con influencia mutua. La debilidad en cualquiera de ellos puede hacer que el proceso se resienta en su conjunto. Utilizando una metáfora, es como una manta hecha de retazos hilvanados con un hilo muy débil, en la que un tirón por cualquiera de sus lados puede suponer el desgarro de la totalidad.

Entre los factores determinantes para el éxito de las prácticas estarían:

- a) Un marco legal adecuado que posibilite y compagine la realización de

un derecho de los profesores en formación con los derechos y obligaciones de los maestros tutores. La asunción de las competencias no universitarias por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura desde Enero del 2000 ha abierto nuevas expectativas que pueden modificar la situación actual. Otro aspecto importante, que actualmente vuelve a debatirse, es la conversión de los estudios de maestro en licenciaturas, lo que podría significar, una redefinición del currículum formativo y un aumento de las prácticas de enseñanza.

- b) Un marco teórico para las prácticas, fundamentado, contextualizado y consensuado que posibilite un modelo y plan de prácticas acorde con los resultados actuales de la investigación sobre formación del profesorado. La Facultad tiene en estos momentos un Plan de Prácticas fundamentado y contrastado; el reto es ponerlo en práctica en todos sus aspectos, realizar una evaluación del mismo para detectar sus puntos fuertes y débiles, y, posteriormente, tomar las decisiones de mejora que sean convenientes.
- c) En la universidad es necesario elevar el estatus de las prácticas, considerándolas administrativamente como asignaturas troncales a todos los efectos en los planes de organización docente de los Departamentos implicados, asignándolas a profesorado concienciado de la preparación específica que éstas requieren. Como aspecto extraordinariamente posi-

vo, las prácticas pueden suponer el referente más importante para elaborar un proyecto colectivo dentro de la Facultad y la oportunidad de que profesorado de distintos departamentos trabajen juntos con unos objetivos auténticamente académicos, alejados de la burocratización desmotivadora tan habitualmente presentes en otras reuniones. Un aspecto a tener siempre presente es que las prácticas requieren de una organización e infraestructura, con recursos y personal específico, que permita planificar con antelación y que facilite la solución de los numerosos problemas derivados de la gran cantidad de personas implicadas de lugares y contextos muy diferentes. Más lejano, aunque deseable, nos parece que la universidad considere a las prácticas de enseñanza con el mismo estatus que las prácticas de otras carreras con más consideración profesional como las de medicina o enfermería, para las que el profesorado colaborador tiene un estatus propio dentro de la universidad.

- d) Profundizar en el tipo de relaciones que tiene que existir entre la Facultad de Educación y los colegios, ya que son centros con fines, funciones, estructuras, reglas, ambiente y cultura muy diferentes. En nuestra opinión hay que superar los modelos de yuxtaposición y de selección de tutores por competencias técnicas; por una parte asumiendo que aprender a enseñar no sólo requiere conocimientos académico-proposicionales sino también conocimiento práctico

personal generado de la reflexión de la práctica; y, por otra asumiendo que aprender a enseñar tiene aspectos profesionales y personales, pero también sociales, lo que implicaría pasar del concepto de tutor individual al de una acción compartida con otros profesores y una formación centrada en la escuela. Como Marcelo y Estebanaranz (1998) reconocen, el eslogan “la escuela como unidad de cambio” que comenzó refiriéndose a la formación de los profesores en ejercicio, comienza a ampliarse al practicum durante la formación inicial. Para ello los colegios tienen que asumir que no sólo se dedican a educar a los niños sino a planificar, gestionar y supervisar una parte de la formación inicial. Esto supone una mayor implicación de los colegios y tutores en la planificación, seguimiento y evaluación del proceso de prácticas, para que los participantes en las prácticas compartan conscientemente los objetivos del plan, y sus acciones no sean independientes del resto de la formación, para que exista una relación entre teoría y práctica, y no se considere a ambas como dos procesos independientes, y para poder realizar una evaluación formativa acorde con los objetivos de las prácticas (Zabalza y Cid, 1998). La consecuencia de este planteamiento sería una mayor necesidad de tiempo y recursos para los maestros tutores y para los colegios, ya que habría que hacer más reuniones de planificación, preparación de materiales, coordinación de las tutorías,

evaluación, etc. Esto afectaría a los aspectos legales y administrativos, ya que implicaría un reconocimiento del trabajo realizado en términos de reducción de carga lectiva, complemento salarial, etc.

En todo caso, es fundamental una mayor coordinación antes, durante y después de las prácticas entre el tutor universitario y el maestro tutor, aunque esto implique a su vez, mayores problemas de organización por los desplazamientos de ambos colectivos. Sin embargo nos parece un aspecto imprescindible para superar la jerarquía del modelo tecnológico entre la teoría y la práctica y para iniciar trabajos conjuntos de investigación, formación e innovación en el aula. La reunión en la Facultad de Educación en diciembre de 1999 de coordinadores del Practicum es un importante paso en esta dirección.

- e) El tutor o tutora que participe en la formación del estudiante para profesor tiene que tener la preparación personal y la experiencia necesaria para esta tarea, ya que la tutoría, o acción tutorial, tiene características muy distintas a las habitualmente realizadas por el docente (Zabalza y Cid, 1998, p.19). Sin embargo creemos que el problema no se resuelve realizando una selección de tutores por competencias técnicas: en primer lugar porque sería retrotraernos a los paradigmas presagio-producto o proceso-producto que no compartimos ni para los profesores ni para los formadores de profesores, en segundo lugar porque creemos que hay que

considerar los proyectos colectivos de los colegios, y en tercer lugar porque la selección de tutores, tanto en el centro universitario como en los colegios, escapa a menudo a la organización de las prácticas, ya que son los departamentos en el caso de la universidad, y cada colegio en el mejor de los casos para los maestros tutores, los que realizan la selección. Esto nos lleva a incidir más en la motivación y preparación de los tutores que en destacar las características o competencias personales deseables.

Otro importante aspecto es que la tutoría de prácticas debe convertirse para el maestro tutor en una experiencia positiva de formación. Una forma de participar en programas de desarrollo profesional es a través de la colaboración entre universidad y escuela en la formación de los futuros profesores: *“Los profesores supervisores y tutores configuran dos colectivos de especial importancia para el éxito de las prácticas de enseñanza. Pero para mejorar su actuación también para ellos las prácticas deben convertirse en una ocasión para aprender”* (Marcelo, 1995a, p.17). Tener estudiantes para profesores en prácticas puede significar para los tutores trabajar en colaboración con otros compañeros del centro, con profesores universitarios y con profesores en formación, elaborar proyectos docentes conjuntos, analizar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto real de la clase, y otras muchas actividades que ayuden al profesor de un centro a salir

del aislamiento y a trabajar en colaboración.

- f) Consideramos con Marcelo (1995b) que no puede limitarse la responsabilidad de la práctica a lo que en el currículo de formación de maestros constituyen las Prácticas de Enseñanza, sino que hay que aprovechar el resto de las asignaturas para que contribuyan con las prácticas al proceso de aprender a enseñar. La reflexión en y sobre la práctica de la enseñanza permite al profesor en formación analizar su conducta en clase, contrastarla con sus conocimientos y concepciones previas, y con la conducta docente de otros profesores, y, en un proceso de retroacción continuo, redefinir sus conocimientos, concepciones y estrategias de enseñanza y volverlos a poner en práctica. Las asignaturas de didácticas específicas, concebidas en íntima conexión con las prácticas docentes, deben contribuir al proceso de aprender a enseñar los distintos contenidos (Mellado *et al.*, 1997).
- g) La metodología utilizada durante la formación tiene que ser coherente con los modelos teóricos que se propugnan. En caso contrario, los estudiantes para profesores aprenderán más de lo que ven hacer en clase, tanto en la universidad como en el colegio, que de lo que se les dice que hay que hacer (Fernández, 1994).

Creemos que durante las prácticas pueden utilizarse metodologías cualitativas de indagación e investigación, basadas en las necesidades individuales de los profesores en forma-

ción y adaptadas al contexto específico en que se encuentren: diarios, entrevistas clínicas, entrevistas sobre ejemplos de situaciones de enseñanza-aprendizaje, estudios de caso, mapas conceptuales y cognitivos, metáforas, analogías, dilemas, relatos, anécdotas, etc.

Los estudios de caso, en texto y en vídeo, combinados con las prácticas de enseñanza se están utilizando con notable éxito en la formación del profesorado. Sin embargo, hay que resaltar que los estudios de caso no generan recetas sobre la enseñanza eficaz, como podía esperarse en el paradigma proceso-producto, sino nuevas ideas sobre estrategias de enseñanza (Bell y Gilbert, 1994), así como elementos que ayuden al profesor a reflexionar sobre sus propios conocimientos y creencias y sobre su propia práctica, que les permita salir de la Universidad con un bagaje profesional mínimo que les ayude a iniciarse como docentes, a encontrar su propio estilo personal y a tener la capacidad crítica para reaccionar ante diversos contextos. Los estudios de caso fomentan el razonamiento práctico del profesorado en formación planteando situaciones problemáticas reales de la clase sin una solución predeterminada, para que el profesor las analice y resuelva, y posteriormente compare con las soluciones adoptadas en el aula por otros profesores.

Una dificultad para llevar esto a cabo es la escasez de estudios de caso, especialmente de profesores considerados excelentes, *“lo cual condena a cada*

generación de profesores de ciencias a redescubrir el conocimiento de sus predecesores a través de la experiencia, en vez de construir el conocimiento sobre el éxito de los anteriores profesores de ciencias.” (Anderson, 1989, p. 9). Si la investigación no recoge las experiencias de estos profesores para que sean una referencia para los que empiezan en la profesión estaremos perdiendo una de las fuentes más importantes de conocimiento profesional (Abell y Roth, 1995).

- h) Somos conscientes de que hay que tener en cuenta los numerosos obstáculos y dificultades que se interponen en las prácticas. A ellos hay que sumar que los formadores de profesores también estamos sometidos a un proceso de formación, de cambio de roles y concepciones, y de desarrollo profesional dentro de nuestro campo. Por las investigaciones analizadas sobre las prácticas y por nuestra propia experiencia personal, creemos que cualquiera de los factores anteriores que falle hará que se resienta globalmente todo el proceso. Y es muy fácil que falle cualquiera de ellos por la gran cantidad de obstáculos y dificultades que existen. Sólo si somos conscientes de las dificultades y de los riesgos y tenemos la voluntad y la decisión colectiva de superarlas, podremos conseguir consolidar los avances que se realicen aunque sean pequeños y parciales y siga quedando mucho camino por recorrer.

Referencias

- Abell, S.K. y Roth, M. (1995). Reflections on a fifth-grade life science lesson: making sense of children's understanding of scientific models. *International Journal of Science Education*, 17(1), 59-74.
- Anderson, C.W. (1989). Policy implications of research on science teaching and teachers' knowledge. En *Competing Vision of Teacher Knowledge, East Lansing National center for Research on Teacher Education*, 1-28.
- Ballenilla, F. et al. (1998). La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores de prácticas. *Investigación en la Escuela*, 35, 63-73.
- Bell, B. y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Busquet, J. (1974). ¿Pueden fabricarse profesores? En J. Busquet (ed.): *La problemática de las reformas educativas*. INCIE. Madrid.
- Cruz, M.C., Díaz-Pinto, M.A., Luengo, R. y Orrego, M. (1994). Análisis descriptivo del profesorado y alumnado durante 150 años. *Campo Abierto, Número monográfico*, 63-89.
- E.U. de Formación del Profesorado de EGB de Badajoz. (1990). *Plan de Prácticas E.U. Formación del Profesorado de Badajoz*. Documento aprobado por la Junta de Centro.
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI. Madrid.
- Imbernón, F. (1999). "La Educación del siglo XXI. Retos y perspectivas". Conferencia en las Jornadas Hispano-Lusas de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. 9 y 10 de Diciembre de 1999.
- Marcelo, C. (1995a). La investigación sobre formación del profesorado. El conocimiento sobre aprender a enseñar. En L. Blanco y V. Mellado (eds.): *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*. Diputación Provincial. Badajoz. 3-35.
- Marcelo, C. (1995b). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: que nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En M.L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (eds.): *El practicum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Tórculo. Santiago. 338-360.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado. En M.A. Zabalza (ed.): *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Ed. Diputación de Pontevedra. Pontevedra. 79-127.
- MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. MEC. Madrid.

- Mellado, V. y González, T. (1992). Las prácticas de enseñanza en la E.U. de Magisterio de Badajoz. *Campo Abierto*, 9, 283-301.
- Mellado, V.; Ruiz, C. y Blanco, L.J. (1997). Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de maestros. *Bordón*, 49(3), 275-288.
- Montero, M.L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. *Actas I Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago, 17-25.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (ed.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid. 128-148.
- Zabalza, M. (1990). Teoría de las prácticas. En M.A. Zabalza (ed.): *La formación práctica de los profesores*. Tórculo. Santiago. 15-40.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (ed.): *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Ed. Diputación de Pontevedra. Pontevedra. 17-63.
- Zabalza, M.A. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. GID. Sevilla.