

# El prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva

## The Practicum of teaching in primary education: a retrospective look

Antonio BRETONES ROMÁN  
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Julio 2012

Aceptado: Enero 2013

### Resumen

Presentamos una investigación acerca de la experiencia en el Practicum de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria, atendiendo a los objetivos siguientes: si se tienen en cuenta los contextos del Centro y del aula en las actuaciones didácticas, si los métodos de enseñanza usados por el profesorado tutor son innovadores, son seguidos por los futuros maestros y si adquieren competencias nuevas tras la realización del Practicum. El procedimiento metodológico ha sido cualitativo, de análisis crítico e interpretativo de contenidos –de los materiales recopilados en 8 Centros y 43 aulas, por 33 estudiantes desde 2003 a 2010. Los resultados constatan que no se atiende a los contextos y que la enseñanza observada en el aula y posteriormente practicada por los estudiantes, con escasas diferencias entre las aulas, está basada en el uso del libro de texto, explicaciones, ejercicios y exámenes. Dado el escaso uso de metodología nueva, constatamos la necesidad de colaboración y reflexión compartida entre supervisores, tutores y estudiantes de Magisterio, así como la selección de Centros Escolares para el Practicum.

**Palabras clave:** Formación y Practicum del profesorado de primaria. Enseñanza en el aula, análisis cualitativo de contenidos. Tutoría y supervisión.

### Abstract

We present an investigation about the experience in the Practicum student teachers in primary education, according to the following objectives: if you meet to the contexts of the Schools and the classroom teaching in the proceedings, if the teaching methods used by the faculty tutor are innovative and are followed by the future teachers, and if they acquire new skills after completion of the Practicum. The procedure has been qualitative methodological, critical analysis and interpretive content -of the materials collected in 8 Schools and 43 classrooms, by 33 students from 2003 to 2010. The results do not fail to note that responds to the contexts, and that the teaching observed in the classroom and subsequently practiced by the students, with a few differences between the classrooms, is based on the use of the textbook, explanations, exercises and tests. Given the limited use of new methodology, we see the need for

collaboration and shared reflection between supervisors, mentors and student teachers, as well as the selection of schools for the Practicum

**Key words:** Training and practice of primary school teachers. Teaching in the classroom. Qualitative content analysis. Tutoring and supervisory.

*¿Cómo podemos formar a los docentes de manera que unan su conciencia crítica, las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar estas realidades de forma democrática? ¿Cómo combinar todo esto con la ética de la preocupación por el alumno? El primer paso consiste en comprender lo que ocurre en las realidades de las aulas, las complejas, densas y a veces agotadoras experiencias cotidianas de los docentes. Toda propuesta de formación del profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece de sentido [...] (M.W. Apple, en D. P. Liston y K. Zeichner, 1993, 15-16)*

Este trabajo se propone indagar en los diferentes usos y recurso que se ponen en acción en el Practicum de Magisterio de Educación primaria así como las formas de enseñanza empleadas por los tutores y tutorados<sup>1</sup> junto a algunas funciones complementarias de unos y otros, en un conjunto de Centros de educación primaria en la Comunidad de Madrid. Se van a utilizar los materiales recopilados desde el curso 2003-04 al 2009-10, constituido principalmente por los diarios, memorias e informes de investigación en la acción, pertenecientes a una treintena de estudiantes, que realizaron sus Prácticas de un cuatrimestre de duración en el tercer y último año de carrera.

Se adopta para el estudio la perspectiva teórica crítica que permite subrayar para la enseñanza rasgos considerados fundamentales, tales como: sus condicionantes sociales y morales, políticos, organizativos y laborales. Igualmente se reconoce el funcionamiento democrático de las instituciones educativas; la concepción del docente como un investigador de su propia práctica y como intelectual reflexivo y crítico, de formación amplia, comprometido con la justicia social; al alumnado como un agente activo y participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a los contenidos no sólo son adoptados como disciplinas académicas sino también como bagaje experiencial y medios necesarios para la formación integral.

Por otro lado, se trata de un estudio “ex post facto” – que recopila la información una vez ocurridos los hechos – en este caso las prácticas de los estudiantes de magisterio para conocer cómo se desarrolla y cuáles son sus dificultades y prever mejoras. El estudio cualitativo multicaso, es llevado a cabo simplificando, analizando e interpretando los datos del material recopilado y puesto en relación a los objetivos, completado con la descripción y valoración de algunos rasgos del Centro y de las aulas, así como de las opiniones conclusivas de los estudiantes sobre las prácticas realizadas.

---

<sup>1</sup> Se empleará el masculino convencional, reconociendo que la mayoría de los participantes son tutoras y alumnas en Prácticas.

## **Panorámica de la formación inicial del profesorado**

### *Perspectivas teóricas en la formación docente*

De acuerdo con Liston y Zeichner (1993), Zeichner (1999) y Korthagen (2010) podemos distinguir cuatro perspectivas o teorías en la formación del profesorado:

- a) Académica, tradicional o conservadora, basada sobre todo en los contenidos culturales que se van a transmitir, así como la subordinación de la práctica docente a la teoría pedagógica;
- b) Técnica o de eficacia social, que da prioridad al dominio de una serie de habilidades, competencias o comportamientos docentes específicos, es decir prioridad de la práctica sobre la teoría;
- c) Reflexiva, pone el acento en el desarrollo de habilidades intelectuales y en la toma de decisiones prudentes en el trabajo del aula, pretendiendo una integración equilibrada de teoría y práctica; y
- d) Crítica o de reconstrucción social, que sin excluir los objetivos de las tres perspectivas anteriores los reduce a sus justos límites, dando un paso más proclamando la necesidad de una formación amplia del futuro profesor que incluya la dimensión moral, social y política o de compromiso con una sociedad más justa y la mejora de las condiciones laborales de los docentes.

Dentro de la perspectiva reflexiva, se propone un modelo realista, cuyo propósito principal es integrar teoría pedagógica y experiencia en la enseñanza, mediante socialización o modelado explícito y reflexivo desde el periodo previo de formación académica universitaria de los futuros profesores, durante la cual los formadores de maestros analizan sus propias prácticas de clase de tal modo que la teoría que las sustenta se justifica e incorpora a la programación correspondiente; viéndola así ilustrada en el quehacer cotidiano se integra simultáneamente en la experiencia práctica de los estudiantes de magisterio, como proponen Tigchelaar y Korthagen, (2004), y Lunenberg, Korthagen y Swennem, (2007). Es decir, los formadores de profesores debieran ilustrar las ideas pedagógicas y didácticas con la propia práctica para que sean asimiladas e integradas en la conducta de sus estudiantes.

### *Naturaleza del modelo de la Reforma actual*

En este sentido da la impresión que lo considerado por especialistas e investigadores va por un lado y la reforma actual, promovida por los políticos, va por otro; de este modo, una vez más parece haber quedado marginada la conveniencia de que todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel educativo de su especialidad, tenga una formación universitaria superior máxima y equivalente a otros profesionales con el Postgrado y con un cultura profesional exclusiva o muy predominante con respecto a la general, en cuyo periodo formativo las prácticas alcancen un peso no inferior a las asignaturas teóricas (Barquín, 1995 y Gimeno, 2010).

### *Realidad didáctica en los centros de formación inicial del profesorado*

De los estudios y revisiones realizados en España en las últimas décadas Bretones, (2002 y 2003) así como en el mundo anglosajón Bullough, (1997/2000) podemos derivar que el alumnado de magisterio muestra cierta aversión a lo teórico, polarizándose en lo práctico. También se constata que el modelo predominante de formación del profesorado es el tradicional, aunque el que se recomienda desde instancias oficiales es el tecnológico, ahora en su versión por competencias, que ya creíamos superada (De la Orden, 2011). De igual manera, los trabajos citados en relación con las Prácticas de los estudiantes de Magisterio, señalan que los formadores de profesores prestan poca atención a la selección de los Centros de prácticas y a la preparación de los maestros tutores.

En efecto, la formación inicial del profesorado en su dimensión teórica se caracteriza además de por el predominio de la perspectiva tecnológica (al menos como aspiración declarada) también por responder a una perspectiva académica, tradicional o conservadora, así se pueden detectar entre otros los siguientes rasgos: un plan de estudios de materias teóricas y corta duración (rasgo que se acentúa con el actual Plan Bolonia -Universidad Complutense, 2010-), separación entre teoría de la universidad y la práctica de la escuela (sigue siendo un reto para la actual Reforma), predominio del contenido cultural sobre el profesional y un método de enseñanza en la mayor parte de las disciplinas que destaca el valor de la información y memorización en detrimento de la reflexión la investigación y la crítica, deficiencias que los sucesivos planes de estudios han tratado de superar sin fortuna, salvo el Plan Profesional de la II República en 1931 y el de 1967 según Lorenzo (1997-98).

### *Orientaciones para la mejora*

Claramente, se pueden destacar algunos principios para mejorar la formación inicial, como recomiendan Ortiz et al. (1997), Ridaó y Ordóñez (2000) y, González et al. (2010), junto a los autores anteriormente mencionados. Estos principios son: 1) en los Objetivos generales, formar un educador y no un mero instructor; 2) seguir los Criterios básicos de optatividad, flexibilidad, indagación, equilibrio y practicidad; 3) en la Metodología, procurar participación y reflexión crítica, estudio de problemas o casos reales, seminarios de discusión, lecturas críticas y proyectos de investigación-acción; y 4) en la organización, colaboración entre los departamentos universitarios y en los centros escolares, así como entre el profesorado de ambas instituciones; y articular el Prácticum en tres fases, de observación, indagación y docencia. En el apartado siguiente nos detenemos en las dimensiones prácticas de la formación de los futuros profesores.

## **Formación y práctica**

### *Actitudes y reacciones de los estudiantes de magisterio*

Se trata de un periodo de formación difícil, pues las ideas de los estudiantes de magisterio chocan con la realidad al no encontrar lo que esperaban. Según Contreras

(1987) se suceden tres transiciones: de la universidad a la escuela, de la teoría a la práctica y de estudiante a profesor. Este proceso produce en el estudiante una tensión que no siempre es bien resuelta.

Por su parte, Feiman-Nemser y Buchman (1988, 311-313) hablan de tres lagunas: “laguna de familiaridad”, del aspirante que no se ve como un elemento extraño a la clase y confunde lo que es la enseñanza con lo que debiera ser; “laguna de dos mundos separados”, entre el pensamiento propio de la universidad y la acción en el centro escolar; y “laguna de los propósitos cruzados”, entre el aprender a enseñar de los estudiantes en prácticas y la vida en las aulas para el aprendizaje del alumnado -que van en distinta dirección-. Concluyen los autores citados que los futuros profesores no suelen ser conscientes de estas tres lagunas, lo que les lleva a no distanciarse del proceso en el que se encuentran inmersos, lo que a su vez los hace más tradicionales e irreflexivos.

Para Zeichner (1987) se trata de un proceso idiosincrásico ya que pueden darse tres reacciones personales de los futuros docentes: a) interiorización del modelo de enseñanza observado, b) adopción externa del mismo mientras duran las prácticas y c) reacción crítica.

### *Estrategias en formación práctica de los estudiantes de Magisterio*

Suele haber acuerdo -entre los autores antes mencionados- al reconocer la necesidad de recurrir a dos tipos de estrategias para la formación del futuro profesorado:

- a) Estrategias generales. La tarea docente es compleja y exige decisiones prudentes, recursos de todo tipo y creatividad; se necesita tanto conocimiento conceptual como procedimental; igualmente los Centros escolares y los tutores correspondientes deben ser los adecuados; la duración de las Prácticas debe ampliarse y combinarse con la formación teórica, es decir durante la formación teórica debe haber algún tipo de experiencia práctica, y a la inversa, en el periodo de formación práctica es necesaria la reflexión teórica que la acompañe puntualmente; en este sentido es muy importante la colaboración sistemática Universidad y Escuela.
- b) Estrategias específicas. Conviene reflexionar sobre el contexto del centro escolar concreto para ver lo que tiene de común y de singular; visitarlo antes de empezar las prácticas y conocer los planes de trabajo e incluso tener la oportunidad de hacer alguna sugerencia; elaborar un diario o cuaderno de notas base como un recurso, entre otros, para la elaboración de la Memoria e Informe de investigación-acción; actitud flexible por parte del tutor que permita al estudiante tomar alguna iniciativa; y un sistema de evaluación compartido, no impuesto.

Buena parte de estos recursos y procedimientos mencionados para la acción formativa, figuran en las Instrucciones oficiales de la Facultad e incluso son asumidos por la actual Reforma, pero con frecuencia quedan en mera formulación, al arbitrio de cada cual el ponerlos en práctica o no, en todo caso hasta donde le sea posible, lo que dependerá no sólo de las capacidades personales del supervisor universitario sino

también de las actitudes individualistas o de resistencia que encontrará en los demás agentes implicados. Los coordinadores de las Prácticas tanto en la Universidad como en la Escuela podrían hacer bastante más para mejorar esta situación y no limitarse a la acción burocrática.

### *Experiencias innovadoras*

Entre las experiencias de prácticas de formación de profesorado exitosas y en una línea alternativa a las convencionales destacamos las siguientes:

1. Las Prácticas de enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison en Estados Unidos (EEUU), orientadas por Zeichner (1987), Liston y Zeichner (1993) y Zeichner y Liston (1999) que tratan de aplicar una perspectiva crítica o de reconstrucción social –orientada a la enseñanza reflexiva y a la investigación- a esta fase de la formación inicial del profesorado, se reduce el tiempo de permanencia del estudiante en el aula a favor de su implicación en la vida del centro, el cambio en relaciones de poder entre el supervisor y el estudiante, la existencia de un seminario semanal de reflexión teórica donde se analizan las teorías de investigadores y maestros.
2. La experiencia de Mercer y Abbot (1989 y 1993) en el Centro Politécnico de Sunderland en el Reino Unido, llamada de Aprendizaje democrático y cooperativo, se les da a los estudiantes varias posibilidades de elegir, han de pasar por cinco fases desde observar hasta hacerse cargo pleno de la docencia, pasando por varias fases intermedias donde combinan observación y docencia, trabajo colectivo e individual;
3. Las 14 Escuelas de Desarrollo Profesional en la Universidad de Ohio (EEUU), cada una de ellas es un conjunto de escuelas de educación primaria y secundaria que trabajan en estrecha colaboración con la universidad en la formación inicial del profesorado, compartiendo supervisores y tutores algunas clases teóricas de la universidad y otras lecciones en los centros escolares, una es descrita por Johnston (2000).
4. Zeichner (2010, 131-138) recoge ejemplos de varios tipos de experiencias de la última década desarrolladas en Estados Unidos para acercar el conocimiento académico de la universidad con el práctico de las escuelas, poniéndolos en un mismo plano de igualdad, fortaleciendo así la participación y el aprendizaje de los estudiantes de Magisterio, denominándolas Experiencias híbridas, tercer espacio o tercera vía, a saber: a) Profesores asociados y maestros en residencia con alto nivel de competencia que durante dos años se incorporan a la universidad co-enseñando y participando en todos los aspectos del programa de formación del profesorado, así como en la evaluación y renovación del mismo. b) Incorporación a la universidad de las representaciones de las prácticas ejemplares de maestros/as, bien se refieran a docentes de infantil y primaria, bien al profesor universitario con niños/as de primaria o secundaria. c) Desarrollar una parte de la asignatura de métodos de enseñanza primaria y secundaria en la escuela, observando la clase del maestro que ilustre el

contenido académico, acompañadas de pequeñas reuniones teórico-prácticas (Otro ejemplo citado, es el de las escuelas de desarrollo profesional en las que son los propios maestros los que asisten a las clases teóricas de la universidad aportando materiales ilustrativos usados en sus propias aulas). d) A este cuarto tipo lo llama Zeichner “Formadores de maestros híbridos” que consiste en que el profesor universitario se implica en formar asociaciones de escuelas que se ocupan de la formación inicial de profesorado y a veces en el desarrollo del profesorado en activo y otras en las que el profesor se centra en las prácticas de primaria y secundaria, incluso asiste a las reuniones del personal escolar. e) “Incorporando el conocimiento desde las comunidades a la formación del profesorado” consiste en experiencias alternativas recientes que ponen en contacto a los futuros maestros/as con miembros adultos de la comunidad, en relaciones igualitarias para desarrollar habilidades culturales –escuelas basadas en la comunidad- preparando a los futuros maestros para enseñar en ese contexto; a veces puede tratarse de comunidades marginadas; un excelente caso ilustrativo de este último tipo puede verse en la investigación de Koerner y Abdul-Tawwab (2006).

5. En relación con un programa del Practicum orientado a la investigación en el contexto de una Escuela de Desarrollo Profesional, Mule (2006) estudia cinco casos de estudiantes como investigadores y concluye que mejora la colaboración entre los agentes implicados, la capacidad reflexiva (no tanto crítica o relacionada con el contexto institucional y social, cuanto en torno a la propia persona y la solución de problemas prácticos) y la construcción de conocimiento basado en la práctica; aunque inicialmente se produce en los estudiantes una cierta tensión, dada su doble función de enseñante e investigador (que podría superarse familiarizando previamente a éstos con el centro escolar y con un periodo de prácticas de al menos un semestre de duración).
6. De las experiencias de Practicum innovadoras en España destacamos: la de Jové et al. (2007) en la Universidad de Lleida y la de Gutiérrez et al. (2009) en la Universidad del País Vasco, ambas responden a modelos reflexivos, inspirados en Smyth (1991) y Schön (1992) y aplicadas con éxito durante varios cursos académicos. El objetivo común es mejorar el aprendizaje de los futuros maestros/as fomentando la relación teoría-práctica mediante procesos reflexivos compartidos entre supervisores universitarios, tutores de escuela y estudiantes sobre problemas reales de la enseñanza. En la primera experiencia (Practicum de un cuatrimestre) se utiliza para ello, además de las memorias y diarios de prácticas, cuestionarios de preguntas abiertas, grupos de discusión, seminarios de reflexión o análisis de lecciones grabadas en vídeo, siendo descrita como un proceso de investigación en la acción de mejora constante. En la segunda, (Practicum de seis semanas de duración) la reflexión se basa en relatos etnográficos, tanto autobiográficos sobre la experiencia educativa pasada por los estudiantes, como de la vivida en las aulas durante las prácticas,

deteniéndose especialmente en los incidentes críticos y utilizando como recurso complementario los foros telemáticos.

En definitiva, desde los antecedentes analizados, destacamos que:

- La formación del futuro docente es conseguir educadores y no meros instructores.
- La implicación de los estudiantes en la vida del centro escolar no sólo en la del aula.
- Acompañar la reflexión teórica de prácticas, pero también a la inversa.
- La estrecha colaboración entre supervisores de la universidad y tutores de la escuela, compartiendo a veces algunas clases teóricas en aquélla y prácticas en ésta.
- El grupo de Centros de prácticas deben estar estrechamente coordinado formando una unidad intermedia o escuela de desarrollo profesional, en la que haya una estrecha colaboración de investigación reflexiva y perfeccionamiento continuo entre supervisores, tutores estudiantes en prácticas.
- La ampliación de los estudios a un cuarto año, en su mayor parte dedicado a prácticas de enseñanza (lo que coincide con el actual Plan Bolonia).
- La libertad de los estudiantes o futuros docentes para proponer durante el Practicum temas de actuación y de investigación-acción.
- El establecimiento de un sistema de evaluación del aprovechamiento del alumnado de prácticas negociado y compartido.
- La supervivencia de la observación de la actuación del estudiante por el supervisor en el aula, conjuntamente con el tutor, así como su planificación en la preobservación y evaluación postobservación.
- Los programas innovadores deben ser sometidos a estudios para comprobar el grado de éxito o fracaso en sus logros y tomar las medidas necesarias para su perfeccionamiento paulatino.

## **Método de investigación**

### *Objetivos del estudio*

Se han previsto en este estudio varios objetivos.

- El primero, si son tenidos en cuenta los contextos del Centro y las aulas, como condicionantes importantes en la acción didáctica cotidiana por los maestros-tutores así como por los estudiantes de Magisterio para el plan de actuación.
- El segundo, mostrar si el método de enseñanza de los maestros tutores es o no convencional (centrado en la exposición de conocimientos y realización

de ejercicios, basándose en el uso del libro de texto o muestra alternativas innovadoras).

- El tercero, probar que en la Educación Primaria el método de enseñanza utilizado por los estudiantes de Magisterio en prácticas es en gran medida semejante al observado y empleado por sus maestros tutores.
- Y como último objetivo, si la opinión de los estudiantes sobre sus Prácticas, arrojan información respecto a la adquisición de competencias metodológicas nuevas tras su experiencia de campo.

### *Procedimientos metodológicos*

El método utilizado para alcanzar tales objetivos es el Análisis cualitativo de contenido, dentro de un enfoque crítico y constructivista -que contempla como valiosos la subjetividad de los participantes y la descripción densa, detallada, de la realidad de la investigación-, de los datos de campo proporcionados por los estudiantes en sus Diarios de campo, Informes de investigación-acción y Memorias de prácticas, entregados al supervisor al final de sexto y último cuatrimestre de su carrera. Por tanto, las técnicas que subyacen a la recogida de datos son: la observación participante, los autoinformes o los autoregistros y el análisis de material documental escrito de los estudiantes. El uso de estas tres fuentes, ha servido, por un lado, para completar la información y para triangular los datos, en el doble proceso de categorización y codificación de los mismos, compatible a su vez con un cierto grado de cuantificación.

El sistema de categorías usado ha consistido en seleccionar datos clarificadores de los materiales antes señalados, así como adecuarlos a los objetivos que se persiguen, siendo debidamente registrados según las propuestas de Gil (1994, 50-63), Ruiz (1999, 204-210), Yuni y Urbano (1999, 249-260), y López et al. (2010, 135-138).

### *Características de la muestra*

La muestra la forman 33 estudiantes de la especialidad de Educación primaria, que realizan las prácticas en el 2º cuatrimestre desde el curso 2003-04 hasta el curso 2009-10 (Véase Cuadro 1). Participan 8 Colegios, 7 públicos y 1 privado-concertado, pertenecientes a la Comunidad de Madrid (5 del distrito Madrid-Centro, 2 en pueblos del distrito Sur y 1 del Este de la Comunidad), 6 Centros tienen integración de alumnado especial.

El número total de Aulas es de 43. Del Primer Ciclo de Primaria son 19 aulas y de Segundo Ciclo, 17 aulas. Del Tercer Ciclo, 7 aulas. Por otro lado, 25 estudiantes han pasado todo el cuatrimestre en un solo aula, 6 estudiantes han tenido la experiencia de dos aulas y 2 estudiantes han estado en tres aulas.

Curso	Localidad	1er Ciclo	1er Ciclo	2º Ciclo	2º Ciclo	3er Ciclo	3er Ciclo
2002/03	I Madrid		2º	3º	4º		
2002/03	II Parla		2º A, B	3º			6º A, B
2004/05	„	1º A			4º A, B		6º B
2004/05	III Pinto	1º A			4º C		
2005/06	„	1º A, C	2º A	3º C	4º A, B		
2006/07	IV Madrid	1º A	2º B				
2007/08	V Madrid	1º C	2º A, B, C	3º B			
2008/09	VI Madrid	1º A, B	2º	3º A	4º B	5º A, B	6º A
2009/10	VII Madrid		2º B		4º A	5º B	
2009/10	VIII Alcalá		2º	3º C, D	4º A, B		
Totales	8 Centros 43 Aulas	8 Aulas	11 Aulas	7 Aulas	10 Aulas	3 Aulas	4 Aulas

Cuadro 1. Caracterización de la muestra

Ciclos y cursos académicos, centros y aulas de Educación Primaria

*Procedimiento de análisis de datos*

Se han vaciado en tablas el contenido de los diarios, así como los datos de las memorias e informes de investigación correspondientes. Toda esa información ha sido resumida en matrices o cuadros de registro por Centros y estudiantes de magisterio. Se han considerado cinco tipos de categorías que a su vez se han dividido en cinco subcategorías. Las categorías son: 1) Contexto del centro escolar, 2) Contexto del aula, 3) Método de enseñanza Tutor, 4) Método del estudiante y 5) Opinión del estudiante sobre sus prácticas.

- En la 1ª Categoría, Contexto del Centro, se recogen cinco subcategorías: Características del Centro, alumnado, profesorado, servicios de apoyo y algún otro rasgo singular.
- En la 2ª Categoría, Contexto del aula, se registra el alumnado y sus características por aula y (discapacidades, dificultades de aprendizaje u otros rasgos) forma del aula, singularidad del tutor.
- La 3ª Categoría está referida al método de enseñanza del tutor del aula. Se reseñan las actividades fundamentales y algún dato de actividades complementarias y/o de interés tales como tareas para casa, exámenes y otras actividades si las hubiere, a saber, asambleas semanales, cargos de clase, juegos o canciones.

- En la 4ª Categoría se recoge el método de enseñanza del estudiante. Se registran los datos similares a los de la categoría anterior pero relativos al que realiza el Practicum cuando tiene la oportunidad de hacerse cargo de la docencia del grupo clase, junto a otras actividades de colaboración con el maestro tutor, ayudar a corregir ejercicios o exámenes, ayudar al alumnado con dificultades de aprendizaje y colaborar en la planificación o desarrollo de las actividades extraescolares.
- Y en la 5ª Categoría, se incluyen opiniones y valoraciones del estudiante sobre sus Prácticas, recoge la consideración global de éstas, así como algunos aspectos concretos de las mismas, por ejemplo la relación con el tutor, el alumnado o con el conjunto del personal del Centro.

A partir de la categorización se ha realizado la recopilación en la y codificación de los datos en Tablas (Véase en Anexo I, Tabla 1.1, ejemplo de la recogida de información) lo que ha permitido que se pueda sintetizar un conjunto de resultados, que pasamos a describir e interpretar a continuación y por separado.

## **Descripción de los Resultados**

### *Referidos a los contextos y tipos de los Centros*

Los aspectos más relevantes encontrados respecto a los Centros son:

Hay una gran disparidad entre ellos en cuanto a la presencia de alumnado extranjero: en la mitad su la presencia es irrelevante y en la otra mitad alcanza el 50 %, 60%, 70% y 85%, aún estando algunos Centros en el mismo distrito. Destaca que en esta segunda mitad de Centros públicos el alumnado pertenece a la clase obrera y media baja.

Respecto a las actividades que se realizan en las aulas destacar que: el profesorado debe asumir muchas actividades. En la especialidad de Educación primaria además de impartir las materias de: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio (Natural y Social), Educación artística y Clase Alternativa a Religión, durante las seis horas semanales de las clases de Educación Física, Música e Inglés, se dedican a corregir ejercicios y deberes de su grupo-clase y de los niños con dificultades de aprendizaje (Véase Anexo 1. Tabla 1.3 Un ejemplo típico de Horario semanal).

Además, todos los Centros y los docentes-tutores están implicados en el desarrollo de un Plan de actividades extraescolares, relativamente amplio -de entre tres y seis al cuatrimestre-. También se realizan actividades de apoyo al alumnado con retraso escolar.

Paralelamente en los Centros se llevan a cabo diferentes Programas educativos de innovación (en los que están implicados los docentes-tutores), estos son: Promoción de la lectura, Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en las dificultades de aprendizaje (PROA), Programa de atención a la diversidad o de Educación compensatoria, Educación Ambiental, Informática, Bilingüismo, etc. Además, en los

Centros con abundante alumnado extranjero suele haber un Programa de atención a la diversidad.

Todos los Centros disponen de un servicio de Orientación con Psicopedagogos al frente, docentes de Educación Especial o Terapéutica, Logopeda y otro docente de apoyo.

El 80% del profesorado tutor así como el estudiantado en prácticas pertenecen al género femenino. Sin embargo en su gran mayoría los directores y jefes de estudios de estos ocho centros son varones.

### *Referidos al contexto del aula*

Casi todos los centros públicos –seis de los siete– son de doble línea, es decir tienen dos grupos por cada curso y uno triple, mientras que el privado-concertado es cuádruple,

Los grupos de alumnos por aula son de 20 a 25, entre los que se incluyen un minigrupo de 3 o 4 niños con dificultades de aprendizaje o de necesidades educativas específicas, bien por retraso escolar o por alguna discapacidad.

Todas las aulas son mixtas, de niños y niñas, ambos géneros en desigualdad, unas veces predomina el masculino y otras el femenino.

El 70% del alumnado es católico y asiste a clase de Religión y el 30% restante va simultáneamente a la clase alternativa. De la primera se ocupa un especialista “ad hoc” y de la segunda el docente tutor.

La distribución del alumnado en las aulas es por filas e hileras en pupitres individuales o en parejas, siendo minoritaria las disposiciones alternativas, bien en pequeños grupos o bien en forma de U alrededor de los laterales y el fondo del aula; la primera modalidad es más frecuente en los centros y aulas con fuerte presencia de alumnado extranjero y las alternativas cuando hay escasez del mismo (Véase Anexo 1. Tabla 1.2 a modo de ejemplo típico de aula)

En la mayor parte de los Centros los estudiantes del Practicum permanecen todo el tiempo en un aula y grupo de clase, aunque las Directrices de la Facultad de Educación (2010-11) recomiendan que pasen al menos por dos ciclos. Los estudiantes son adscritos/as de modo desigual en los tres ciclos de Educación primaria; de tal manera que en 4 de los 8 Centros no pasa ninguno de ellos por el tercer ciclo y si en los cuatro restantes, aunque en un número muy inferior (al 1º -donde más- y 2º ciclo).

En las sesiones de actuación de los Estudiantes en el aula, observadas por el supervisor, sólo estuvieron presentes menos de la mitad de los tutores y en ningún caso en las subsiguientes de valoración crítica entre alumno-supervisor.

Los tutores además de responsabilizarse del desarrollo en su aula de las materias curriculares propias de su especialidad, de las actividades extraescolares de su grupo-clase y de implicarse en programas de innovación de las indicadas anteriormente, asumen la asesoría diaria de al menos un Estudiante de Prácticas así como de su evaluación al final de las mismas.

### *Referidos al método de enseñanza de los Tutores*

El método didáctico que aparece como predominante en las aulas de los tutores/as es la instrucción directa, centrado en el uso del libro de texto y que en los casos de la muestra manejada ha consistido en la explicación del contenido temático por parte del docente, ejercitación dirigida e independiente (entendida esta como la realización de ejercicios similares en clase y en casa) y de exámenes sistemáticos. Las diferencias metodológicas entre los docentes de un mismo Centro e incluso de Centros distintos son escasas y las encontradas más bien se refieren a actitudes y/o estilos personales de la intervención como docentes. Las diversidades encontradas están referidas a: la explicación del tema y pasar a hacer preguntas, realizar la lectura colectiva de algunas páginas correspondientes en el libro, realizar ejercicios de su propia inventiva, emplear más el encerado, recurrir al uso de imágenes, juegos competitivos o incluso recurrir a alguna canción (Véase Anexo 1. Tabla 1.4. Un ejemplo típico de Diario de clase semanal).

Unas pocos profesores-tutores emplean los cargos de clase rotatorios para llevar a cabo algunas tareas rutinaria: limpiar el encerado y poner la fecha del día, cuidar las plantas del aula, vigilar la fila en las salidas etc.; otra minoría de docentes lleva a cabo los lunes una actividad alternativa, para realizar asambleas o para conversar libremente sobre lo ocurrido durante el fin de semana anterior

El uso de métodos se simplifica cuando se trata de la materia Educación artística y la Clase Alternativa a Religión. En la primera los maestros utilizan casi exclusivamente un Cuadernillo de ejercicios o fichas, que el alumnado se limita a realizar durante todo la clase. En la segunda –los que asisten– se ocupan en continuar las tareas atrasadas o en hacer nuevos ejercicios.

### *Referidos a la docencia de los Estudiantes en Prácticas*

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer la enseñanza con el grupo-clase suele utilizar el mismo método que el tutor correspondiente considerándolo como bastante adecuado, aunque también ha aparecido un tercio que muestra algunas discrepancias.

Igual que los tutores los estudiantes exteriorizan pequeñas variaciones dentro de la misma metodología –especialmente el tercio discrepante– a propósito del proceso de investigación en la acción o de la visita al aula del supervisor. Las variaciones en la acción didáctica son las siguientes: repetir y reiterar parte de las explicaciones, usar muchos ejemplos, referirse a los propios niños para aclarar algún concepto, preguntar durante la explicación para asegurarse de que el alumnado va entendiendo, introducir el diálogo con el alumnado durante la exposición de la lección o recurrir a un pequeño debate como complemento, realizar algún ejercicio en pequeños grupos, juegos en parejas o en grupos con material diferente al del libro de texto, etc.

En todo caso, las ocupaciones más habituales de los estudiantes son: por un lado, colaborar o ayudar en las tareas de clase (corrección de ejercicios y exámenes) y extraescolares dirigidas por los tutores/as (excepcionalmente son copartícipes) y

además, se delega en ellos la atención personalizada diaria de los niños con dificultades de aprendizaje (a veces incluidos los discapacitados de integración).

Los alumnos en prácticas no suelen participar en las reuniones entre el profesorado ni en las que se realizan con los padres y madres.

Además, tienen que ocuparse de las varias tareas exigidas por la Facultad y el supervisor, como son: la recogida de material diverso del aula y Centro, realizar un cuaderno de notas o diario de clase- para la elaboración de la Memoria de Prácticas e ir elaborando y/o realizando directrices para llevar a cabo el Proyecto de investigación en la acción que han de entregar posteriormente.

### *Referidos a las opiniones de los/las estudiantes sobre sus Prácticas*

La Opinión generalizada de los estudiantes es la de considerar que las Prácticas han sido bastante positivas, a pesar de las dificultades arrastradas, porque consideran que el conocimiento teórico aprendido en los cursos anteriores de la carrera de magisterio les sirvió de muy poco o de nada. En general manifiestan sentirse bien atendidos por todo el personal del Centro y en particular por sus tutores, salvo alguna excepción.

Junto a esas valoraciones globales y comunes los/las estudiantes se centran en matizaciones singulares, de las cuales destacamos las siguientes:

- Que el alumnado de algunos Centros es muy problemático, habitualmente coincidente con los que tienen un alto porcentaje de inmigración.
- Que algún Plan de atención a la diversidad es bastante bueno y ha salido adelante porque el profesorado ha trabajado en colaboración.
- Que en algunos Centros constatan la falta de medios referidos a la integración intercultural y a los niños discapacitados.
- Que las tareas de integración exigen mayor esfuerzo y preparación al profesorado.

## **Interpretación de Resultados**

En este apartado se procede a las interpretaciones razonadas de los resultados, siguiendo el mismo orden que en los subapartados de la exposición analítica-descriptiva anterior.

### *De los contextos de los Centros*

Destacar respecto a los Centros que son fundamentalmente los públicos los que participan en la formación de los futuros maestros (7 Centros públicos y sólo 1 Centro privado-concertado). De modo excepcional se realiza en alguno privado, previa petición argumentada del interesado.

En los Centros públicos hay alto nivel de presencia de discapacidades en el alumnado –en 6 de los 8 Centros– e igualmente tienen un elevado porcentaje de alumnado extranjero –en 4 de 8–. La presencia de estos dos núcleos se valora como

una situación de complicación para la realización de las tareas metodológicas y con frecuencia cierta tendencia de problemática y rechazo cuando inciden ambas circunstancias.

Por otro lado, en la muestra analizada aparece desigualdad de género. La educación primaria es un campo feminizado de docentes, aunque paradójicamente los puestos directivos están ocupados por varones, lo que marca la discriminación de la mujer de los puestos de toma de decisiones en el Centro. Esta manifiesta diferencia de géneros ya se constata entre el alumnado de Facultad de Educación de la UCM, lo que también es reflejado en la investigación sobre la importancia de la formación en competencias docentes, según González et al. (2010).

Respecto a las actividades complementarias y extraescolares de los Centros, son muchas las que se realizan –de 3 a 6– durante un solo cuatrimestre, así como un número similar de Planes o Proyectos de Atención a la diversidad y de innovación. Evidentemente, se reduce considerablemente el tiempo de atención a la enseñanza y el desarrollo normal del currículo, cuando se está ocupado atendiendo a las alternativas complementarias, lo que llamó Apple (1997) “intensificación de la tarea”. Se impide la al profesorado la reflexión crítica sobre su propia práctica. Al tener que dar respuestas a un trabajo tan extenso e intenso, se está impidiendo que se produzca el trabajo reflexivo y cooperativo.

### *De los contextos de las aulas*

Resultan idóneos los grupos de aula entre 20-25 niños/as, incluidos algunos -tres o cuatro casos- con dificultades de aprendizaje. La distribución del alumnado en las aulas es de doble línea y en su composición mixta en cuanto al género. El profesorado es especialista en la Etapa de Educación primaria. Estas características facilitan las relaciones del conjunto del personal, del alumnado entre sí y de éste con sus maestros. Respecto a la coeducación, esta tiene ventajas como históricamente se ha demostrado, la relación entre sexos se hace de manera semejante a la convivencia fuera de la escuela.

Por tanto, el tamaño y composición de los grupos-clase responde escrupulosamente la normativa legal (Orden de 4 de Abril nº 1848/2005 y Resolución de 21 de Julio de 2006 BOCM nº 192 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid) sin embargo se ha de reconocer que la presencia de minigrupos de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje es una problemática añadida a la tarea del docente, que requiere de apoyos necesarios para la atención individualizada. Tampoco se puede obviar que la presencia en las aulas de niños inmigrantes en los Centros implica igualmente otra dificultad añadida.

No se cumple la directriz de que los estudiantes en prácticas pasen durante el cuatrimestre por los tres ciclos -sólo pasan por un solo ciclo y aula durante dicho periodo temporal-. No obstante, si se llevara a cabo se acentuaría la situación de provisionalidad del futuro profesor en la escuela. Permanecer en una o dos aulas durante el periodo de las prácticas, facilita su integración en la misma. A su vez, se ayuda a la organización del Prácticum en el Centro escolar, se agiliza la tarea

supervisora y, sobre todo, se ayuda a la realización del proyecto de investigación en la acción, que necesita una cierta duración para poder efectuarse. En todo caso, un Practicum de un curso completo facilitaría los cambios, la integración y la realización de la investigación.

Situar a los estudiantes de prácticas en el primer y segundo ciclo y raramente en el tercero, no hay razones que lo justifiquen, salvo que se sustente en dar más seguridad al tener menor la edad el alumnado y menor complejidad el ejercicio docente. El dominio de las competencias debe venir, como decía Stenhouse (1997), del conocimiento profundo del grupo y de la materia que se va a enseñar.

Se observamos desigualdad entre la clase de Religión y la Alternativa, la primera es una sesión para la gran mayoría del grupo clase, la segunda es para una pequeña minoría, donde en lugar de realizarse actividades de valor educativo-pedagógico se rellena el tiempo haciendo tareas. Sería muy valioso enseñanzas de: Ecología, Democracia, Comportamiento cívico, Conocimientos de economía o Historia de las religiones, entre otros.

La distribución en las aulas del alumnado es predominante de filas y columnas de pupitres individuales o en parejas lo que responde claramente al método tradicional de enseñanza, centrado en los contenidos temáticos y el uso del libro de texto, es decir, en la adquisición de conocimientos mediante procedimientos colectivos y uniformadores. El docente está al frente de todo el grupo-clase y es la autoridad. Se han encontrado algunas variaciones, debido a que se dispone ocasionalmente al alumnado en forma grupal y asamblearia para el intercambio, la discusión y la elaboración cooperativa, como procedimientos modernos según lo estima la investigación de Martín (2011) acerca de las prácticas en primaria.

Por último, la no presencia de los tutores en el aula cuando estaba el supervisor se constata como un error importante. La solución podría venir por la preparación previa entre ambos (no dejarlo a iniciativa, capacidad y poder de convicción del supervisor y el entusiasmo del tutor). Ambos deben compartir la reflexión, la valoración o el comentario crítico como sugiere Sepúlveda (2005) y enriquecer el desarrollo profesional.

### *Del método de enseñanza de los tutores*

El resultado más importante obtenido en esta investigación es que el método usado por todos los tutores de estos futuros profesores en el conjunto de 8 Centros estudiados es el clásico- tradicional. Aunque se insiste reiteradamente en el ideal pedagógico de la necesidad de metodología innovadora -grupal, participativa y de aprendizaje por descubrimiento- no se cumplen estas condiciones y además se añade otra circunstancia adversa, la del reconocimiento de la gran influencia que tiene en los Estudiantes en Prácticas el modelo de enseñanza empleado por el tutor como ha destacado Barquín (2002, 270). Incluso se dan estas modalidades entre los pares de Centros distintos -por tipo de alumnado (etnia y clase social) ubicación (misma y diferente zona, distrito o municipio)- y régimen de enseñanza (pública y privada). Lo que ya fue constatado por Bretones (1996).

Destacar que hay aproximadamente un tercio de los estudiantes que manifiestan cierto grado de disconformidad, una minoría que muestra beligerancia, a pesar de los riesgos que estas actitudes pueden conllevar según lo detectó Zeichner (1987).

Sólo unos tutores -de manera muy periférica al núcleo metodológico- emplean algún procedimiento o técnica de trabajo activo para el alumnado, a saber el tiempo compartido en el primer día de la semana para la discusión libre y los cargos rotatorios para algunos servicios rutinarios relacionados con la organización de la clase. Ambos recursos junto con trabajos en pequeños grupos aplicados a contenidos más sustantivos del programa o curriculum y mayor continuidad a lo largo del horario, fomentar la capacidad de decisión del alumnado, reducir el uso de los libros de texto a su justa medida, transformarían el método en más activo y estimulante.

En igualmente inapropiado la simplificación del método en las materias de Educación Artística y Clase Alternativa a Religión, que sólo tiene ocupado al alumnado, sin alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje más genuinamente activo (Martín, 2011).

Aunque como hemos señalado anteriormente el trabajo de los docentes de primaria en general y de los tutores en particular es intenso y extenso, por la complejidad de su tarea fundamental y es una responsabilidad añadida tener estudiantes de prácticas (cuya principal compensación es encontrar ayuda en las tareas) pero ello no exime a los docentes de su deber de usar buenos recursos didácticos y usar programas innovadores.

Los resultados de esta investigación en su objetivo acerca del método de enseñanza empleado por los tutores en presencia de los estudiantes de magisterio en prácticas, no responde a la tendencia obtenida por Barquín (2002, 272-275) en su investigación tipo encuesta, donde el porcentaje de tutores proclive a una enseñanza, activa, participativa, individualizada y grupal era el 80% frente al 20% que prefería la basada en los contenidos y ejercicios del libro de texto. Las presiones oficiales y sociales, de buscar más eficacia centrándose en los resultados instructivos de los aprendizajes, obliga a olvidar el valor de una didáctica innovadora y participativa al servicio de una educación integral del alumnado.

### *Del método de enseñanza empleado por los Estudiantes en Prácticas*

Se ha detectado gran similitud entre el modo de enseñar convencional de los tutores y los estudiantes en Prácticas, a pesar de algunas discrepancias manifestadas por algunos. Igualmente, destacar que las variaciones señaladas tienen un carácter secundario y son debidas más a la interpretación personal que a la legitimidad y consistencia de lo señalado. En todo caso, algo no debe estar suficientemente enfatizando el profesorado universitario de Magisterio para que a la mayoría de los estudiantes le parezca positivo el método tradicional observado en las aulas de educación primaria y sea sólo una minoría la que apunta discrepancias.

En efecto, los Estudiantes en prácticas dedican la mayor parte del tiempo a colaborar y compartir con buena disposición en las tareas de los tutores, principalmente en la organización de la clase y el control comportamiento del alumnado, corrección de

ejercicios y exámenes, atención a los casos de retraso escolar y realización de las actividades extraescolares puntuales en las que participa el grupo clase.

Dado que los estudiantes deben preparar y realizar a instancias de la Facultad y entregar al supervisor: Memoria, Informe de investigación en la acción y Diario de clase, así como la planificación de todas las actuaciones en el aula o lecciones desarrolladas, todo ello acompañado en este caso de la lectura crítica de media docena de documentos de especial interés para sus prácticas, todo ello conlleva un extenso e intenso trabajo por parte de los futuros profesores. La tarea a realizar es excesiva y podría aliviarse con la eliminación del Diario que los estudiantes no acaban de integrarlo ni usarlo con los otros dos informes. Igualmente, es recomendable que la Memoria tuviese una extensión preceptiva limitada, teniendo un contenido más fluido.

Señalar igualmente que no se atienden las directrices de la Facultad ni recomendaciones como las revisadas desde la corriente teórica ya citadas (punto 1 y 2 de este estudio). Nos referimos a la ausencia de los estudiantes en otras actividades de los Centro, tales como reuniones entre los profesores de ciclo, consejo escolar de Centro y reuniones colectivas con las familias. Esto es realmente una laguna importante, pues se insiste desde todos los ámbitos que los prácticos deben tener un conocimiento preciso y crítico de la organización del Centro y su contexto, incluso previo a la iniciación de las prácticas y así poder enmarcar el trabajo de enseñar e investigar en el aula y así como tener mejor conciencia de las limitaciones y las posibilidades de mejora, como destaca Mule (2006). El conocimiento del Centro se reduce a la consulta de los documentos que tiene la institución.

Por último, señalar las sugerencias para mejorar la función tutora del maestro de aula en la investigación de Cid, Pérez y Sarmiento (2011), donde se destacan los beneficios personales y profesionales para los tutores y los tutorados, atendiendo a un conjunto de condiciones en la selección, formación y en las estrategias para que sean más efectivos en sus relaciones. Otra visión alternativa es de Nilsson y Van Driel (2010) en ella tutor y práctico planifican, enseñan, observan y reflexionan conjuntamente las lecciones impartidas por ambos, probando que tanto uno como otro consiguen un mayor conocimiento del contenido de la materia así como de la acción didáctica.

### *De las opiniones de los Estudiantes de Magisterio sobre sus Prácticas*

Las valoraciones de los estudiantes acerca de sus Prácticas de enseñanza manifiestan en general una actitud optimista y, por el contrario, pesimista con respecto a la formación teórica recibida en la Facultad. Esta doble respuesta coincide con lo constatado por Barquín (1995 y 2002), Ortiz et al. (1997) y Ridao y Ordóñez (2000). En todo caso, la comprobación de esta persistencia conceptual permite reconocer que persiste el error de valorar la práctica y despreciar la teoría. Resultado que reclama dejar constancia de algunas aclaraciones. La teoría didáctica no es inútil, es un potente recurso para encontrar soluciones a problemas y demandas educativas, permitiendo dar nuevas perspectivas y sentido a lo que se hace en las escuelas, conociendo su alcance y valor, a la vez que permitiendo perseverar en la búsqueda de su mejora. En cuanto al valor que se le atribuye a las prácticas, es poco realista; hay prácticas que no son

buenas por estereotipadas y insensibles a determinadas necesidades individuales (del alumnado) y de la sociedad (generar ciudadanos morales y reflexivos). En este caso, hemos encontrado el método convencional empleado por la mayoría del los futuros profesores y aunque lo hayan valorado como eficaz, no ha sido suficiente ni defendible por que no responde a la formación y motivación integral del alumnado.

Otras concreciones, aun siendo positiva la valoración general de sus Prácticas, subrayan la heterogeneidad y complejidad de alumnado escolar, las diferentes capacidades, los niveles de rendimiento, la clase social y la procedencia cultural. Esta fuente de dificultades se une a las ya indicadas de la amplitud de tareas de dentro y fuera del aula. Los estudiantes en el Prácticum no se implican demasiado en ellas y consideran más importantes las competencias docentes relacionadas con el trabajo de clase como indica González et al. (2010). En todo caso, la mayor parte de los estudiantes están satisfechos del trato recibido de los maestros tutores, así como de haber aprendido de ellos diversas estrategias para enseñar y gobernar la clase, lo que coincide con lo hallado por Liesa y Vived (2010, 218).

## **Conclusiones**

Las principales conclusiones que obtenemos de este trabajo las presentamos a continuación e van seguidas de algunas sugerencias complementarias.

De los contextos del Centro y las aulas, según los datos analizados, destaca la diversidad de tipos de alumnado (clase social, inmigración, dificultades de aprendizaje, discapacidades, etc.) aunque estos rasgos no son tenidos en consideración en el quehacer de las aulas. Los Centros parecen tener buena organización y dotaciones, así como el tamaño del grupo-clase y en general la organización de las aulas, no obstante los aspectos propios del contexto de las aulas no son considerados en el quehacer metodológico diario.

Los estudiantes de magisterio se centran casi exclusivamente en el trabajo diario del aula y en actividades colectivas o particulares del alumnado. No participan en las reuniones de los profesores, ni en las de los padres tampoco asisten a las Juntas de Centro al menos (ni tan siquiera en las que esté implicado su maestro tutor). Esta participación-implicación sería muy importante, sencillamente para que su experiencia sea más completa y contextualizada.

Se echa en falta una mayor actitud de apertura mutua entre el tutor y el tutorado y el trabajo en equipo de ambos –incluyendo en lo posible al supervisor– de tal manera que las ideas y las prácticas innovadoras fluyeran entre ellos continuamente, hasta convertir el periodo de prácticas en un proceso de investigación-acción colaborativa entre los agentes implicados.

Respecto a los métodos de enseñanza que realizan los tutores y los estudiantes en las aulas analizadas, se ha encontrado que se mantienen metodologías tradicionales, basadas en un hacer docente centrado en la búsqueda del dominio de los contenidos bajo las directrices del profesor y lo que está en los libros de texto. Ejercicios

reiterados y fichas complementarias. No aparecen métodos nuevos de trabajos en equipo, debates, reflexiones acerca de los contenidos, etc.

Ciertamente, tutores y futuros profesores realizan una tarea muy extensa e intensa, más allá de la enseñanza en sí y debido a la heterogeneidad del alumnado (con discapacidades, con dificultades de aprendizaje y extranjeros) ayudando a la realización de las tareas. Igualmente hay gran dedicación a las múltiples actividades complementarias y extraescolares, así como Planes o Proyectos de Atención a la diversidad y de innovación. Estas circunstancias que requieren mucha atención y dedicación, dificultan las posibilidades de la innovación didáctica.

Es de señalar que para auxiliar las múltiples tareas del profesorado y favorecer la labor de coordinación con los alumnos, sería necesario que las Instituciones –Centro universitario y Centro educativo– y los agentes implicados, coordinen, orienten y revisen las acciones a realizar y que dichas medidas contribuyan a la mejora de la intervención metodológica de los estudiantes en su Practicum.

En lo referente a las opiniones de los Estudiantes acerca de sus prácticas, en general son de gran satisfacción. Destacan como rasgo fundamental las actitudes de acomodación a las condiciones encontradas y adaptación a la situación, junto a la satisfacción por la acción sin que se encuentre la reflexión crítica y de interdependencia con la teoría aprendida en su formación previa.

Es recomendable que las Directrices de la Facultad de Educación (2010-11) fuesen más concretas, la coordinación de las áreas entre los supervisores y de éstos con los tutores más estrechas, y ambas se revisaran regularmente. Paralelamente sería necesaria una evaluación del Centro escolar por parte de estudiantes y supervisor, que sea base de la actualización y mejora de los Centros.

Igualmente, debieran realizarse mayor frecuencia las visitas del supervisor al aula y la interrelación entre conocimiento teórico y práctico en sesiones conjuntas con Tutores y estudiantes.

Por último, incluimos unas sugerencias a modo de recomendaciones. Tener criterios de Selección del profesorado más idóneo para la supervisión y la tutoría de los futuros profesores en prácticas. Dar prioridad a la continuidad del supervisor –hasta tres años en un mismo Centro educativo– para favorecer el conocimiento del mismo y prever la colaboración complementaria. Realizar reuniones de los supervisores con el Coordinador del área o especialidad (Infantil, Primaria...) en la Facultad y a su vez de aquéllos a los que se le ha asignado un mismo Centro escolar, independientemente de que pertenezcan o no al mismo departamento y área o especialidad.

## **Referencias bibliográficas**

- APPLE, M. W. (1997). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BARQUÍN, J. (1995) La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación* nº 306, 7-65.

- BARQUÍN, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesor. *Revista de Educación*, nº 327, 267-283.
- BRETONES, A. (1996). Concepciones y prácticas de participación en las aulas, según los estudiantes de Magisterio. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones, CD-Rom
- BRETONES, A. (2002) La Formación inicial del profesorado. Cap. 4 de *Proyecto docente de Didáctica General*. Concurso de méritos al Cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, Madrid, inédito, 140-156.
- BRETONES, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educación* nº 32, 25-34.
- BULLOUGH, R. (1997/2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: *La enseñanza y los profesores*. I La profesión de enseñar. Paidós, Barcelona, 99-165.
- CID, A., PÉREZ, A. y SARMIENTO, J. A. (2001). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación* nº 354, 127-154.
- CONTRERAS, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación* nº 282, 203-231.
- DE LA ORDEN, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón* Vol. 63, nº 1, 47-61.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN de la UCM (Curso académico 2010-2011) Grado de Maestro de Educación Primaria. Guía de Prácticas
- FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMAN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En: Villar, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Alcoy, 301-314.
- GIL, J. (1994). Análisis de los datos cualitativos en la investigación educativa. (PPU) Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona
- GIMENO, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* nº 398, 82-86.
- GONZÁLEZ, M. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela* nº 72, 71-83.
- GUTIÉRREZ et al. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo. Estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación* nº 350, 493-505.
- JOHNSTON, M. (2000) Cambiar la enseñanza, cambiar la formación. *Cuadernos de Pedagogía* nº 290, 42-45.
- JOVÉ, G. et al. (2007). La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de maestro. *Investigación en la Escuela* nº 62, 97-114.
- KOERNER, M. E y Abdul-Tawwab, N. (2006). Using community as a resource for teacher education: a case study. *Equity and Excellence in Education*, nº 39, 37-46.

- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24.2), 83-101.
- LIESA, M. y VIVED, E. (2010). El nuevo Practicum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación* Vol. 18, 201-228.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.
- LÓPEZ, J. S. *et al.* (2010). Aproximación a las prácticas cualitativas en Psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo* Vol. 31, nº 1, 131-142. (<http://www.cop.es/papeles>)
- LORENZO, J. A. (1997-98) La formación inicial de los maestros: necesidades y bases que pueden configurar un 'Plan de Formación del Magisterio'. *Tendencias Pedagógicas* nº Extra, 155-164.
- LUNNENBERG, M., KORTHAGEN, F. y SWENNEM, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* nº 23, 586-601. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- MARTÍN, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría Educativa* Vol. 23, nº 1, 45-70.
- MERCER, D. y ABBOTT, I. (1989) Democratic, Learning in Teacher Education: partnership supervision in the Teaching Practice. *Journal of Education for Teaching* Vol. 15, nº 2, 141-148.
- MERCER, D. y ABBOTT, I. (1993) Democratic Learning in Teacher Education: A Comparative Study. *European Education*. Vol. 25 nº1, 71-79.
- MULE, I. (2006). Preservice Teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for practicum. *Teaching and Teacher Education* nº 22, 205-216. [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)
- NILSSON, P. y VAN DRIEL, I. (2010). Teaching together and learning together Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* nº 26, 1309-1318. [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)
- Orden del 4 de Abril de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid nº 1848/2005 (BOCM, de 6 de Abril) por la que se establece el procedimiento de Admisión de Alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (Modificación del 23 de noviembre de 2006)
- ORTIZ, P. (Coord.) *et al.* (1997) Evaluación del Plan de estudios de formación de maestros desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas* nº 3, 37-56.
- RESOLUCIÓN del 21 de Julio de 2006 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 192 de 14 de agosto de 2006) con instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de

- la enseñanza básica en los Centros docentes. (Modificación por Resolución de 10 de Julio de 2008, BOCM 6 de Agosto de 2008).
- RIDAO, I. y Ordóñez, R. (2000) Los Planes de estudio y la formación de maestros: un estudio longitudinal. *Bordón* Vol. 52, nº 1, 87-105.
- RUIZ, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao.
- SCHÖN. D. A. (1992). La formación del profesorado reflexivo. MEC/Paidós Barcelona.
- SEPÚLVEDA, M<sup>a</sup>. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educación* nº 36, 71-93.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Rev. Educación* . Nº 294, 275-299.
- STENHOUSE, L. (1997). Cultura y Educación. Publicaciones del M.C.E.P., Morón (Sevilla).
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* nº 20, 665-679. [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)
- UCM (2010). Resolución del 7 de Junio de 2010, por la que se publica el Plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria (B.O.E., 21 de Junio de 2010)
- JUNI, J. A. y URBANO, C. A. (1999). Investigación etnográfica e investigación-acción. Brujas, Córdoba, (Argentina).
- ZEICHNER, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación* nº 282, 161-169.
- ZEICHNER, K. M. (2010). Nueva epistemología en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24.2), 123-149.
- ZEICHNER, K. M y LISTON, D.P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En: F. Angulo, J. Barquín y A. I. Pérez (Coords.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. AKAL, Madrid, 506-532.

### Correspondencia con el autor:

Antonio BRETONES ROMÁN  
C/ Este nº 9.- 28221 Majadahonda (Madrid)  
Tel. 916380043  
email: [antoniob@edu.ucm.es](mailto:antoniob@edu.ucm.es)

## Anexo 1

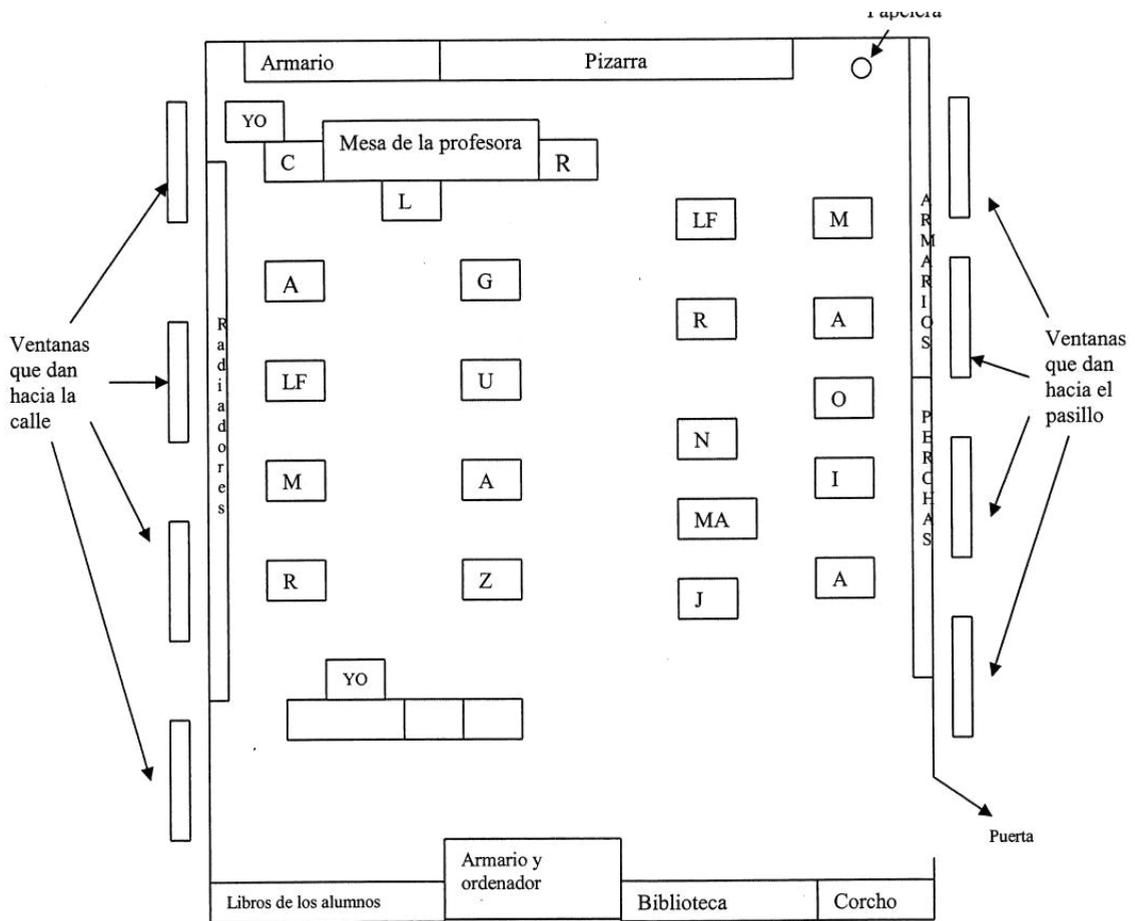
Tabla 1.1 Ejemplo de recopilación de información

## CEIP VII. Aula 2º B. Estudiante: Número 30 (Curso 2009-10)

1. Contexto del centro	2. Contexto de aula	3. Método de enseñanza Tutor	4. Método de Estudiante	5. Opinión Estudiante
<p>1.1. Tipo de Centro</p> <p>Público, mixto y de integración; 4 aulas Infantil y 12 de Primaria en doble línea</p> <p>Dos bibliotecas, de Infantil y Primaria.</p>	<p>2.1 Alumnado ordinario</p> <p>T= 22 16 niñas 6 niños</p> <p>80% inmigrantes</p>	<p>3.1 Actividades básicas</p> <p>a) Asamblea los lunes sobre el fin de semana. b) Actividades en Lengua, Matemáticas y C. del medio: Explicación del contenido basado en el libro de texto Realización de ejercicios y corrección Sesiones repaso y evaluación</p>	<p>4.1 Funciones de colaboración</p> <p>Ayuda a la tutora a corregir los ejercicios Atiende diariamente a los cuatro niños retrasados en sus tareas Colabora en la realización de todas las actividades extraescolares</p>	<p>5.1 De las Prácticas:</p> <p>“Es lo mejor de la carrera con diferencia porque se adquieren muchos conocimientos didácticos”</p>
<p>1.2 Alumnado:</p> <p>Total 300 ; 40% españoles 60% extranjeros (27 nacionalidades, mayoría hispanos); 24 especiales, 22 compensator. 8 Trastorno Generalizado de Desarrollo (TGD); 80% Católicos</p>	<p>2.2 Alumnado singular</p> <p>2 niños y 2 niñas con retraso 1 niño síndrome de Asperger</p>	<p>3.2 Activ. de Ed. Artística:</p> <p>Realización de fichas del Cuadernillo de plástica.</p> <p>De la Clase Alternativa: Fichas de lectura o de Ed. Artística.</p>	<p>4.2 Método de enseñanza:</p> <p>Explican algunos temas de las materias básicas. (Cap. 5 de la Memoria)</p>	<p>5.2 Del alumnado:</p> <p>“La relación entre los alumnos y de éstos con las tutoras y conmigo han sido muy buenas”</p>
<p>1.3 Profesorado:</p> <p>28 Profesores y especialistas y</p>	<p>2.3 Disposición del aula:</p> <p>En filas y</p>	<p>3.3 Deberes para casa:</p> <p>Fichas de las</p>	<p>4.3 Atención alumnado con necesidades específicas:</p>	<p>5.3 De la tutora</p> <p>“He estado muy a gusto, en</p>

otros de apoyo (1 PT, 1 AU, 1 Comp. y 2 de Apoyo). Con instalaciones ad hoc	columnas de pupitres individuales Según Tabla 1.2	materias básicas y de repaso para la evaluación	A diario en la realización de sus tareas	especial con las dos tutoras los alumnos y mis dos compañeras de Prácticas”
1.4 Servicios de apoyo:  Equipo Orientac-Psico-Pedagógica (EOEP) y Asistente Social externos  Asociación de Madres y Padres de alumnos (AMPA)	2.4 Singularid. de la Tutoría:  Maestra sustituta (entre Febrero y Marzo) Maestra titular (hasta finales de Mayo) El alumnado recibe clases de apoyo de otras dos docentes	3.3 Actividades. Extraescolares  a) dentro del Centro: Día del Padre Día del libro Talleres de reciclables b) Fuera del centro Excursión al Planetario Teatro (“Eolo y anemómetros”) Feria de San Isidro	4.4 Actuaciones ante el supervisor:  Realización y corrección colectiva de fichas del libro de texto con ejercicios tipo test.	5.4 Del centro escolar y del personal no docente  Cree haber tenido mucha suerte con este centro  Está muy contenta del trato recibido
1.5 Actividades complementarias:  Muchas y variadas para alumnado y profesorado	2.5 Investigación de la Estudiante:  Plan de mejora de la comprensión lectora y de la Expresión oral del grupo-clase	3.5 “Horas libres” de la tutora (Inglés, Ed. Física y Música): Tutora y Estudiante preparan actividades de clase o extra-escolares y corrigen ejercicios y evaluaciones.	4.5 Actividades relacionadas con la investigación:  Ejercicios colectivos de comprensión escrita y expresión oral entorno a la lectura de cuentos	5.5 De la formación académica  Implícita en 5.1.
Fuente: Memoria	Fuente: Informe de investigación-acción	Fuente: Diario de clase	Fuentes: Memoria, Diario de clase, Informe de investig.	Fuente: Memoria

**Tabla 1.2. Plano del Aula y distribución del alumnado**



**Tabla 1.3. Horario semanal**

Días/ Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 10:00	Lengua	Lengua	Lengua	Religión/Clase alternativa	Lengua
10:00 a 11:00	Matemát.	Inglés	Matemát.	Lengua	Matemát.
11:00 a 11:30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:30 a 12:30	Conocim.del Medio	Educación Física	Conocim.del Medio	Matemáticas	Educ. Física
12:30 a 14:30	Comedor	Comedor	Comedor	Comedor	Comedor
14:30 a 15:15	Música	Conoc.del Medio	Educación Artística	Conoc. del Medio	Inglés
15:30 a 16:00	Educación Artística	Lectura/Dra- matización	Educación Física	Educación Artística	Conoc.del Medio
Profes. 12:30 a 13:30	Reuniones con los padres	Reuniones de Ciclos	Formación del profesorado	Reunión de Claustro	Comisión de Coord. Pedagógica

Notas. Otras actividades semanales:

- Atención a 5 niños en clase (2º B) con Necesidades educativas específicas.
- Apoyo fuera del aula. Total 15 secciones 3 alumnos  
Audición-Lenguaje y Trastornos Generalizados de Desarrollo.
- Apoyo dentro del aula. Refuerzo de integración, 2 alumnos 1 sesión.

**Tabla 1. 4. Diario de Clase de Estudiante de Prácticas****Última semana de Mayo con la Maestra titular**

<b>Lunes</b>
<p>Asamblea. Conversación con alumnado acerca de lo relevante sucedido el fin de semana anterior.</p> <p>Lengua. Apoyo a Marta <sup>(2)</sup> en matemáticas (tema 6 del libro) y el resto de la clase tema 16, realizando su lectura).</p> <p>Matemáticas. Con el libro de texto se realiza una ficha de multiplicaciones. Repaso de todas las tablas.</p> <p>Conocimiento del medio. La profesora sigue explicando el tema 14 y yo apoyo a Cirila con la lectura y un dictado de palabras que contienen las letras “t/p”.</p> <p>Música. Por la tarde mientras los niños están en Música, nosotras corregimos los deberes del fin de semana y los ejercicios de los cuadernillos de lengua.</p> <p>Educación artística (Dibujo) Terminan las fichas sin hacer del cuaderno de plástica.</p>
<b>Martes</b>
<p>Lengua. Apoyo a Marta (le explico la importancia del nombre propio y las partes de la poesía y los contrarios, antónimos).</p> <p>Inglés y Educación física. En el tiempo de estas materias organizamos las clases de la tarde y corregimos los ejercicios del libro de Conocimiento del medio (tema 14).</p> <p>Continuamos con el libro de texto. La profesora explica el tema 15. Lectura/Dramatización. A última ahora lectura del Libro de lecturas y realizamos una actividad de mi trabajo de investigación (“Mejora de la comprensión lectora y la expresión oral”).</p>
<b>Miércoles</b>
<p>Lengua. Apoyo a Marta en Conocimiento del medio (tema 6 del libro) mientras que el resto de la clase realiza una lectura del tema y ejercicios del libro.</p> <p>Matemáticas. Ayudo a Luis y a Roberto con los ejercicios del libro. El resto de la clase realiza los problemas leyéndolos dos veces e intentando comprender lo que dice el ejercicio.</p> <p>Conocimiento del medio. Los niños siguen con el libro, realizando los ejercicios del tema 15 y yo apoyo a Cirila a leer y repasamos las letras “ll/y/f” y realizamos un dictado de palabras de estas letras.</p> <p>Educación artística. Terminan las fichas que tienen sin hacer del cuaderno de plástica.</p> <p>Educación física. Aprovechamos el tiempo para colocar el aula (¿?) y revisamos los cuadernos de matemáticas de los niños.</p>
<b>Jueves</b>
<p>Clase Alternativa a Religión. Lectura y ejercicios de Matemáticas.</p> <p>Lengua. Apoyo a Marta en Matemáticas (tema 6) y el resto de la clase realiza una ficha de evaluación del tema de Lengua.</p> <p>Matemáticas. Ayudo a Luis y Roberto con los ejercicios del libro de texto y también a estudiar las tablas del 3 y del 6. El resto de la clase repasa el tema 15 con las fichas correspondientes y ampliación del tema 16.</p> <p>Conocimiento del medio. Realizo un dictado con Marta y repaso las cuentas con llevadas y</p>

<sup>2</sup> Los nombres propios de las Tabla no son reales.

comenzamos a multiplicar sin llevadas. El resto de la clase repasa el tema 15 con la tutora, que les entrega dos fichas del tema para que las hagan solos.

Educación artística. Los niños realizan un dibujo libre para Nina, que se va vivir a Colombia y así tendrá un recuerdo de sus compañeros.

**Viernes**

Lengua. Apoyo a Marta en Lengua (tema del libro). El resto de la clase aprende a usar el diccionario buscando palabras.

Matemáticas. La clase realiza una ficha de evaluación del tema 15.

Educación física. (Me voy con los alumnos al patio).

Inglés y Conocimiento del medio. Por la tarde, en el tiempo de estas dos materias, las profesoras del ciclo y los alumnos realizan una pequeña sorpresa para mi despedida.

Como gratitud por estos meses les regalo a los niños y a mi tutora una foto de todos ellos conmigo para que la tengan de recuerdo. La foto se la he pegado en un dibujo simulando un marco y a cada niño le he puesto una dedicatoria. La foto va acompañada de unos cuantos caramelos.