

**LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN LA
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO
DE BADAJOZ**

VICENTE MELLADO
TEODORO GONZALEZ
Dptº de Didáctica de las ciencias Exp.

CAMPO ABIERTO, n.º 9 - 1992, 281

RESUMEN

Las Prácticas de Enseñanza son un componente esencial en la formación del profesorado. También suponen una extraordinaria oportunidad para que el estudiante para profesor reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión docente.

En el presente trabajo analizamos en primer lugar diferentes modelos de prácticas enmarcados en distintos paradigmas de formación de profesorado.

En segundo lugar describimos el modelo de prácticas adoptado en la Escuela de Magisterio de Badajoz. El paradigma de profesor elegido es el de profesional reflexivo. El modelo de prácticas está basado en la colaboración entre los centros universitarios y los centros de primaria, integra en el currículo la teoría y la práctica y fomenta la reflexión de los estudiantes para profesor.

SUMMARY

TEACHING PRACTICES IN THE TEACHER TRAINING COLLEGE IN BADAJOZ

The teaching practices are an essential component for the future of the student teacher. This is an advantageous opportunity for the student to be a teacher in training. These experiences gained allow the student to think about the training in general, the teaching tasks and what the future as a teacher would be like.

First of all we analyze different models of practices in different models of teacher training.

On the other hand we describe the model of practices chosen in the Teacher Training College in Badajoz. The model of teacher chosen is a reflexive professional. This model of practices is based in the collaboration between the University Centers and the Primary Schools. It includes theory and practice in the curriculum and promote the reflexion of the students to be a teacher.

1. INTRODUCCION

Las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. (BOE) de 25 de junio de 1977), establecían sobre las prácticas lo siguiente:

"Si bien todas las materias de todas las secciones de un plan de formación de profesores de Educación General básica deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente y por lo mismo, la práctica debe ser permanente y directa contando con los Colegios de Prácticas Anejos, los alumnos de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica deberán realizar un período de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este período se situará preferentemente en el tercer año de carrera y a lo largo de un cuatrimestre".

Las prácticas eran un componente esencial del currículo del estudiante para Profesor de E.G.B. Sin embargo, numerosos estudios: Albuerno (1986), Benejan (1986), Gimeno y Fernández (1980), Vicente (1981) y Pérez Serrano (1988), entre otros, han demostrado que las prácticas docentes no cumplían mínimamente el importante papel que en teoría se les asignaba.

La preocupación e insatisfacción por las prácticas, se ha manifestado en los numerosos trabajos realizados sobre el tema, en los planes de prácticas elaborados en las distintas Escuelas de Magisterio y en los congresos, jornadas y seminarios en los que ha sido una constante en los últimos años.

Villar (1990) revisa las investigaciones en curso sobre las prácticas de enseñanza y encuentra una exhaustiva bibliografía sobre el tema.

Hoy, con la aprobación de la LOGSE, y la reforma de las titulaciones y planes de estudios universitarios, las prácticas continúan siendo un tema de candente actualidad.

En las directrices de los planes de estudio para el título de maestro en sus distintas especialidades aprobadas recientemente (B.O.E. de 11 de octubre de 1991), se asignan 32 créditos a las prácticas. En dichas directrices se definen como:

* Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles de sistema educativo.

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

2. PARADIGMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Cualquier programa o plan de prácticas que se adopte estará enmarcado, aunque quizás implícitamente, en un modelo teórico que conceptualice el sentido curricular de las mismas. Y a su vez, el modelo de prácticas estará condicionado por el paradigma de profesor, y por tanto de formación de profesor que se tenga.

Describiremos a continuación los paradigmas utilizados en formación del profesorado, así como los modelos, o en algunos casos planes de prácticas que más influencia pueden haber tenido en las Escuelas de Formación del Profesorado.

Zeichner (1983) establece cuatro paradigmas de formación del profesorado: tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación, que pueden situarse en función de dos variables independientes:

Cierto-problemático (forma de entender los contextos sociales e institucionales) y recibido-reflexivo (según si el currículo de formación del profesorado está o no establecido con anterioridad). En la figura nº 1 se muestra gráficamente la situación de los cuatro paradigmas:

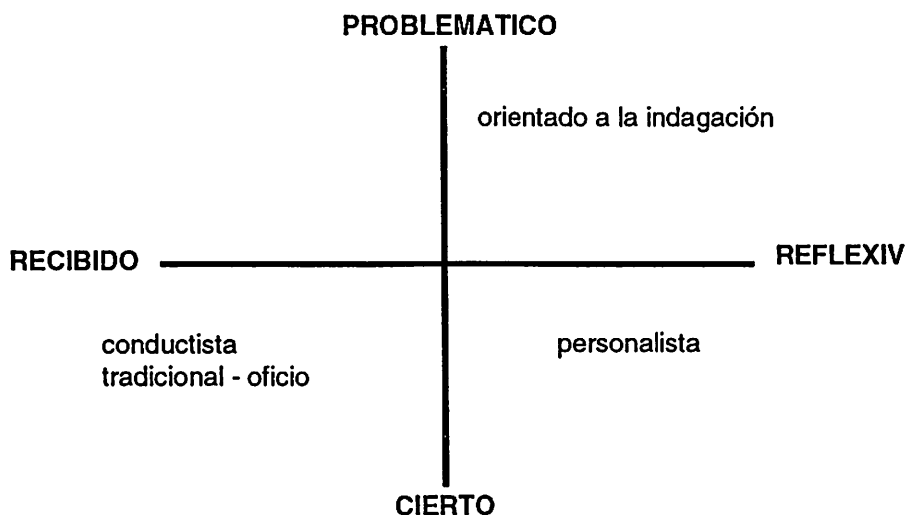


Figura nº 1: Paradigmas de formación del profesorado (Zeichner. 1983)

El tradicional-oficio considera la enseñanza como un oficio del que el profesor debe conocer sus artes y sus técnicas. Las prácticas son el elemento esencial para adquirir el oficio y hay una clara separación entre teoría y práctica.

El conductista o basado en la actuación o competencia considera a la enseñanza como una actividad de producción que tiene que conseguir unos objetivos previamente elaborados. El profesor sería un técnico que aplica y desarrolla las estrategias adecuadas a la práctica.

El paradigma personalista considera fundamentalmente el desarrollo integral del profesor. En él, la teoría y la práctica están necesariamente integradas.

El paradigma orientado a la indagación trata de formar profesores

reflexivos respecto a sí mismos y a todos los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje. La teoría y la práctica deben estar integradas, ya que la práctica produce nuevo conocimiento que debe ser considerado en todos sus aspectos.

Zabalza (1990) también relaciona el modelo de prácticas con el tipo de profesional que se forme:

Para un profesional titulado, lo fundamental es sacar un título las prácticas serán un mero trámite administrativo.

Y para un profesional técnico, que tiene que desarrollar unas competencias, las prácticas serán el lugar idóneo en el que adquirirá el dominio de las técnicas en situación.

Para un profesional reflexivo, que reflexiona sobre lo que hace y que revisa su actuación y aprende de ella, se considera la práctica como un proceso de reflexión y de investigación del que se aprende en la medida que se la somete a análisis.

Pérez Gómez (1988), analiza dos metáforas referidas al profesor: como técnico y como profesional reflexivo.

El profesor como técnico está basado en el modelo positivista que establece una jerarquía entre ciencias básicas, ciencias aplicadas y componente práctico. Existe por tanto una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica:

"los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para la resolución y diagnóstico de problemas en la práctica, y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación (pag. 130)".

En la formación del profesorado hay dos componentes en el modelo: uno científico-cultural, para asegurar el contenido a enseñar y otro psicopedagógico con dos fases. En la primera se adquieren los principios, leyes y teorías que explican los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrece normas y reglas para su regulación racional. En la segunda tiene lugar la aplicación a la práctica real. Este modelo de racionalidad técnica, supuso un indudable avance sobre los enfoques tradicionales y ha sido utilizado, a menudo implícitamente, en la formación del profesorado en España.

"La gran mayoría de las Escuelas de Formación del Profesorado, hasta nuestros días, se apoyan de forma más o menos convincente y convencida, más o menos rigurosa, en el modelo de racionalidad técnica (pag. 140)".

Sin embargo, esta metáfora no puede afrontar la complejidad de los fenómenos que se producen en la práctica.

La metáfora del profesor reflexivo considera que el profesor trabaja en un medio ecológico complejo, cambiante, impredecible y conflictivo al que hay que abordar de forma reflexiva.

"En el modelo de formación del profesor como artista reflexivo la práctica adquiere el papel central y seminal a lo largo de todo el *currículum*. La práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones. (pag. 143)."

Este concepto de práctica tiene unos rasgos distintivos que para Pérez Gómez tienen importantes implicaciones en la formación del profesorado y que resumimos a continuación:

1. La práctica debe concebirse como eje del currículo.
2. Se rechaza la artificial separación entre teoría y práctica en el ámbito profesional.
3. La práctica no sólo debe ser el eje del currículo sino también el punto de partida del mismo.
4. La práctica debe suponer la reflexión en y sobre la acción.
5. La práctica es un proceso de investigación mas que de aplicación.
6. El pensamiento práctico es en si mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teoría, creencias y actitudes.
7. La práctica es una actividad creativa.
8. El pensamiento práctico no puede enseñarse, pero puede aprenderse a través de la práctica reflexiva.
9. La figura del tutor de prácticas es clave.
10. Son necesarios colegios de prácticas que desarrollen proyectos educativos.
11. Es necesario que maestros experimentados se integren en los departamentos universitarios.
12. Hay que investigar más sobre el pensamiento práctico del profesor. Se reconoce el valor para ello de los métodos etnográficos y cualitativos.

Blázquez (1989) coincide con Pérez Gómez en considerar la reflexión como vínculo entre la teoría y la práctica en la formación de profesores. El período de prácticas docentes, que es cognitivamente muy activo, resulta particularmente idóneo para llevar a cabo este vínculo.

"En referencia al período de prácticas, se ha de tratar de estimular la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos apelando a sus conocimientos, recuerdos, teorías implícitas y explícitas para que a través de ellas y fundamentada en las mismas, sean capaces de analizar sus vivencias pedagógicas, las situaciones sociales del aula, el tipo y significado de las tareas que se desarrollan y hasta el propio pensamiento que las determina (pag. 124)".

3. MODELOS DE PRACTICAS

El modelo de prácticas vendrá condicionado por múltiples factores, principalmente por el paradigma de profesor que se adopte y por la concepción que se tenga respecto del currículo y de la relación teoría-práctica dentro del mismo.

Montero (1987) expresa esta dependencia cuando afirma:

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

A menudo, sin embargo, no se han explicitado suficientemente estos aspectos a la hora de formular modelos de prácticas y se han adoptado implícitamente metáforas tradicionales de profesor y de currículo.

Feiman-Nemser y Buchman (1988), estudian tres lagunas que suelen producirse en los programas de prácticas de formación de profesores en tres tipos diferentes de prácticas:

En las experiencias iniciales de campo al estudiante para profesor la clase le resulta familiar por sus muchos años de escolaridad. La inmersión en el aula tiende a excluir la indagación. La familiaridad incuestionada representa una laguna porque limita al pensamiento. Se llega al aula con esquemas e ideas tradicionales que tienen la autoevidencia y la solidez de lo que se da por sentado.

En las prácticas como laboratorios, el estudiante para profesor realiza las tareas que le marca su profesor universitario. Estas tareas son un fin para él pero sólo un medio más en el aula escolar. Esta es la llamada laguna de "los dos mundos". Adaptar al aula escolar tareas universitarias requiere mucho más que dominar destrezas y conocimientos formales.

En las prácticas de enseñanza realizadas con cierta autonomía, el estudiante para profesor cree que alcanza el éxito cuando consigue dar una clase con cierto orden, tal y como la tenía planificada el tutor. No reflexiona sobre el por qué de lo que ocurre ni sobre sus consecuencias en el aprendizaje. Las prácticas son consideradas como la prueba definitiva de su preparación formal. Existe la laguna de los "propósitos cruzados"; las aulas escolares no están diseñadas como laboratorios para aprender a enseñar y el tutor se centrará en sus alumnos y no en el estudiante para profesor. Y éste, sin intervención instruccional no sabrá analizar su actuación.

A continuación comentaremos algunos modelos y planes de prácti-

cas. Hacemos esta distinción ya que el modelo requiere estar teóricamente fundamentado y los planes de prácticas mas bien contemplan los aspectos organizativos. Todo plan de prácticas es indiscutible que se enmarca en un modelo, pero a menudo se encuentra implícito.

En cualquier caso, la confección y desarrollo de un modelo de prácticas es algo extremadamente complejo que hay que fundamentar bien y no descuidar los aspectos organizativos y de realización concreta, que pueden hacer fracasar al modelo teóricamente mejor planteado.

Gimeno y Fernández (1980), después de analizar de una forma muy crítica la formación del profesorado que se realizaba en las Escuelas de Magisterio, propusieron un modelo de práctica, que ha sido una referencia en numerosas Escuelas (figura nº 2):

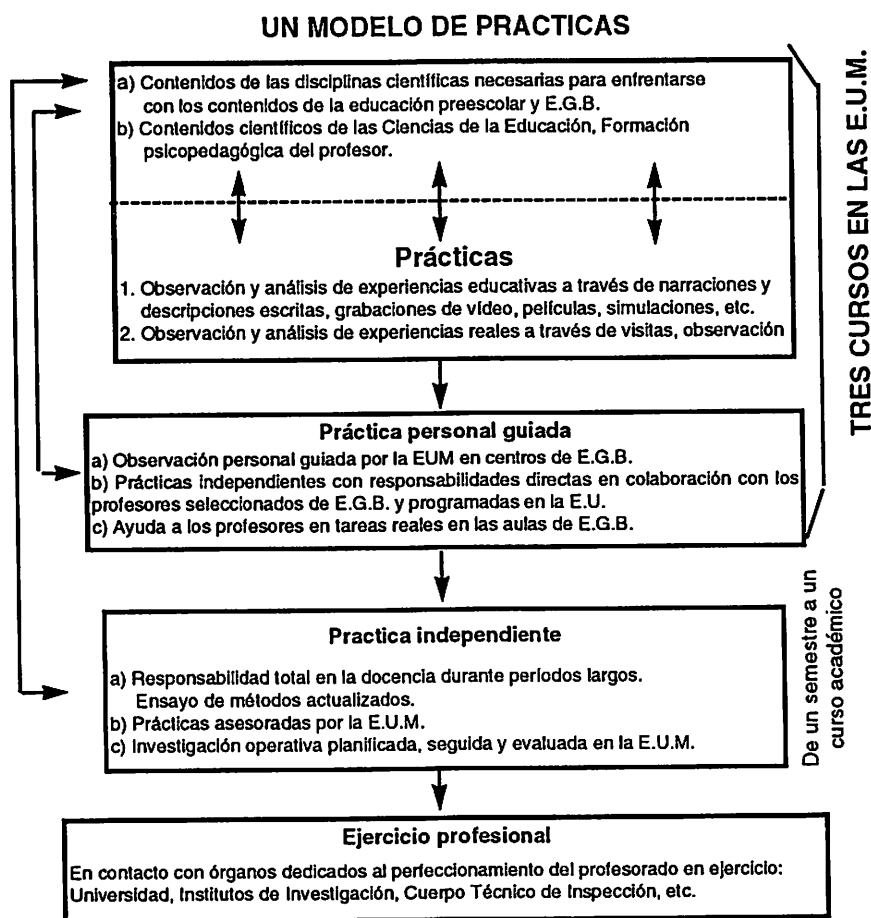


Figura nº 2: Modelo de prácticas de enseñanza (Gimeno y Fernández, 1980, pág. 152)

Este modelo rechaza las prácticas realizadas exclusivamente al final de la carrera, ya que supondría una total separación entre la teoría y la práctica, y aboga por un escalonamiento de las mismas a lo largo de los tres cursos de Magisterio. Termina con un período de práctica independiente, con una duración de un semestre a un curso académico completo, semejante en duración al que existía en el plan de estudios de 1967, y que no ha podido realizarse por la propia limitación del plan de estudios de 1971.

Zabalza (1990) parte de tres metáforas de las prácticas, cada una con tres problemas, semejantes a los planteados por Feiman-Nemser y Buchman:

- a) Las prácticas como contacto con la vida real. Problema asociado: inmersión excesiva e irreflexiva en la acción.
- b) Las prácticas como laboratorio de aplicación. Problema asociado: desconexión del discurso académico y profesional.
- c) Las prácticas como práctica profesional real. Problema asociado: fantasía de realidad y falta de reflexión.

Considera que cada modelo cumple funciones distintas y que, por tanto, todos podrían utilizarse en un programa de formación. El primero de "choque" como complemento a las enseñanzas teóricas de la Universidad. El segundo para desarrollar técnicas y estrategias subordinadas a las disciplinas universitarias. El tercero para iniciar a los estudiantes a la práctica profesional real, siempre que no fuesen al final para que el estudiante pueda volver al centro universitario y pueda analizar su propia experiencia.

Termina Zabalza exponiendo los propósitos fundamentales del programa de prácticas de la Universidad de Santiago y que son los siguientes:

- 1) Entrar en contacto con una situación real y conocer, de manera sistemática, su funcionamiento general y la práctica que en ella se realiza.
- 2) Iniciarse al trabajo y las destrezas profesionales específicas.
- 3) Adquirir aprendizajes relacionados con la cultura profesional.
- 4) Adquirir una cierta conciencia sobre si mismo.
- 5) Reflexión sobre la actividad desarrollada y sobre la experiencia de las prácticas en su conjunto.
- 6) La reflexión personal.

Montero (1990) analiza los planes de prácticas de numerosas Escuelas de Magisterio españolas y señala factores comunes a todos ellos: identificación de las funciones-objetivos del período de prácticas, temporalización, estructura en fases, tareas a realizar por los alumnos,

relaciones Universidad-Centros de E.G.B., evaluación y responsabilidad diluida.

También describe las lagunas que tienen los planes examinados y como la mayoría de ellos reflejan modelos implícitos cuestionados por el conocimiento del que se dispone. Montero destaca entre las creencias implícitas analizadas las siguientes:

- 1) La mayor duración de las prácticas, sin otras consideraciones, influye en la mejor preparación de los profesores.
- 2) La influencia del tutor es decisiva y no encuentra resistencia en los alumnos.
- 3) La práctica es aplicación de la teoría.
- 4) Se olvida que los efectos beneficiosos de las prácticas están condicionados por una mayor colaboración universidad-colegios y por el trabajo en equipo.
- 5) Se olvida la necesidad de fomentar la reflexión y el análisis en los futuros profesores.

Las dos primeras creencias se corresponden con los mitos sobre las prácticas que Zeichner (1980), ha demostrado como falsos en sus investigaciones: El primero de los mitos es que la experiencia práctica contribuye a la formación de mejores profesores y que cuanto más tiempo de prácticas, mejor para dicha formación. El segundo que las prácticas sirven para que el estudiante a profesor se adapte a las condiciones existentes en las escuelas y ayudan a su asociación.

El propio Zeichner y colaboradores desarrollan en la Universidad de Wisconsin-Madison un programa de prácticas, dentro del paradigma orientado a la indagación, que nos resulta de extraordinario interés (Zeichner y Liston, 1987).

El programa tiene como meta la formación de profesores reflexivos en el tercer nivel de los tres descritos por Van Manen (citado en Zeichner y Teitelbaun, 1982, pág. 103): el primer nivel de reflexión es sobre la aplicación técnica de los conocimientos educativos para cumplir los fines dados que no se cuestionan; el segundo nivel de reflexión es sobre las acciones educativas, clarificando y analizando los supuestos que subyacen en las mismas y evaluando las consecuencias educativas que tienen; el tercer nivel incorpora a la acción educativa principios morales éticos y políticos.

En la figura nº 3, incluimos los componentes curriculares del mismo. Destacamos las actividades programadas para que el profesor en formación desarrolle durante las prácticas, tanto en el centro universitario como en el colegio.

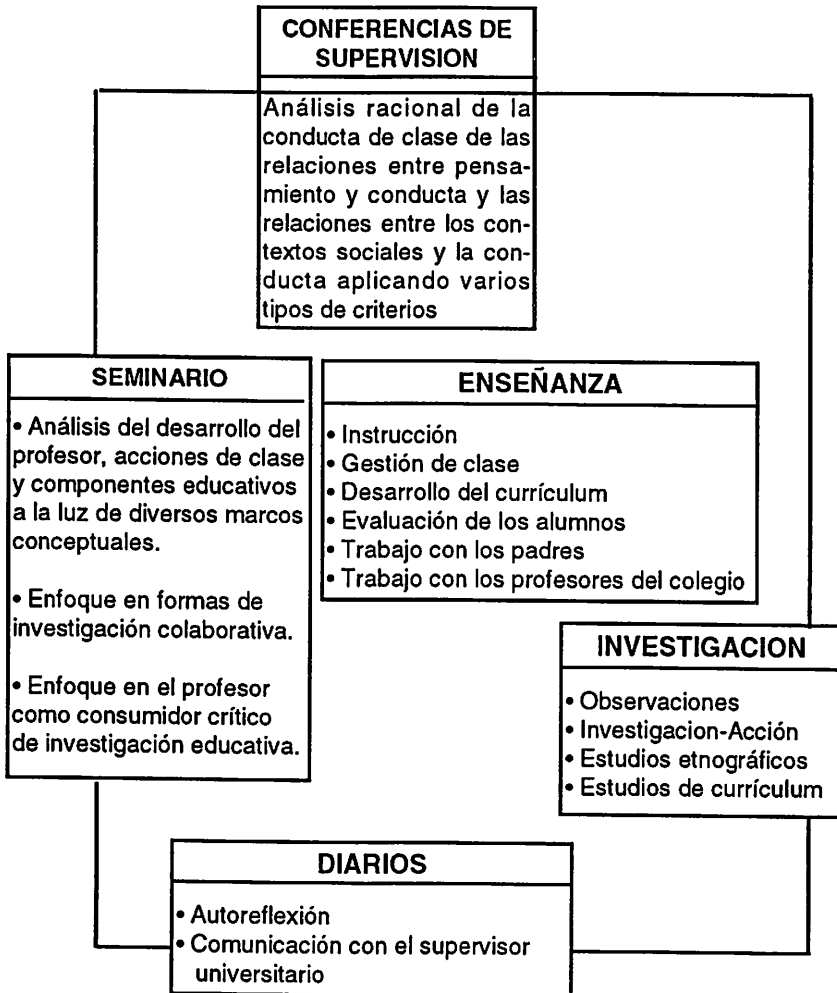


Figura nº 3: Programa de prácticas de enseñanza de la universidad de Wisconsin-Madison
(Zeichner y Liston, 1987, pág. 35)

4. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN LA E.U. DE MAGISTERIO DE BADAJOZ

La Escuela de Magisterio de Badajoz lleva años trabajando en las prácticas de enseñanza. Como en otras muchas escuelas de España, se han hecho a lo largo de los años modificaciones parciales a las mismas que han conseguido mejoras puntuales.

Durante los cursos 1988-85 y 1989-1990 se aborda de forma global el tema de las prácticas. Conjuntamente con la Escuela de Magisterio de Cáceres se elabora un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Extremadura y el M.E.C., que facilite la ejecución de las mismas.

El establecimiento de un Convenio es una vía utilizada por otras muchas Universidades. Establece un marco legal para que los estudiantes universitarios realicen sus prácticas en centros que orgánica y funcionalmente dependen de las Direcciones Provinciales del M.E.C. y no de la propia Universidad.

Es así mismo necesario para facilitar al profesorado universitario el acceso a determinados centros, para que en ellos puedan desarrollarse investigaciones educativas.

Para el cumplimiento de este Convenio, así como para coordinar de forma general el desarrollo de las prácticas y para proponer las modificaciones que se consideren oportunas, se crea una Comisión Regional de Seguimiento en la que están representadas todas las partes implicadas. En la figura nº 4 se indican esquemáticamente los integrantes de dicha Comisión.

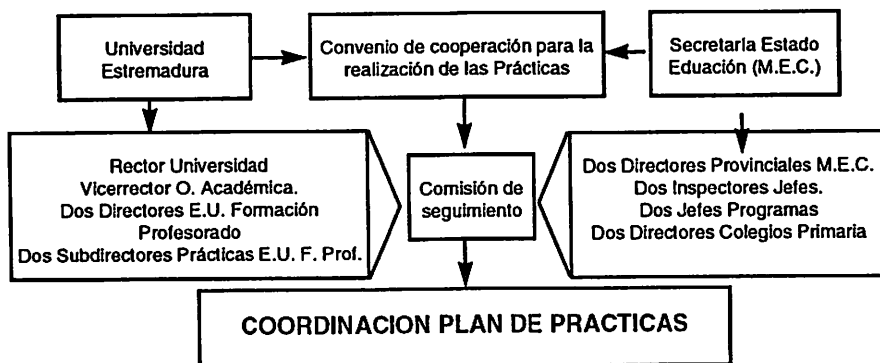


Figura nº 4: Comisión de Seguimiento del Plan de Prácticas de Extremadura.

Simultáneamente, y después de un año de debates, se elabora un Plan de Prácticas para los estudiantes de infantil y primaria de la Escuela de Magisterio de Badajoz.

El paradigma de profesor adoptado, aunque no de forma suficientemente explícita, es el del profesional reflexivo.

Aunque, como Calderhead (1989) reconoce, hay últimamente muchos cursos de formación inicial del profesorado que tienen como principio filosófico guía el de la enseñanza reflexiva, y se utilizan muchos términos (tales como: práctica reflexiva, orientación a la indagación, reflexión en la acción, el profesor como investigador, el profesor como tomador de decisiones, el profesor como profesional, el profesor como resolutor de problemas) que no siempre tienen el mismo significado.

Todos los términos tienen factores comunes, pero de hecho existen

diferencias según el énfasis que se da a los diferentes aspectos, y se generan distintos programas de formación del profesorado.

"Parecería, de hecho, que investigadores, formadores de profesores y otros escritores en la especialidad tienen una serie de creencias sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las que han incorporado sus propias nociones de reflexión" (Calderhead, 1989, pág. 4).

A pesar de esta puntualización, el paradigma de profesor como profesional reflexivo, nos parece el más adecuado. En él, el profesor es capaz de reflexionar sobre sus concepciones y creencias, sobre las acciones que se producen en el aula y en la escuela, analizando los fines y las consecuencias de todo tipo que se deriven de estas acciones.

El modelo de prácticas está basado en la colaboración entre los centros universitarios de formación inicial del profesorado y los centros de primaria, integra en el currículo la teoría y la práctica y fomenta la reflexión de los estudiantes para profesor.

El plan de prácticas, que supone la organización y realización concreta del modelo adoptado, incluye como puntos más significativos: Convenio de Colaboración Universidad-M.E.C., organización por Comisiones de Prácticas, prácticas en todos los cursos, formación inicial y permanente relacionadas, seminario de prácticas, y evaluación anual del Plan de Prácticas.

En la figura nº 5 esquematizamos los fundamentos del plan.

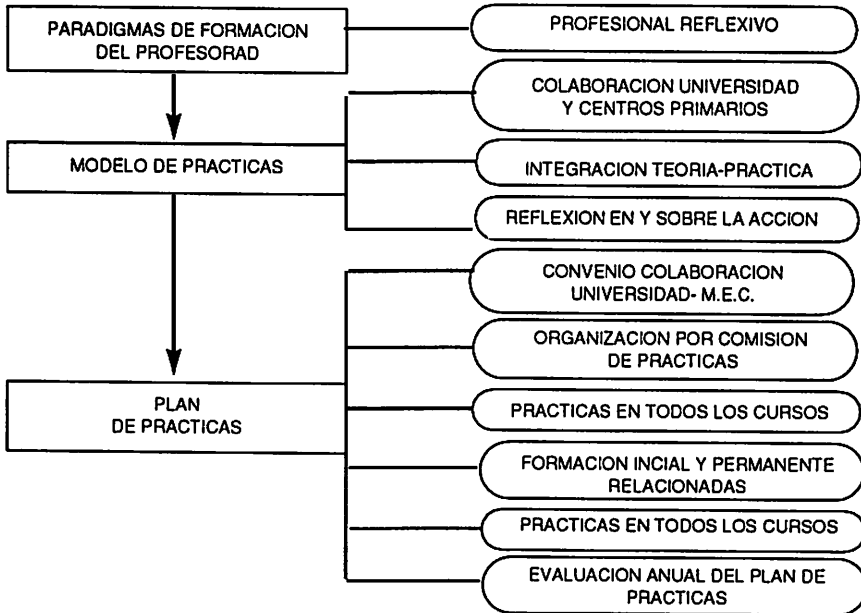


Figura nº 5: Relación entre paradigmas de formación del profesorado, modelos de prácticas y Plan de Prácticas en el E.U. de Magisterio de Badajoz

5. EL PLAN DE PRACTICAS DE LA E.U.M. DE MAGISTERIO DE BADAJOZ

5.1. Objetivos generales de las prácticas.

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

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

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

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

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

5.2. Estructura del Plan de Prácticas.

En las Prácticas de Enseñanza intervienen profesores de los Departamentos Universitarios de Psicopedagogía y Didácticas Especificasas, maestros tutores de los Colegios de Infantil y Primaria y todos los alumnos de la Escuela de Magisterio.

Para coordinar este colectivo tan amplio, así como para diseñar y organizar las prácticas y coordinar su evaluación, se ha creado en la Escuela de Magisterio de Badajoz una Comisión de Prácticas compuesta por las siguientes personas:

- El Subdirector de Prácticas de Enseñanza.
- Todos los profesores de la Escuela con carga docente en Prácticas de Enseñanza.
- Dos representantes de los tutores de E.G.B..
- Un alumno de cada una de las especialidades existentes en el centro.

De acuerdo con las Directrices del Consejo de Universidades para el Título de Maestro, las prácticas tienen una duración total de 320 horas. Están distribuidas a lo largo de todos los cursos de la carrera, de esta forma, el aprendizaje del alumno en prácticas se realiza de forma gradual, pasando por diferentes etapas que posibilitan situaciones que van desde la mera observación hasta la actuación autónoma en el aula.

Las prácticas de primer curso pretenden una primera toma de contacto del alumno con los centros de infantil y primaria. Son competencia de los Departamentos de Didácticas Específicas, Psicopedagogía y de la Comisión de Prácticas del Centro. Tienen una duración de 50 horas y están situadas en el último trimestre del curso. Durante este período de prácticas, los alumnos también realizan visitas a otras instituciones educativas, Centro de Profesores, colegios especiales, que les permitan conocer más elementos de su futura actividad profesional.

Las prácticas de segundo y tercer curso, pretenden que el alumno de Magisterio vaya adquiriendo gradualmente una mayor responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, todo ello con la ayuda del maestro-tutor.

Corresponde a la Comisión de Prácticas de la E.U.M. la planificación seguimiento y evaluación de las mismas.

La duración de éstas prácticas es de 270 horas a realizar en los centros colaboradores de infantil y primaria. Están situadas en el segundo trimestre para los alumnos de segundo curso y en el primer o segundo trimestre para los alumnos de tercero, distribuidas en períodos de seis semanas en ambos cursos.

Las actividades que se desarrollan por el personal implicado, en las prácticas de segundo y tercero, se indican en la figura nº 6.

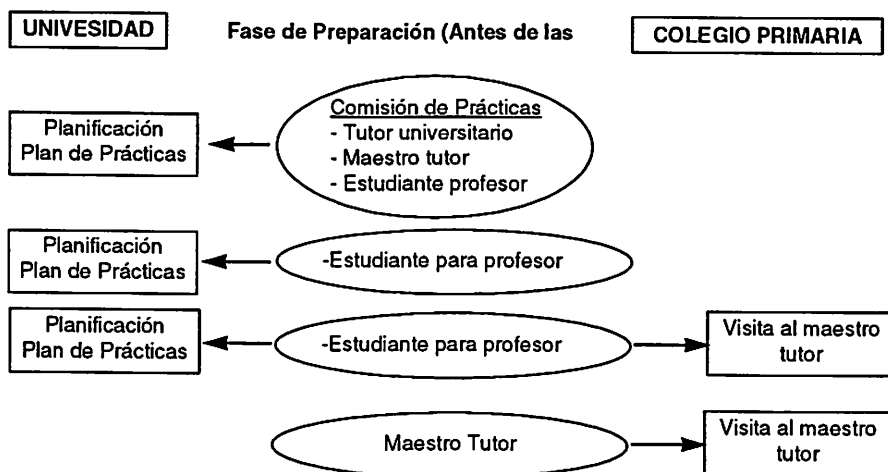




Figura nº 6: Actividades a desarrollar en el Plan de Prácticas de la E.U. de Magisterio de Badajoz

5.3. Evaluación de las prácticas.

El Plan de Prácticas distingue entre lo que es la evaluación del estudiante de magisterio en prácticas y la evaluación de propio plan de prácticas.

La evaluación del estudiante de magisterio consta de dos partes, cada una con el mismo peso en la calificación final:

A) Informe y calificación razonada del profesor de E.G.B. que haya actuado como tutor del alumno. Para que éste informe tenga una cierta homogeneidad se ha elaborado una "guía de evaluación" por la Comisión de Prácticas.

B) Informe y calificación razonada del profesor tutor de la E.U, para el que cuenta con una guía elaborada por la Comisión de Prácticas, y que realizará teniendo en cuenta:

- 1) Las entrevistas llevadas a cabo en las sesiones semanales de seguimiento durante el seminario.
- 2) La memoria-informe que el alumno le entrega al final de las prácticas. Dicha memoria varía según el curso y podrá contener los siguientes aspectos:
 - a) Observación sistemática sobre el entorno de la escuela (contexto social, necesidades, cultura medio-ambiental...), la comunidad escolar (diagnosticar las características del centro como institución), la clase como grupo (captar la dinámica general de la clase y sus características) y sobre las características de los alumnos (su modo de pensar, de trabajar, de relacionarse...).
 - b) Diseño y desarrollo de un proyecto curricular pudiendo adquirir diversas variaciones: planificación y desarrollo de una unidad didáctica, un proyecto de investigación en la acción, una experiencia de innovación, un proceso de creación y puesta a prueba de algún material didáctico.
 - c) Reflexión personal del alumno sobre las prácticas.

Evaluación del Plan de Prácticas.

A final de cada curso académico la Comisión de Prácticas dedica una sesión para la evaluación del Plan de Prácticas, en la que se estudian todos los problemas y sugerencias presentadas por los profesores tutores de la E.U.M., maestros tutores y alumnos en prácticas, de forma que el Plan queda abierto a una revisión continuada para su perfeccionamiento y adecuación a las necesidades de la realidad educativa.

6. VALORACION DEL MODELO DE PRACTICAS DE LA E.U.M. DE BADAJOZ

Para la valoración del modelo de prácticas que hemos llevado a cabo en la E. Universitaria de Magisterio de Badajoz haremos dos tipos de consideraciones: la primera de ellas referida a la validez y coherencia del modelo y la segunda al análisis crítico del Plan de Prácticas.

a) Validez y coherencia del modelo de prácticas.

Son numerosos los centros de formación de profesores en todo el mundo que están desarrollando programas de prácticas que tienen entre sus objetivos la formación de profesionales reflexivos. Sin embargo son insuficientes las investigaciones realizadas hasta el momento para valorar las consecuencias educativas en los futuros profesores.

Wubbels y Korthagen (1990) de la Universidad de Utrech estudian los efectos que tiene en los profesores de secundaria en su etapa profesio-

nal un programa de formación inicial diseñado para fomentar la enseñanza reflexiva. Para ello comparan dos grupos de profesores: uno compuesto por los que en su formación inicial siguieron el programa de enseñanza reflexiva y otro por los que siguieron un programa más tradicional.

Los resultados del trabajo, como sus propios autores reconocen, son a la vez estimulantes y decepcionantes para los defensores de programas diseñados para fomentar la enseñanza reflexiva:

"Es estimulante destacar que enjuiciando los criterios de percepción de los estudiantes, los profesores del grupo experimental tienen mejores relaciones con sus estudiantes que sus colegas. Además, su más alta satisfacción en el trabajo y la mayor adecuación de sus percepciones sobre las relaciones estudiante-profesor, son dos resultados gratificantes. Por otra parte, es decepcionante que los profesores del grupo experimental no tienen más inclinación a la reflexión y no manifiestan una mayor inclinación hacia la innovación" (pág. 41).

En cuanto a la coherencia entre los objetivos planteados por el modelo de prácticas y su realización efectiva hay que señalar la gran cantidad de personas que anualmente intervienen: 20 tutores universitarios, 700 maestros tutores y 700 estudiantes de magisterio. Esto supone que la orientación que reciba cada estudiante de Magisterio estará condicionada, tanto o más que por el modelo teórico, por las orientaciones que tengan los tutores universitarios y los maestros tutores que le correspondan.

Zeichner (1983) reconocía este aspecto al referirse a los programas de formación de profesores llevados a cabo en los Estados Unidos:

"aún cuando un programa es diseñado para articular un énfasis específico basado en la asunción de uno de estos paradigmas, los actuales programas a menudo reflejan una combinación de orientaciones como resultado de las diversas perspectivas de las individualidades específicas implicadas en el plan instruccional." (pág. 7).

b) Análisis crítico del Plan de Prácticas.

En el desarrollo del Plan de Prácticas hemos constatado aspectos positivos que deberían reforzarse en los próximos cursos y aspectos negativos que sería necesario mejorar.

Entre los aspectos positivos destacamos:

- Tener un convenio que institucionalmente relacione la Universidad con las Direcciones Provinciales del MEC, de las que orgánicamente dependen los profesores de primaria y secundaria en las Comunidades Autónomas sin competencias en materia educativa. Esta relación con los responsables del MEC ha posibilitado a la E. U. de Formación del Profesorado avanzar más allá de las Prácticas de Enseñanza y participar en los Planes Provinciales de Formación del Profesorado.

- Ofertar cursos de perfeccionamiento durante las prácticas para los maestros-tutores. Esta experiencia ya ha sido realizada desde hace años por las Escuelas de Maestros de Cataluña. Los cursos se han realizado por las tardes en horario lectivo para los profesores de primaria, y los propios alumnos de Magisterio en prácticas se han hecho cargo de las clases de E.G.B. durante la ausencia de su maestro-tutor. En los cursos 1990-91 y 1991-92 se han ofertado cursos relacionados directamente con las prácticas, pero está abierta la posibilidad para que puedan ofertarse todo tipo de cursos.

- Desarrollar un programa de prácticas por el tutor universitario, antes de la entrada del estudiante en el colegio. De esta forma el estudiante de magisterio ha podido contextualizar las prácticas antes de las mismas y no ha sufrido una inmersión irreflexiva en el colegio de primaria.

- Realizar un seminario durante las prácticas por el tutor universitario. Con el se ha pretendido ayudar al profesor en formación a reflexionar sobre su acción en el aula y orientarlo en los problemas que se le hubieran podido plantear. El diario de prácticas y simulaciones se han utilizado en este contexto.

A destacar, como viene ocurriendo desde hace muchos años, la extraordinaria colaboración que encuentra la Escuela de Magisterio entre los anterioridades provinciales del M.E.C., y los Directores y Profesores de E.G.B.

El mayor problema sigue siendo la organización de las prácticas, que es extremadamente compleja por la cantidad de instituciones y personas que intervienen en las mismas. Este problema se agudiza en una provincia de las dimensiones de Badajoz. La dispersión de maestros-tutores por toda la provincia dificulta, sino imposibilita, la relación entre el tutor universitario y el maestro-tutor. Hasta ahora, los tutores de la E.U. de Magisterio han visitado los centros situados en la ciudad de Badajoz, pero no han podido hacerlo con el resto.

Otro problema es que al participar el maestro de forma individual, no ha existido un proyecto previo en el colegio que implique a toda la comunidad educativa del mismo. Pérez Serrano (1988-b) ya señalaba la importancia de este aspecto:

cada Colegio debe estar obligado a elaborar un programa específico de actividades formativas dentro de un proyecto educativo (pág. 384).

La Comisión de Seguimiento está estudiando los problemas existentes y esperamos que puedan darse solución a los mismos, por la importancia que las prácticas tienen en la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBUERNE, F.; GARCIA, G., y RODRIGUEZ, M. (1986). Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas, Aula Abierta. Oviedo.
- BENEJAN, P. (1986). La formación de maestros: una propuesta alternativa, LAIA. Barcelona.
- BLAZQUEZ, F. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores. Campo Abierto, 6, 119-128.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education, 5 (1), 43-51.
- FEIMAN-NEMSER, S.H. y BUCHMAN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR: Conocimientos, creencias y teorías de los profesores, Marfil. Alcoy, 301-314.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980). La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española, S. Publicaciones MEC. Madrid.
- MONTERO, M.L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. Actas I Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza, Santiago, 17-25.
- MONTERO, M.L. (1990). Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En ZABALZA: La formación práctica de los profesores, Tórculo. Santiago. 41-51.
- PLAN DE PRACTICAS (1990). Documento inédito aprobado por la Junta de Centro de la E.U. de Magisterio de Badajoz, el 6 de Julio de 1990.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA: Perpectivas y problemas de la función docente, Narcea. Madrid. 128-148.
- PEREZ SERRANO, M. (1988). La formación práctica del maestro, Escuela Española. Madrid.
- PEREZ SERRANO, M. (1988-b). Los colegios de prácticas en la formación de maestros de Educación Básica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2, 376-385.
- VICENTE, A. y otros. (1981). Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, ICE Universidad de Murcia.
- VILLAR, L.M. (1990). Investigaciones sobre el tema de las prácticas. En ZABALZA: La formación práctica de los profesores, Tórculo. Santiago.
- WUBBELS, Th. y KORTHAGEN, F.A.J. (1990). The effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teacher. Journal of Education for Teaching, 16 (1), 29-43.
- ZABALZA, M. (1990). Teoría de las prácticas. En ZABALZA: La formación práctica de los profesores, Tórculo. Santiago. 15-40.
- ZEICHNER, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1987). Teaching student teacher to reflect. Harvard Educational Review, 57 (1), 23-41.