

El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH

M.^a José Criado, José Luis Marcos, Olga García y Rosa Martínez*

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia piloto de innovación referida al Prácticum, realizada en la E. de Magisterio de la UAH., durante los cursos 2006-07 y 2007-08. La experiencia, que parte de la premisa de formar un profesor crítico y con criterio, nos ha llevado a situarnos en el modelo del profesor reflexivo. Empezamos indicando el origen de la propuesta, y más tarde justificamos las bases del modelo, explicamos la metodología que hemos empleado e indicamos las conclusiones que se derivan de la experiencia.

Abstract

This article presents a pilot and innovative experience dealing with the Teaching Practice that has been carried out at the Teacher Training School of the University of Alcalá during the academic years 2006/07 and 2007/08. This experience is based on the premise of educating a teacher so that s/he can become a person of sound judgement and constructive criticism and it has made us choose the reflexive teacher model. Our study begins by indicating the background of our proposal and continues by reasoning the basis of that model. Then we explain the methodology we have used and we finally point out the conclusions we have reached from this innovative experience.

Palabras Clave:

Prácticum, reflexión, interacción, diario de prácticas, seminarios.

Keywords:

Teaching practice, reflection, interaction, journal, seminars.

*Universidad de Alcalá.
mariajose.criado@uah.es
joseluis.marcos@uah.es

1. La gestación de nuestra propuesta de innovación

La Escuela de Magisterio de Guadalajara participó activamente en la Comisión que dio forma al Libro Blanco de Magisterio, donde se perfilaba la reforma de los actuales estudios de Diplomatura orientándolos hacia el nuevo título de Grado. Las noticias que nos iban llegando del trabajo desarrollado en Comisión apuntaban de manera especial al Prácticum, de cuyo desarrollo vaticinaban que debería dar un giro espectacular, en el sentido que más adelante expresaremos.

Lo cierto es que aquellas premoniciones que por aquel entonces se aventuran, hoy día se ven reforzadas en toda una serie de documentos que el Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado en B.O.E., y que nos describen el nuevo marco donde tendremos que diseñar los nuevos títulos de grado. Son los referidos a la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (R.D. 1393/2007 de 29 de octubre), y donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria (Órdenes ECI/3854/2007 de 27 de diciembre y ECI/3857/2007 de 27 de diciembre).

La Universidad de Alcalá, como complemento a los procesos de evaluación, instituyó en 2003 la figura del Contrato Programa para la Mejora de la Titulaciones, con el objetivo de impulsar y financiar aquellas acciones de mejora resultantes de la evaluación. La Escuela de Magisterio viene participando desde sus orígenes en el curso curso 2003-04.

A la vista de la importancia que debería tener el Prácticum en un futuro inmediato, el nuevo equipo de dirección de la Escuela, tras su toma de posesión, decidió entrar en la convocatoria del Contrato Programa correspondiente del curso 2006-07 con una experiencia piloto orientada exclusivamente hacia el desarrollo del Prácticum, con una metodología diferente. El proyecto que decidimos presentar a la convocatoria lo diseñamos a dos años vista, con la idea de centrar primero nuestras fuerzas en el Prácticum II, para terminar al año siguiente con el Prácticum I. Prácticum I y Prácticum II son las dos asignaturas que nuestro actual plan de estudios contempla como partes de la materia Prácticum.

Nuestro proyecto a dos años, como acabamos de comentar, no se pensó con la idea de un cambio inmediato del actual desarrollo del Prácticum, sino más bien como germen del futuro Prácticum que deberían contemplar los futuros planes de estudio de Magisterio, que a día de hoy sabemos conducirán a dos nuevos títulos de grado: Título de Grado de Maestro en Educación Infantil y el Título de Grado en Educación Primaria.

La primera experiencia sobre un Prácticum «piloto» se puso en marcha en el curso académico 2006-2007. La Comisión de Prácticas, compuesta por profesores pertenecientes a diversos Departamentos, que habitualmente curso tras curso viene encargándose de gestionar el desarrollo de la citada materia y de hacer un seguimiento milimétrico del mismo, decidió convertirse en gestora de la nueva situación, nombrando a cada uno de sus miembros supervisores de los alumnos que fueran a participar como colaboradores en esta experiencia.

Para un mejor seguimiento del proyecto, decidimos que los centros en los cuales se pondría en marcha fuesen de Guadalajara, y que los alumnos que hubieran elegido esos centros fuesen los primeros partícipes de la experiencia. De alguna manera, la elección de los centros fue pactada con la propia Delegación de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Al hilo de esta información, queremos manifestar el alto grado de colaboración que obtuvimos en la Delegación de Educación: todo fueron facilidades.

El número de Centros elegido fue ocho: C.P. La Paz (Azuqueca de Henares), C.P. Badiel (Guadalajara), C.P. Sanz Vázquez (Guadalajara), C.P. Rufino Blanco (Guadalajara), C.P. San Pedro Apóstol (Guadalajara), C.P. Ocejón (Guadalajara), C.P. Isidro Almazán (Guadalajara) y C.C. Cardenal Cisneros (Guadalajara); y el de alumnos participantes de los mismos dieciséis, todos ellos pertenecientes a las especialidades de Ed. Infantil (8 alumnos), Ed. Primaria (5 alumnos) y Lengua Extranjera (3 alumnos). Estos alumnos fueron repartidos entre los miembros de la Comisión, sus futuros supervisores, de manera equitativa.

Previamente, entre los primeros pasos que deberíamos dar para iniciar el proyecto, se contempló una reunión con los Coordinadores de los Centros elegidos para hacerles partícipes de nuestro proyecto, cuya dinámica iba a diferir bastante del proyecto habitual, ya conocido por casi todos ellos, aunque también con la intención de conocer sus impresiones o, quizás, su rechazo al mismo. Hemos de decir que la acogida, tanto por parte de los Coordinadores de Prácticas como por los propios maestros tutores, fue envidiable, colaborando en todo momento.

Como continuación de la experiencia ya iniciada en el curso 2006-2007, ahora tocaba centrar el Prácticum «piloto» en el desarrollo del Prácticum I, curso 2007-2008. Buscando la continuidad más fina en lo que al entorno (centro) se refiere, decidimos que lo mejor sería volver a los Colegios que ya habían iniciado la experiencia con nosotros; a pesar de eso, se descolgó de la lista el C.P. La Paz (Azuqueca de Henares), y se incorporó a la misma el C.P. El Doncel (Guadalajara). Así fue como contamos con 8 centros

y 16 alumnos (inicialmente fueron 17, pero una alumna causó baja) repartidos entre las especialidades de Ed. Infantil (3 alumnos), Ed. Primaria (11 alumnos) y Lengua Extranjera (2 alumnos). Repitiendo experiencia, todos ellos fueron asignados de manera equitativa entre los diferentes miembros de Comisión de Prácticas (supervisores). La decisión de continuar con los mismos centros nos ahorró tiempo y esfuerzo, sobre todo en la labor previa de preparación y coordinación que deberíamos tener con Coordinador y Maestros Tutores de los diferentes centros. Y así es como comenzó a gestarse nuestro «Prácticum piloto».

2. Los primeros pasos

Los profesores que formamos la Comisión de Prácticas lo primero que nos planteamos fue conocer los puntos fuertes y débiles del Prácticum actual. Para ello elaboramos un cuestionario que pasamos a los agentes implicados: estudiantes, tutores de los centros de prácticas y supervisores de la E. de Magisterio, con el fin de conocer la percepción que tenían del funcionamiento del Prácticum. Este fue el primer paso que nos llevó a reflexionar sobre las deficiencias detectadas.

El primer cuatrimestre de 2006-07 fue intenso y de bastante trabajo. Los miembros de la comisión nos constituimos como grupo de trabajo y empezamos a hacer una búsqueda bibliográfica referida al Prácticum. Con mucha ilusión y una cierta intuición de por dónde tenían que ir las cosas, nos pusimos a trabajar con los documentos que habíamos buscado, ayudados por fichas que elaboraron dos miembros del grupo, pertenecientes a áreas de conocimiento ligadas desde hace tiempo en la Escuela de Magisterio a la organización del Prácticum: áreas de Didáctica y Psicología Evolutiva.

Conviene destacar que ese grupo de trabajo funcionó bien, ya que los profesores pertenecientes a áreas de conocimiento muy diferentes mostraron un gran interés por las lecturas y el debate surgido de las mismas, hasta tal punto que alguno decía: «a ver si buscamos más material y seguimos trabajando, pues esto es tan importante y formativo que tendríamos que hacerlo con todos los profesores de la escuela.»

El trabajo se desarrolló en un clima de confianza y sinceridad en el que cada uno abiertamente manifestaba sus dudas, sus dificultades y sus emociones. Al final del cuatrimestre redactamos un documento en el que exponíamos nuestro concepto del Prácticum, los objetivos a cumplir y la metodología a seguir. Dicho documento fue entregado y explicado a los alumnos que iban a participar en el proyecto y a los tutores de los centros participantes.

Entre los profesores integrantes de la Comisión, a pesar de llevar en la escuela juntos muchos años, no se había desarrollado un vínculo de tanta cercanía y de tener la sensación de que estábamos hablando el mismo lenguaje hasta este momento. Se ha evidenciado que para trabajar cómodamente es indispensable crear un clima de colaboración y entusiasmo. Todos teníamos la conciencia de formar parte de un grupo, y esa conciencia, hay que decir, que permanece en la actualidad.

3. El profesor que queremos formar

Antes de fundamentar un modelo de Prácticum para trabajar con él nos pareció prioritario hacernos una serie de preguntas acerca de qué entendemos por profesor o qué tipos de tareas ha de realizar un docente, entre otras. Sabíamos que dé la respuesta que nos diéramos se deduciría el tipo de formación que deberíamos dar a los estudiantes y, más en concreto, las estrategias de formación pertinentes. Estábamos de acuerdo en que el profesional de la educación no es sólo un especialista en determinado campo del conocimiento; no compartíamos el concepto de buen docente de Michelson (1990) que se caracteriza por a) su capacidad para hacer que los estudiantes se comprometan en el trabajo; b) hacer que éstos progresen a través de sus evaluaciones; c) ser entusiasta; y d) estar al día en el conocimiento que se enseña, sino que consideramos que además de disponer del conocimiento necesario sobre aquello que va a enseñar y de las habilidades para hacerlo, también ha de tener criterio propio, ha de poseer una autonomía de juicio, es decir que ha de ser capaz de expresar y defender las razones, dando argumentos y aportando evidencias que sustentan sus decisiones y acciones. Y para conseguir esto, como argumenta Zeichener (1987) va a ser indispensable que analice su práctica, teniendo en cuenta tanto los propósitos que se persiguen como las consecuencias morales y éticas que se derivan de sus acciones. Hay que tener en cuenta que como pasa con cualquier profesional, el criterio y la autonomía de juicio no se adquiere de una vez por todas y para siempre, por lo que los profesores tienen la obligación de estar continuamente enriqueciendo su criterio.

4. La racionalidad técnica

Junto a la formación académica que los estudiantes reciben en la universidad a través de diferentes disciplinas que se consideran fundamentales, el Prácticum representa una parte indispensable para su formación. Conviene destacar que el sentido del Prácticum tiene mucho que ver con el concepto de profesor que se quiera formar. En el caso de defender un tipo de profesor que posea un conjunto de conocimientos y habilidades para

enseñar, es muy probable que se utilice un enfoque basado en la idea de la enseñanza como ciencia de aplicación que concibe el Prácticum como espacio de formación que se fundamenta en aplicar los resultados de la investigación realizada en la universidad. En esta concepción el profesor está considerado como un técnico y la enseñanza como una ciencia aplicada. Será mejor profesional aquel que lleve a la práctica las teorías, aquel que aplique de manera más precisa los principios y las técnicas.

A este modelo habría que objetar que las teorías sobre la educación no son aplicables de forma automática e indiscriminada a los contextos concretos, porque cada aula, cada centro, cada experiencia son particulares e irrepetibles. Como dice Korthagen (2001) en la práctica se dan situaciones que plantean problemas y preguntas que no se pueden responder aplicando este planteamiento.

Kagan (1992) es una autora representativa del enfoque de racionalidad técnica al considerar que los estudiantes deben por un lado adquirir conocimientos y por otro rutinas generales para la organización del aula y de la instrucción. La pregunta que nos hacemos es qué les puede suceder a los estudiantes que se guíen por este modelo de mera aplicación. Creemos que el trabajo de Lacey (1997) nos ayuda a entender qué puede ocurrir en el periodo de prácticas si aplicamos dicho modelo. Este autor indica que los estudiantes a medida que se implican en la práctica docente lógicamente se van encontrando poco a poco con problemas, con contradicciones que viven como fracasos personales. Algunos problemas se refieren al control de clase, a la exposición de la materia, a la relación con los profesores, etc., todo lo cual les supone sentimientos de tensión. Estas dificultades unidas a que los estudiantes están en situación de evaluación y que, en muchos casos, ni su tutor ni su supervisor propician el análisis y la duda como elementos formativos, pueden ocasionar que los estudiantes consideren que comunicar dichos sentimientos lleve consigo correr el riesgo de ser considerados incapaces de aprobar las prácticas. Toda esta situación puede ayudar a comprender cómo los estudiantes aprenden a desarrollar estrategias de acomodación que les permiten salir airosos con el menos riesgo posible.

Y una vez que los estudiantes van aprendiendo a desarrollar rutinas de organización del aula y de la enseñanza, parece ser que no existe evidencia alguna de que estén en condiciones de cuestionárselas. Es más, suele ocurrir que al dominar esas rutinas se sientan cómodos con lo que hacen y esto les sirve de freno para el cuestionamiento y la reflexión. Es verdad que nadie duda que los futuros profesores deben aprender cómo organizar la clase, pero compartimos la opinión de Dewey, citado por Zeichner (1987) cuando afirma que enfatizar la seguridad de los profesores en las destrezas de la enseñanza coloca la atención de la formación en el lugar equivocado.

5. La fundamentación de nuestra propuesta: el Prácticum como formación de profesionales reflexivos

Una diferente conceptualización de lo que significa ser docente lleva a buscar alternativas en la forma de trabajar el Prácticum. Si más arriba defendíamos la idea de un profesional de la educación como alguien que debe de tener criterio y juicio en relación a sus pensamientos y acciones, la pregunta que nos hemos hecho ha sido ¿cómo podemos estimular a los profesores para que en el Prácticum desarrollen un criterio para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente?

A la hora de encontrar respuesta a esta gran pregunta, dos han sido los autores que más nos han ayudado. Por un lado Zeichner, autor que con gran amplitud y coherencia se ha ocupado de lo que significa la formación de profesionales reflexivos, y por otro lado Korthagen, de quien hemos estudiado su proyecto de formación: «*Aprender de la práctica*», llevado a cabo desde octubre de 2002 a septiembre de 2005, y en el que han participado los Países Bajos; Universidad de Utrecht; Alemania, Universidad de Hamburgo; Noruega, Universidad de Trondhjem; y España, Universidad Pompeu Fabra, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, se ha dado la circunstancia de que algunos miembros de la Comisión de Prácticas han conocido a algunos de los profesores participantes en dicho proyecto. Consideramos que ayudar a desarrollar un criterio en el profesor supone la realización de una serie de acciones que detallamos seguidamente:

5.1 Aprender de la experiencia

Korthagen (2001) considera que la experiencia, es decir la práctica sería el punto de partida para el profesor. Indica que la experiencia no sería el lugar desde el que se aprenden «trucos» para resolver problemas, sino que es el lugar donde analizan las situaciones, los dilemas, la forma en que se ponen en relación nuestros valores educativos y nuestras prácticas.

5.2 Acción reflexiva

Zeichner (1987) adopta la concepción reflexiva de Dewey para quien una acción reflexiva supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

Zeichner (1987) matiza el sentido de las consecuencias, indicando que pueden ser personales: el autoconcepto del alumno puede quedar afectado; académicas; y también tiene en cuenta los resultados imprevistos de la acción docente.

Ahora bien, la pregunta que nos hacíamos es: ¿cómo podríamos ayudar a los futuros docentes a ser reflexivos? Evidentemente pensamos que no se les ayuda diciéndoles que apliquen o copien lo que hacen otros. La manera de ayudarles sería invitándoles a analizar su experiencia, lo que va a implicar su comprensión y mejora, advirtiéndoles de que este proceso de reflexión no se acaba, y se prolonga durante toda la carrera profesional del docente. En definitiva, el análisis y la reflexión hay que considerarlos como una forma de afrontar y responder a los problemas, más bien como una actitud, como una manera de ser como maestro. El estudiante en formación en el Prácticum lo que ha de hacer es interiorizar la habilidad de la reflexión, para utilizarla después a lo largo del tiempo, y así responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

5.3 Interacción

Korthagen (2001) defiende que el aprendizaje es un proceso social interactivo, siendo absolutamente necesario que los estudiantes tengan discusiones en grupo con el fin de promover la reflexión, pues al compartir las experiencias se ven obligados a organizarlas. Además, pueden descubrir otras formas de estructurarlas. La interacción social fomenta la reconstrucción del conocimiento.

5.4 Relación dialéctica teoría-práctica

Uno de los temas centrales en la formación del profesorado es el abismo que se produce entre la teoría y la práctica. Generalmente aparecen como dos mundos diferentes, siendo el gran desafío el relacionarlos. En general, la sensación que tienen los estudiantes es que el contenido de los conocimientos aprendidos en la universidad apenas son útiles y no se sabe cómo aplicarlos. Tanto Zeichner (1987) como Korthagen (2001) consideran que la relación que debe establecerse es dialéctica. El camino a seguir sería: el docente ha de partir de su experiencia y a través de la reflexión y el debate llega a establecer teorías que a su vez han de relacionarse con las otras teorías que proceden de la investigación académica. Debemos destacar que ambos autores coinciden en advertir del peligro que existe al rechazar el conocimiento generado por la universidad.

5.5 Evaluación formativa

La evaluación continuada se reconoce como una parte del proceso de aprendizaje. Implica el concepto de producirse de manera permanente en el espacio y en el tiempo, afectando a todo tipo de situación y de contextos y puede llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. Evaluar, desde esta perspectiva no es demostrar, es reflexionar. Este tipo de evaluación es formadora, parte del discente y se fundamenta en el autoaprendizaje. El acto evaluativo produce información relevante para introducir cambios y hacer mejorar lo que se está haciendo. A medida que el alumnado aprenda a autoevaluarse también aprende a identificar sus necesidades, a establecer sus objetivos. Esta forma de evaluación afecta a la calidad de los aprendizajes (superficial y/o profundo).

5.6 Alternancia entre acción y reflexión

Estos dos elementos deben estar presentes. El estudiante partirá de la experiencia, tomará conciencia de ella, formulará los aspectos fundamentales, buscará también comportamientos alternativos para comprobar la eficacia de la nueva situación, lo cual le ofrece una nueva experiencia.

5.7 La construcción del conocimiento

El estudiante en prácticas ha de construir su conocimiento profesional, siendo el camino más adecuado el siguiente: se ha de partir de los interrogantes y de los problemas relacionados con las experiencias que emergen de la práctica, más tarde todo esto se ha de articular con sus propias ideas, con experiencias provenientes de otros profesionales en formación, de tutores y de supervisores, y también con resultados científicamente fundados.

6. Objetivos

Consideramos que el objetivo fundamental del Prácticum consiste en: *estimular el conocimiento pedagógico para su re-construcción y enriquecimiento*. Este objetivo, a su vez, se puede descomponer en una serie de dimensiones, que se pueden trabajar en cualquiera de las titulaciones de Magisterio. Estas dimensiones son:

1. *Tomar conciencia* de que la práctica educativa es algo complejo y multidimensional.
2. *Reflexionar* individualmente y en grupo acerca de lo que son las prácticas. Se trata de entender por qué las cosas son como son y a qué obedecen.

3. *Diseñar, desarrollar y experimentar* de manera razonada y autónoma propuestas de trabajo alternativas.
4. *Analizar y evaluar la propia actuación práctica* de forma reflexiva y crítica. El estudiante ha de ser consciente de qué está aprendiendo, qué dificultades tiene, qué aciertos, etc.
5. Utilizar las prácticas para *contrastar los conocimientos teóricos* con los conocimientos *prácticos*
6. *Desarrollar actitudes* de responsabilidad profesional, trabajo en grupo, resolución de conflictos y respeto a las diferencias..

7. El seminario inicial

Antes de comenzar las prácticas la comisión tuvo una reunión con los alumnos implicados en el proyecto. En primer lugar se les informó del procedimiento seguido en la selección de alumnos. A los profesores de la comisión se les habían asignado unos colegios determinados, y estos colegios, a su vez, habían sido elegidos libremente por los alumnos. De ahí que participaran los alumnos de dichos colegios, habiendo sido la selección aleatoria, por no ajustarse a ningún criterio concreto.

Seguidamente entregamos unas guías de trabajo a los alumnos, con contenidos diferentes. El alumno de segundo, Prácticum I , deberá centrarse en el estudio del entorno socio-cultural, del centro escolar y de algunos elementos del aula. El alumno de tercero, Prácticum II, aunque puede investigar algunos de los elementos del curso anterior si lo desea, centrará su trabajo específicamente en la programación y realización de una unidad didáctica. Además, a todos los alumnos de segundo y de tercero se les entrega un documento de trabajo elaborado por la comisión en el que se explica el contenido de la propuesta de innovación didáctica y la metodología que debemos emplear.

A partir de este momento, con el documento en la mano debatimos y consensuamos una serie de aspectos tales como el sentido del Prácticum, capacidades profesionales a desarrollar en los estudiantes, dimensiones de la práctica docente objeto de estudio, definición de actividades de trabajo y criterios de evaluación comunes.

A los profesores de la comisión nos llamó la atención el conjunto de sentimientos que se entremezclaban en los alumnos: extrañeza de por qué habían sido elegidos ellos, a pesar de la explicación que les habíamos dado; fastidio por el mucho trabajo que veían «se les venía encima»; y también cierta curiosidad por saber cómo iba a resultar «todo aquello».

8. Metodología de trabajo empleada

El fundamento de la metodología que hemos empleado es la reflexión, y consideramos que ésta para llevarse a cabo necesitará de dos tiempos a) lo primero es la observación y b) después es la indagación. La indagación consiste en hacernos una serie de preguntas, pues éstas son el mejor camino para conocer la realidad educativa. El estudiante ha de tener claro que la realidad está formada por comportamientos observables, pero también por las ideas y creencias que sustentan estos comportamientos que por cierto no son observables. Así, el nivel de comprensión de la práctica educativa dependerá de si accede o no al análisis de las ideas, creencias y valores.

8.1 El proceso de indagación y las tareas a desarrollar por el estudiante en prácticas

Con el fin de ayudar a nuestros estudiantes en este proceso de indagación que consideramos imprescindible, les hemos entregado un documento de observación, en el que se indican, por un lado, distintas dimensiones de observación referidas al aula y a otros contextos; por otro lado, aspectos concretos que sugerimos para observar, y por último, ejemplos de preguntas que se pueden hacer los estudiantes para profundizar y entender lo que están viendo. Debido a la extensión de la tabla sólo presentaremos un ejemplo para entender su estructura, (véase tabla n.º 1)

Grandes dimensiones de la observación	Qué observo	Qué interpreto
Historia de la vida del aula.	1. Cómo está organizado el espacio y el tiempo en el aula.	¿Hay una organización planificada conscientemente por el profesor en relación con los materiales..? ¿o la organización de los espacios, recursos y delegación de las responsabilidades surge sobre la marcha?

Tabla 1

Debido a que los estudiantes han de realizar una serie de tareas en espacios diferentes: en el centro escolar con su tutor de prácticas; en la E. de Magisterio con el supervisor en las tutorías, con los compañeros y supervisores en los seminarios; y por último de

forma autónoma, la comisión elaboró una tabla en la que se describen las tareas y los espacios con el fin de orientarles un poco. De manera sintética lo exponemos en la tabla n.º 2. Tanto la tabla n.º 1, como la n.º 2 (evidentemente de forma completa) aparecen en el documento que se entrega a los estudiantes en el seminario inicial.

Tareas en los centros escolares	Tareas de supervisión en la E.U. de Magisterio	Tareas autónomas del estudiante
<p><i>Observación:</i></p> <p><i>Registro</i> de acontecimientos, hechos, situaciones (ver orientaciones que damos para la observación).</p> <p><i>Buscar explicaciones</i> para comprender lo que sucede, con la ayuda del tutor.</p> <p><i>Hacer propuestas de alternativas</i> y llevarlas a la práctica, con evaluación posterior.</p>	<p><i>Seminarios en grupo.</i></p> <p>Analizar con el supervisor y los compañeros las descripciones e interpretaciones que va haciendo.</p> <p><i>Tutorías.</i></p> <p>Son espacios para resolver dudas a aspectos más individuales del aprendizaje del alumno.</p>	<p><i>Sistematizar y reflexionar</i> sobre las notas de campo recogidas en el diario.</p> <p><i>Diseñar y desarrollar una Unidad Didáctica.</i></p> <p><i>Redactar un informe de autoevaluación final</i> que exprese el proceso de aprendizaje del alumno.</p>

Tabla 2

8.2 El diario de prácticas

Consideramos el diario de prácticas una estrategia formativa fundamental dentro de la metodología reflexiva. Ya hemos indicado que la observación y la indagación son elementos esenciales, y precisamente para hacer una observación minuciosa y un posterior análisis crítico nada mejor que llevar un registro sistemático de lo que ocurre en el centro y en el aula. Hemos dado a nuestros estudiantes algunas instrucciones sobre la elaboración del diario que también están en el citado documento, y también les hemos indicado que en el diario cabe hacerse todo tipo de preguntas. Por ejemplo, ante un acontecimiento, o una situación concreta podríamos hacernos las siguientes preguntas:

- Qué quería
- Qué hice
- Qué pensaba

- Cómo me sentí
- En mi opinión qué hacían, pensaban, querían los alumnos
- Qué alternativas veo
- ¿Cuáles son las ventajas o desventajas?
- ¿Qué decido hacer la próxima vez?

A los alumnos en un primer momento les costaba bastante escribir, cosa que nos parecía lógica, no sabían muy bien qué poner y solían quedarse en meras descripciones. Según iba pasando el tiempo, la cosa iba mejorando y ya lo iban haciendo con más facilidad y nos atrevemos a decir que algunos estudiantes lo han incorporado a su práctica porque han visto las ventajas, de que por un lado aprenden más, al cuestionarse la situaciones, y por otro lado les queda un registro escrito para volver a él cuando lo crean oportuno.

8.3 Los seminarios

Se planificó una sesión inicial para explicar el sentido de la propuesta, de la que ya hemos hablado, tres sesiones intermedias y una sesión final para establecer las conclusiones. Hemos considerado el seminario como una estrategia formativa imprescindible para entender las experiencias de observación e intervención en la realidad escolar. Nos parece que el Prácticum no puede ser exclusivamente prácticas en los centros, también se necesita el trabajo de los seminarios.

Pero ¿cuál ha de ser la función de los seminarios? Creemos que son espacios fundamentales para trabajar en grupo al constituirse en focos de debate, de intercambio de experiencias, de consulta de dudas y apoyo a los alumnos por parte de los supervisores. Han de desarrollarse en un clima relajado y flexible, en un ambiente libre de presiones evaluadoras de tal forma que los estudiantes tengan libertad para expresar sus dudas, preocupaciones, temores, etc. Para conseguir este clima nos reuníamos en espacios pequeños (no eran aulas), nos sentábamos en forma de semicírculo, intercalados supervisores y estudiantes para propiciar una relación de simetría. Se intentó generar una atmósfera de confianza y apoyo para lo que consideramos necesario una interacción de base simétrica en la que estudiantes y supervisores comentábamos, poníamos ejemplos, y estábamos todos dispuestos a aprender unos de otros.

El rol de los supervisores no era el rol del experto que indica qué y cómo hay que hacer las cosas, sino que actuaban animando a los estudiantes a que participaran

(esto ocurrió principalmente en el primer seminario); estimulándoles a razonar sus conclusiones, decisiones y acciones; sugiriéndoles que comentaran con detalles la experiencia; motivando a verbalizar sus acciones, sus pensamientos; resumiendo las ideas que habían surgido en el grupo, y así hacer que los estudiantes comprobaran si el resumen realmente coincidía con la esencia de los temas en discusión; creando conflictos cognitivos en el grupo para que los participantes se vieran obligados a buscar juntos una solución, y por tanto emprender procesos de reflexión. En relación a los temas tratados, al final del seminario consensuábamos los temas para la sesión siguiente. Sobre los temas a tratar la comisión elaboraba un guión que se entregaba a los estudiantes para ayudarles en el proceso de indagación. Con independencia de esto, sobre la marcha, en el seminario se trataban los temas que preocupaban a los estudiantes.

Pensábamos que quizá era más importante el modo como se abordaban las cuestiones que las cuestiones mismas. Había que poner especial atención en: a) desarrollar el pensamiento crítico para lo que se pedía a los estudiantes que verbalizaran sus pensamientos y fundamentaran sus decisiones; b) aprender en la interacción social, para ello les hacíamos ver qué formas específicas de presentar la práctica educativa constituyen posibles alternativas, entre otras muchas; c) hacerles conscientes de las teorías que estaban elaborando, pues al final, lo queramos o no, todos tenemos teorías que aplicamos inconscientemente. Los alumnos habían elaborado teorías sobre la inmigración; sobre la conveniencia o no de utilizar los libros de texto, etc.; d) relacionar sus teorías elaboradas con la teoría académica, para lo cual previamente les habíamos proporcionado material (algunos artículos), y veíamos la relación entre ambas clases de teorías, las teorías con minúscula, las suyas, y la Teoría académica; e) examinar y cuestionar las propias creencias que los estudiantes tienen sobre ellos y la enseñanza. Para ello en el primer seminario analizamos cómo se habían sentido en su primer día de prácticas, qué habían pensado, y lo relacionaron con su experiencia de alumnos de hace años en el colegio; f) y por encima de todo pretendíamos crear hábitos mentales que conduzcan a la acción reflexiva (Zeichner, 1987).

9. La evaluación del Prácticum

La calificación final de los alumnos en prácticas se obtiene de la media entre el informe razonado de evaluación del profesor supervisor de la E. de Magisterio que valdrá un 50% y el informe razonado de evaluación del profesor tutor que valdrá otro 50%. Para la realización de dichos informes se han definido una serie de criterios.

9.1 Criterios de evaluación del profesor supervisor

El profesor supervisor deberá realizar una evaluación global del trabajo del alumno en prácticas atendiendo a los siguientes criterios:

- La participación de los alumnos en los debates que tendrán lugar en los **Seminarios**, la profundidad y alcance de sus reflexiones y análisis críticos y la demostración de un incipiente conocimiento profesional.
- Las descripciones ricas y profundas de lo que acontece en el aula y en el centro, acompañadas de interpretaciones argumentadas. Estas acciones se reflejarán en el **diario** que elaborará el estudiante.
- La justificación, organización, redacción de la **Unidad Didáctica** y valoración de su desarrollo. Desde el punto de vista formal se atenderá a la presentación escrita, estructura del trabajo, redacción y estilo: claridad y originalidad.
- La **autoevaluación razonada** hecha por el propio alumno respecto al proceso de su aprendizaje.

9.2 Criterios de evaluación del profesor tutor

El profesor tutor deberá realizar una evaluación global del trabajo del alumno en prácticas. A modo de orientación, sugerimos una serie de aspectos, relacionados con las acciones de los alumnos que pueden servir como guía, a los que se pueden añadir todos aquellos que se estimen importantes y significativos. Se trata de sistematizar por escrito, de un modo razonado cuál ha sido el proceso de aprendizaje del alumno.

- Integración, cooperación y compromiso del alumnado con los acontecimientos de la clase y el centro.
- Nivel de comunicación y reflexión con el profesor-tutor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la problemática del aula y del centro.
- Valoración de las aportaciones personales del alumnado. Se podrá tener en cuenta la coherencia que existe entre lo que el alumno pretende conseguir y las acciones que presenta para su consecución.
- Adquisición de ideas propias, basadas no en la mera imitación sino en su comprensión.

10. La opinión de los estudiantes que han participado en la experiencia

Lo del «Prácticum piloto» nos resultó muy interesante desde el principio, ya que el hecho de que sólo algunos de nosotros fuésemos a hacerlo despertó mi curiosidad.

Lo primero que pensamos fue *¿por qué nos ha tocado a nosotras?*. Al principio lo comentamos con algunos compañeros, porque no entendíamos cómo habían hecho la selección; si por la nota medía que teníamos en la carrera, por sorteo, o...por alguna otra razón. Los compañeros con los que lo comentamos decían cosas como «*seguro que ha sido por las notas*», «*eso te pasa por sacar buenas notas*», «*ya verás como te va a tocar «currar» un montón*», y no faltaban tampoco comentarios como «*yo que tú decía que no*», o «*¡pues que morro!*»,...

La conclusión, por tanto, que sacamos con los compañeros fue que habría sido cuestión de la nota media del curso anterior, sin embargo al llegar al lugar en donde nos habían reunido nos explicaron que había sido todo cuestión del colegio que habíamos elegido, de forma que nos sentimos un poco más liberadas, ya que en cierta medida había sido cosa del azar, y no supondría por tanto motivo de rechazo en relación a nuestros compañeros. En esa primera reunión nos comentaron en qué consistía el Prácticum piloto y todo lo que íbamos a aprender, lo encontramos muy interesante, ya que nos ofrecía la posibilidad de trabajar de una forma mucho más cercana con los compañeros y profesores. Desde un primer momento se nos dejó muy claro que este tipo de Prácticum iba a requerir un trabajo extra por nuestra parte, pero el esfuerzo y el trabajo es algo a lo que estamos acostumbradas, de forma que pensamos que iba a ser muy positivo para nuestro aprendizaje y que sobre todo nos podía reportar una buena experiencia en nuestra formación como futuras docentes.

Uno de los puntos fuertes en nuestra dinámica de trabajo ha sido el «**diario reflexivo**», ya que nos ha posibilitado profundizar en los diferentes aspectos académicos y situaciones diversas que se nos han ido presentando a lo largo de los dos meses de prácticas. Ha sido una herramienta que hemos usado desde el primer día hasta el último: donde hemos anotado todo lo que nos ha parecido relevante y que nos ha permitido, una vez en casa, analizar lo que ha ocurrido durante el día y sacar conclusiones más concretas. Está claro que en este diario no nos hemos limitado a «tomar apuntes», sino que ha sido más bien, como una recogida de notas y posteriormente un análisis y reflexión de las mismas. Además se puede considerar el diario como un buen material de trabajo, ya que al tenerlo todo esquematizado y analizado te permite volver a ello cuando lo necesitas y seguir profundizando. La conclusión del trabajo que hemos realizado con el diario es que es una herramienta muy útil.

Vamos a mostrar un ejemplo de un pasaje del diario de una de nosotras:

Ha sido una semana fantástica, he disfrutado un montón, estoy aprendiendo muchas cosas, sobre todo cómo tratar con los niños, la diferencia que existe entre una clase de niños pequeños como

es 1.º y otra en la que los niños ya son más mayores como es 5.º, donde las clases se enfocan de forma distinta. Además es fundamental que cada alumno es distinto, no se puede generalizar, bien es verdad, que hay muchos casos en que el mismo programa o forma de trabajar vale para varios, pero hay otros alumnos que necesitan adaptar esa forma de enfocar la asignatura, incluso algunos casos en los que se tienen que cambiar aspectos fundamentales.

El caso del alumno con sobredotación es muy llamativo, es un año menor que el resto de compañeros y se le ve, físicamente, más pequeño pero, sin embargo, la forma de hablar y razonar es superior a la media de la clase. Hay por tanto que tener recursos para poder afrontar las diferencias dentro del aula, evitando así el aburrimiento en unos y la frustración en otros.

Me he sentido muy a gusto en este colegio, los profesores son muy agradables y sobre todo los dos o tres primeros días estaban muy pendientes de que estuviese bien, que me sintiera a gusto. La tutora con la que estoy es una persona de la que, creo, puedo aprender mucho, ya que tiene muy buena relación con los alumnos, sabiendo poner en equilibrio la rectitud que es necesaria para educarles y el apoyo que necesitan.

Creemos que no hemos tenido dificultades durante las prácticas, nos hemos desenvuelto bastante bien, tanto a la hora de hacernos cargo de la clase, como a la hora de afrontar el trabajo que se nos requería en referencia a nuestro trabajo en el aula, análisis de textos legales del centro, etc. Lo que sí podemos comentar es que desde el primer día, aparte de haber venido escribiendo en el diario todo lo que nos parecía relevante, hemos estado pendientes del trabajo que desempeñaban los distintos profesores y especialistas en el centro: hemos colaborado con los profesores de apoyo, con el jefe de estudios, etc., interesándonos por su trabajo y tratando de aprender todo lo que ellos estaban dispuestos a enseñarnos.

Con respecto a los **seminarios** que hemos tenido, nos han servido para poder ver más allá de lo que nos hemos encontrado en el aula, ya que cada colegio presenta unas características propias. La verdad es que nos hemos sentido muy a gusto en estas reuniones, se ha propiciado un ambiente agradable y de confianza que permitía expresar nuestra opinión y comentar las de los demás. Creemos que estas reuniones han sido, a modo personal, un punto muy favorecedor del Prácticum que nos permite aprender «más» y «mejor».

En cuanto a lo de «preparar» los seminarios: se daban pautas iniciales sobre el tema principal sobre el que se iba a tratar, de forma que los alumnos tenían que trabajar sobre ello en referencia a sus centros. Si embargo, nosotras no creemos necesario llevar un «guión» de lo que se pretende hablar, sino que si de verdad estás trabajando el día a día, es algo natural hablar de ello, porque lo estás viviendo. Para nosotras no ha sido complicado entrar en los debates que surgían, ya que eran temas con los

que estábamos trabajando diariamente y sobre todo aspectos educativos en los que estábamos profundizando por nuestra cuenta.

En relación a los **supervisores**, allí presentes, podemos decir que actuaban como guías en el debate a través de sus preguntas; en ningún momento trataban de imponer sus ideas, sino que respetaban las opiniones de todos y trataban de ayudar o enfocar los problemas que pudiesen surgir en referencia a las dudas de los alumnos, fomentando un buen clima de aprendizaje.

En cuanto a la **autoevaluación**, podemos decir que nos ha servido para darnos cuenta de lo que verdaderamente hemos aprendido, de lo que ha supuesto para nosotras esta experiencia, y constatar, en cierta medida, si hemos aprovechado el tiempo, si la forma en la que hemos trabajado ha sido la correcta o si podríamos haber mejorado alguna cosa. Debemos tener en cuenta que esto es una autoevaluación continua que se ha venido trabajando a lo largo de estos dos meses en el diario reflexivo.

Toda esta experiencia nos ha enseñado cuál es el papel que un maestro tiene en el aula: no es simplemente entrar en clase, explicar un tema e irte; es mucho más, es un conjunto de trabajo entre el profesor y los alumnos, ya que ambas partes son partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del trabajo que hemos realizado durante estos meses, hay algunos aspectos que hemos trabajado más en profundidad: nos sorprendió la gran diversidad que podemos encontrarnos en las aulas y por ello nos pusimos a investigar sobre aspectos concretos del aula, ya que al tener que trabajar con niños que tenían algún tipo de problema, consideramos necesario interesarse por ellos y conocer el problema un poco más a fondo. Bien es verdad que en la universidad hemos visto aspectos generales de algunas discapacidades y problemas de aprendizaje, pero creemos que es necesario profundizar un poco más. Creemos que este Prácticum requiere una actitud abierta al aprendizaje global, no sólo limitado al aula en el que te encuentras.

La verdad es que podríamos contar muchísimas cosas sobre lo que hemos vivido estos dos meses, sensaciones que hemos tenido, cosas que hemos visto,...y además es con todo eso con lo que uno se queda; las cosas que se estudian y las que se ven en los libros no pueden explicar lo que uno siente en el aula, es una sensación increíble. Creemos que nuestro paso por el colegio ha marcado un antes y un después, porque antes de ir de prácticas siempre tienes dudas: ¿Me gustará realmente esto? ¿Sirvo para ello?,... y ahora, después de estos dos meses, podemos contestar afirmativamente a las dos preguntas.

Todo esto ha hecho posible que nuestro conocimiento en referencia a la educación no se limite a unos contenidos teóricos, sino que esté fundamentado en unos hechos prácticos. Hemos aprendido a llevar al aula lo que, de alguna forma, nuestros profesores nos han intentado transmitir en el aula.

El Prácticum ha sido, para nosotras, una evolución en referencia a nuestra capacidad crítica. Hemos aprendido, desde nuestra posición analítica, a observar todas las situaciones vividas con un punto reflexivo importante, lo cual nos ha propiciado la posibilidad de afianzar nuestra propia identidad y justificarla, en base a nuestras experiencias en el aula; siendo esto algo fundamental de cara al trabajo que, en un futuro, pensamos desempeñar.

Desde nuestro punto de vista, el Prácticum piloto es una apuesta por un trabajo bien hecho, ya que no sirve con dar unas determinadas pautas, sino que requiere una determinada actitud, en el sentido de que si no se toma en serio el trabajo no hay diferencia entre hacer este Prácticum o el otro. En este Prácticum se te ofrece la posibilidad de realizar un trabajo mucho más completo, de forma que se le puede sacar un partido mucho mayor. Sentimos que verdaderamente hemos aprovechado el tiempo, y que a pesar de haber sido muy breve, nos ha afianzado más aún nuestra pasión por la enseñanza.

11. Conclusiones

Una vez realizada la experiencia, y enlazando con la premisa de la que hemos partido: intentar desarrollar un concepto de profesor crítico y con criterio en el Prácticum, de una manera resumida las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Se ha iniciado en los estudiantes el desarrollo de nuevas habilidades relacionadas con la indagación, con el trabajo en grupo y con la autovaloración.
2. Hemos producido cambios pedagógicos que incluyen: aprendizaje dialogado, tutorías, seminarios, debates, aportaciones de los compañeros. Se ha visto que estos cambios son necesarios, pero suponen redefinir la figura del supervisor-a, cambiando el rol directivo por el rol de facilitador del aprendizaje. Igualmente se necesita redefinir y potenciar el papel del tutor-a, quienes no deberían ser elegidos por «aceptación pasiva». También somos conscientes del tiempo y esfuerzo que supone esta actitud pedagógica que puede resultar muy difícil de llevar a cabo cuando el n.º de estudiantes tutorizados es muy elevado.
3. Hemos visto la necesidad de que los supervisores proporcionen a los estudiantes guías de trabajo, que les expliquen con claridad el marco de aprendizaje, que les

den sugerencias para las tareas más adecuadas, pues por experiencia conocemos que no es suficiente con decir al alumno «hay que reflexionar, hay que indagar», sino que se necesita un guía y un acompañamiento. También se necesita paciencia, entendiendo que el aprendizaje es cíclico y se realiza poco a poco. Además, todos tenemos que aprender a controlar la ansiedad de algunos momentos en los que parece que «estamos perdidos», pues poco a poco se va viendo el sentido de este tipo de aprendizaje.

4. Creemos que la metodología utilizada ha producido cambios en el aprendizaje: un incremento del aprendizaje en profundidad, aprendizaje activo, aprendizaje independiente, motivación para participar, mejora de las relaciones interpersonales y quizá también una mayor seguridad en uno mismo y un aumento del autoconcepto.

12. Referencias bibliográficas

LACEY, C.(1997): *The socialization of teachers*. London: Methuen.

KAGAN, D.(1992): «Professionaonal growth among preservice and beginning teachers». *Review of Educational Research*, 62,2, 129-169.

KORTHAGEN,F.(2001): *Linking Practice and theory; the pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Eribaum.

MICHELSON, N. (1990): «The role of the Prácticum in the preparation of teachers», en E. Orteza y Magsino (eds): *Teaching, schools and society*. London: Falmer Press.

ZEICHNER, K. M.(1987): « Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesorado». *Revista de Educación*, 282, 161-189.

Notas

Autores:

José Luis Marcos es Director de la Escuela de Magisterio de la UAH, perteneciente al Departamento de Matemáticas.

M.^a José Criado es Coordinadora del Prácticum, perteneciente al Departamento de Psicopedagogía

Olga García y Rosa Martínez son alumnas que han participado en la experiencia del Prácticum

Departamentos Participantes:

Dpto. de Matemáticas: Prof. José Luis Marcos y Pilar Rodríguez; Depto de Geología: Prf. Manuel Segura; Dpto. de Filología Moderna: Prof. Manuel Megías; Dpto. de Física. Prf.^a Puy Zugasty; Dpto. de Biología Celular y Genética: Prof.^a M.^a Teresa Fernández-Galiano; Dpto. de Didáctica: Prof.^a Laura Rayón y Carmen Alcaide; Dpto. de Psicopedagogía: Prof.^a M.^a Ángeles Martínez y M.^a José Criado.