

# Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED - EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO  
*Universidad de A Coruña - Universidad de Santiago*

## 1..INTRODUCCIÓN

Hemos elegido este título porque pensamos que es el que mejor representa el sentido de este componente de los programas de formación del profesorado.

En el debate sobre cómo mejorar y adecuar la preparación de los enseñantes a las nuevas exigencias que los cambios sociales, económicos y culturales plantean a la escuela, ocupa un lugar destacado la conceptualización y organización de las Prácticas Escolares.

Efectivamente, llevamos ya cierto tiempo investigando y reflexionando sobre cómo mejorar los procesos de preparación de los enseñantes, de manera que se puedan superar las deficiencias, lagunas e incoherencias que a través de diversos mecanismos hemos detectado. y uno de los temas que podríamos calificar de «estrella» en estas preocupaciones es el referido a la formación práctica de los profesionales de la enseñanza, que no puede sustraerse a la cuestión de las relaciones teoría-práctica que ha constituido y constituye uno de los dilemas recurrentes en la formación del profesorado.

Conmemoramos en este Congreso los 25 años de incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad, y podríamos añadir la existencia de más de siglo y medio de las Escuelas de Magisterio (se cita el 8 de Marzo de 1839 como la fecha de creación de la primera Escuela Normal del estado español, la Escuela Normal Central, dirigida por Pablo Montesino; y posteriormente en el año 1945 se contabilizan un total de 42 Escuelas en las diversas provincias). En todos estos años se han realizado reformas de diverso alcance que han generado cambios más o menos perceptibles -en ocasiones más formales que reales- frente a elementos cuya permanencia y tratamiento similar contrasta a lo largo del tiempo.

Es evidente que las cambiantes circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales han afectado a los estudios de Magisterio que han tenido que responder a los nuevos tiempos: modificando la orientación de esta carrera hacia una mayor profesionalización, ampliando el estatus de las instituciones de formación para propiciar una mayor respetabilidad y consideración social y adaptando el curriculum de formación para favorecer una preparación integral y acorde con las innovaciones metodológicas y disciplinares. Pero no es menos cierto que seguimos enfrentándonos a algunos aspectos que siguen resultando problemáticos, cuya persistencia a lo largo de estos años puede resultar decepcionante si tenemos en cuenta los esfuerzos realizados para clarificarlos, comprenderlos y, en la medida de lo posible, resolverlos. Constituyen, en cierta manera, los desafíos que tanto ayer como hoy caracterizan a la formación del profesorado, y que van a ser cuestiones clave en cualquiera de las propuestas formativas que se articulen.

Uno de estos aspectos problemáticos de extraordinaria relevancia en los planes de estudio de Magisterio, cuyo tratamiento sigue resultando complejo para los investigadores y diseñadores del curriculum de formación del profesorado es el referido a las Prácticas Escolares.

Si bien nadie discute la importancia de las Prácticas Escolares, ni por tanto su necesidad en cualquier programa de formación, el acuerdo se desvanece cuando de lo que se trata es de analizar el papel que verdaderamente van a cumplir, su sentido curricular, su incidencia profesionalizadora, en fin, su contribución al aprendizaje de la enseñanza. Y todo ello como marco de referencia de los problemas que ocasiona su organización, sobre todo en lo referido al diseño, desarrollo y evaluación de los Planes de Prácticas Escolares, que trasciende la propia institución universitaria y su infraestructura, con las exigencias que todo ello acarrea y que en ocasiones suponen barreras infranqueables o al menos limitadoras de proyectos bien fundamentados y correctamente formulados.

Llevamos varios años investigando, reflexionando y debatiendo sobre estas cuestiones, está claro que vamos a seguir haciéndolo porque todavía hay zonas oscuras que iluminar y sombras que disipar, pero quizás resulte clarificador intentar perfilar algunas de las cosas que estamos aprendiendo sobre cómo se aprende a enseñar, y especialmente sobre qué y cómo se aprende a enseñar en las Prácticas Escolares.

Nuestra intención en este trabajo es la de compartir algunos de los hallazgos que estamos obteniendo en las investigaciones que realizamos sobre estas temáticas (Fuentes, 1996; González Sanmamed, 1994a; 1995; González Sanmamed y Fuentes, 1994), y desde nuestra responsabilidad en el diseño y desarrollo del Practicum en las titulaciones de Maestro y de Psicopedagogía de las universidades en las que trabajamos.

## 2.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA VER».

Este es uno de los objetivos básicos de cualquier programa de Prácticas Escolares. Se asume la necesidad de que los futuros profesores «vean» la realidad de las escuelas

y las aulas en las que van a desempeñar la docencia. El propio alumnado de Magisterio comenta con cierta ironía que ¡por fin! van a poder ver de cerca a los niños y las clases de las que tanto les han hablado en las aulas universitarias. Van a poder ver también a los profesores, algo que si bien es verdad que llevan haciendo durante toda su vida escolar, ahora se trata de hacerlo de manera quizás más consciente, más interesada.

Es evidente que las Prácticas Escolares resultan insustituibles si buscamos un acercamiento directo a la realidad, pero también a través de metodologías como el estudio de casos o las observaciones de clases grabadas se puede propiciar un conocimiento que, aunque subsidiario, nos permitirá abordar algunas de las realidades de la enseñanza, y lo que es más importante, comentarlas, analizarlas y ofrecer alternativas, lo que sin duda resultará altamente beneficioso en los procesos de formación que queremos desarrollar en la misma universidad.

La preocupación por lo que van a ver en la experiencia de las Prácticas nos exige una adecuada selección de los centros y aulas de Prácticas, lo que en muchas ocasiones resulta casi imposible porque simplemente necesitamos incluso más ofertas de las que disponemos. Ello, entre otras razones, porque las contrapartidas -cuando de verdad existen- para aquellos que colaboran en estas tareas son mínimas.

Pero realmente nos hemos cuestionado: ¿qué es lo que «ven» los alumnos y alumnas en Prácticas]; y, más aún: ¿nos interesa y preocupa que vean determinadas cosas que consideramos necesarias e insoslayables entre los objetivos de dichas Prácticas Escolares? ¿Está entre nuestras preocupaciones preparar a los alumnos para que «vean» esa realidad en la que se van a sumergir en las experiencias de Prácticas? Ya sabemos lo difícil que resulta «ver» lo cotidiano y, más aún, imaginar que pueda ser de otra manera: éste es el efecto de lo que Feirnan-Nemser y Buchmann (1988) denominan «familiaridad incuestionada».

Si además nos interesa que el alumnado en Prácticas sea capaz de vislumbrar aquello que suele permanecer oculto en la escuela y el aula como organizaciones en la que se cruzan intereses y prejuicios que generan conflictos de poder y situaciones de desigualdad, cuyas formas de expresión suelen ser tan sutiles que resultan escasamente perceptibles, será necesario facilitar estrategias y conceptos para identificar y analizar estas cuestiones.

Algunos tutores nos han comentado que cuando reciben alumnos en Prácticas hacen algunas cosas distintas a como actúan normalmente, porque les parece que han de mostrarles buenos ejemplos de práctica docente. Los alumnos y alumnas en Prácticas comentan que el Director cuando les recibe se esfuerza en dar una buena imagen del centro, suele mostrarse abierto y cordial y ofrecerles toda la colaboración que necesiten. Casi nunca se refiere a los problemas internos, a los enfrentamientos, a los grupos de poder, de presión, de resistencia... que coexisten en ese centro en particular y que configuran en gran medida no sólo las relaciones que allí se establecen sino, generalmente, la propia dinámica de funcionamiento, de toma de

decisiones y de resolución de problemas. Estos son, en definitiva, algunos de los rasgos que definen la cultura del centro, y cuya incidencia en la socialización profesional docente es indiscutible (Zeichner y Gore, 1990).

### 3.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA HACER».

Con el argumento de que se aprende haciendo, muchos tutores y muchos futuros profesores defienden que el objetivo primordial de las Prácticas Escolares será el de ofrecer al alumnado la posibilidad de actuar como un profesor; y serán más efectivas y enriquecedoras cuanto más tiempo pueda ejercitarse en el rol docente.

Diremos, en primer lugar, que el argumento no es correcto: se aprende del análisis y la reflexión sobre lo que se hace, lo que nos permite ser consciente de cómo y porqué lo hacemos, las consecuencias que genera y si podríamos hacerlo de otra manera. Así pues, no parece suficiente con que los alumnos y alumnas en Prácticas «hagan de profesor» el mayor tiempo posible. Es necesario advertir que tal decisión puede resultar incluso perjudicial, sobre todo en aquellos casos en los que asumen la responsabilidad de una o varias aulas o una o varias materias. Esto suele desbordar su capacidad de trabajo y sus posibilidades de aprendizaje resultan mermadas porque la exigencia del hacer les limita la opción del pensar. La falta de tiempo, de recursos, de apoyos y, en muchas ocasiones, de referentes innovadores, provoca que el alumnado que está ejerciendo como profesor busque desesperadamente «recetas» que le permitan salir airoso de cada sesión de clase y se apropie de todo aquello que funciona sin someterlo a cuestionamiento. En muchas ocasiones, encuentra estas garantías de «funcionamiento exitoso» reproduciendo las actuaciones del tutor.

A veces son los mismos tutores quienes fomentan estas conductas imitativas en su alumno en Prácticas al recomendarle que siga sus pasos porque, en expresión habitual de muchos tutores, «como los alumnos ya están acostumbrados, van a responder mejor». Algunos tutores están dispuestos a colaborar en las Prácticas aunque son conscientes de ciertas molestias ya que los alumnos cuando aterrizan en los centros mantienen el deseo de introducir cambios sobre cómo enseñar o cómo organizar la clase, y esto puede resultarles incómodo. Opinan que los alumnos en Prácticas deberían dar las clases como lo hacen ellos, ya que de esta forma no se romperían los sistemas de trabajo que se han implantado, los niños sabrían cómo funcionar, se garantizaría la continuidad de la programación diseñada y no habría que «recuperar» cuando el alumnado regrese a sus clases de la universidad.

La «irreflexibilidad» como han señalado Feiman-Nemser y Buchmann (1988) o la «inmersión sin discurso» como advierte Zabalza (1989) deben evitarse. Una formación previa coherente y orientada hacia la profesión contribuirá a suavizar el aterrizaje en una práctica que seguramente se parece poco a la que se ha imaginado y, sobre todo, ayudará a comprender mejor las situaciones en las que se va a actuar, a diseñar dicha actuación y parafraseando a Schön (1992) a propiciar conocimiento en la acción y reflexión en la acción y sobre la acción. De ahí que «unas buenas

prácticas exigen que el alumno se distancie un poco de la acción para poder analizar esa acción y para poder, también, analizarse a sí mismo (de qué manera se ha desarrollado nuestra aproximación a la práctica, qué pautas caracterizan nuestra actuación y nuestras actitudes, etc.). Sin este trabajo reflexivo uno no aprende, simplemente repite lo que son sus patrones habituales de actuación» (Zabalza, 1989, p. 22).

En cualquier caso, resulta de interés conocer qué hacen, de qué se ocupan las alumnas y alumnos durante su experiencia de Prácticas. Esta es una de las cuestiones que nos han preocupado y a la que hemos intentado dar respuesta en una investigación realizada en el contexto gallego (González Sanmamed, 1994b). Nuestro propósito era identificar las tareas que realiza el alumnado de Prácticas y compararlas con las que desarrolla el profesorado. Tras organizar las tareas profesionales en tres ámbitos: docente, en el que incluíamos las tareas relativas a la planificación, instrucción, evaluación y organización y gestión del aula; el ámbito tutorial, que incluía la dimensión personal y escolar-profesional; y el ámbito que denominamos institucional, configurado por las tareas burocráticas, de coordinación intercentro, de relaciones comunidad y de supervisión y control. Encontramos que del repertorio de tareas que realizan los profesores -y que nosotros habíamos recogido en el cuestionario elaborado a tal efecto-, los alumnos en formación se ocupan de aquellas más directamente relacionadas con los aspectos académicos que conformarían el ámbito docente, sobre todo, de planificación e instrucción. En aquellas otras tareas relacionadas con el centro escolar o el contexto de la escuela apenas han intervenido.

Según estos datos, las oportunidades formativas que se ofrecen en las Prácticas resultan incompletas al descuidar tareas que implican la participación en la organización vertical y horizontal del centro, de coordinación con otros profesionales, de relación con los padres., Pero además esta circunstancia puede generar en estos futuros profesores una falsa imagen de las responsabilidades profesionales de los docentes que se reducen sólo a las que ellos han realizado en sus Prácticas.

#### 4.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA VER HACER».

En el desarrollo de las Prácticas suele aceptarse una secuencia en la que los primeros días se reservan a que el alumnado observe al tutor y a otros profesores del centro, para iniciar progresivamente su colaboración en aquellas tareas que le encomienden o en las que se ofrezca a participar. Se configura así el binomio «aprendizaje por observación-imitación» que caracteriza muchas de las experiencias de Prácticas que incluso hoy se están desarrollando. Hace ya muchos años que Zeichner (1980) denunciaba el peligro de esta asociación que formulaba como uno de los mitos sobre las Prácticas, y que se sostenía como argumento para destacar la posibilidad de reproducción acrítica de prácticas rutinarias que se generaba a través de estas experiencias y que terminaba por socavar la preparación que se ofrecía en las instituciones de formación. También Lanier y Little (1986) advierten del riesgo

de que los futuros profesores y profesoras asuman que se aprende a enseñar a través de un proceso de ensayo y error, y gracias a la acumulación de experiencia.

Sea o no un modelo a imitar, el tutor ejerce una influencia importante en el desarrollo de las Prácticas Escolares en general, y en el proceso particular de aprendizaje de la enseñanza que experimenta cada alumno o alumna. Los futuros profesores reconocen que son los tutores, supervisores y otros profesores quienes más significativamente han influido en sus creencias (Griffin et al., 1983). A medida que pasa el tiempo, los alumnos se muestran más conformes con su tutor; y aún en el caso de que al principio de la experiencia de las Prácticas existan diferencias entre ambos, serán los alumnos quienes se ajusten a la posición de los tutores (Griffin, 1986; Watts, 1987). Griffin (1986) advierte que tales efectos no son siempre claros y directos, y que van a depender de las características de los individuos y del contexto de la clase. También señala que cuando los estudiantes para profesor y los tutores se apoyan y tienen una filosofía similar, es más probable que esos estudiantes tengan una experiencia de Prácticas exitosa.

No parece defendible que la socialización genere un modelado indiscriminado y acrítico. Y en el caso de que este modelado se produzca siempre será parcial y selectivo. Resulta difícil que el estudiante imite al tutor completamente, parece más razonable y probable que tome aquellos rasgos que más le gusten o que van mejor con su propia personalidad.

En un trabajo anterior (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1996) comentábamos tres modelos de tutores («arréglate como puedas», «sígueme», «dos mejor que ninguna») que se desvelan en las investigaciones que habíamos realizado y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de la enseñanza durante las Prácticas Escolares. Mantenemos las conclusiones que entonces señalábamos: «no todas las acciones y actividades que plantea ese tutor facilitan o se dirigen al desarrollo profesional de los alumnos en formación. Los tutores no siempre se interesan profundamente por la formación de los alumnos para profesor, en ocasiones los consideran como sus ayudantes y manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas. La falta de definición del rol de tutor, la ausencia de preparación específica para estas tareas y de reconocimiento explícito de sus funciones, entre otras cosas, provoca estas dudas y conflictos» (Fuentes y González Sanmamed, 1996, p. 8).

## 5.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA HACER VER».

Las Prácticas Escolares (o el Practicum en los nuevos Planes de Estudio) son una materia de la carrera, lo que implica que han de evaluarse y su calificación forma parte del expediente académico del alumno o alumna. La exigencia de la evaluación de la experiencia de las Prácticas puede distorsionar en cierta medida su desarrollo y sus potencialidades formativas.

En muchas ocasiones los alumnos y alumnas en Prácticas están preocupados por «causar buena impresión», de ahí que se subordinen a los requerimientos que les insinúen o prescriben y actúan conforme a lo que creen que se espera de ellos. Rosow (1965, citado por Zeichner, 1985) habla de «camaleonismo» para destacar que se trata de un mecanismo adaptativo externo, sin que verdaderamente se encuentre comprometido e involucrado interiormente. Lacey (1977) utiliza el concepto de «Sumisión estratégica» cuando un individuo acepta y se adapta externamente, aunque siga manteniendo su posición. Incluso puede darse el caso de que el estudiante para profesor realice acciones y tareas con el propósito de agradar al tutor y/o supervisor, aunque dude de lo que van a reportarle en su proceso de formación. El poder de tutores y supervisores (valoración, puntuaciones, certificaciones, ...) genera en alguna medida este peligro. Es evidente que tampoco tiene por qué darse un comportamiento homogéneo, sino que el futuro profesor puede recurrir a diferentes estrategias según su situación personal y el contexto en el que se encuentre.

## 6.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN PARA APRENDER A ENSEÑAR y PARA APRENDER A APRENDER.

En el diseño y desarrollo de las Prácticas Escolares se dan cita los propósitos que hemos suscrito en los epígrafes anteriores: se espera que el alumnado en las Prácticas tenga oportunidades de «ver», de «hacer», de «ver hacer» y de «hacer ver». En cada uno de ellos hemos ofrecido algunos comentarios que nos parece que pueden resultar de utilidad para seguir pensando y mejorando nuestro conocimiento sobre estas experiencias formativas.

No puede sostenerse que las Prácticas Escolares sean beneficiosas por sí mismas (Lanier y Uttle, 1986), sino que el valor formativo de tales experiencias dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa, y de lo que los alumnos hayan sido preparados para aprender en ellas. Hemos de ser conscientes de que las aulas de Primaria o Infantil no están diseñadas como laboratorios para aprender a enseñar: los profesores tutores son los responsables de la clase y no pueden abandonar los aprendizajes de los niños y niñas del aula, además pocos saben qué deben hacer y cómo facilitar el aprendizaje profesional del futuro profesor que se les ha confiado. En este sentido nos parecen significativo los resultados obtenidos por Guyton y McIntyre (1990) quienes en su revisión de varias investigaciones señalan que, aunque no es posible utilizar un patrón de análisis que facilite la comparación, los datos que manejan arrojan los siguientes porcentajes respecto a las actuaciones del alumnado en las Prácticas: 14 % observando, 26 % participando y 60% enseñando. Encontraron también que los alumnos en formación participan en un reducido abanico de actividades, sobre todo de tipo manual, y sobre las que además tienen poco control. Consideramos que no siempre puede resultar beneficioso que el alumnado asuma las tareas que desempeñan los profesores; más bien se ha de procurar que tengan ocasión y ayuda para que puedan cuestionar lo

que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en las que actúan. Y esto debe ser no sólo un objetivo a cubrir durante las Prácticas Escolares, sino una preocupación constante a lo largo de todo el proceso de formación.



## BIBLIOGRAFIA

- FEIMAN.NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988) Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado, en LM. VILLAR, . (Ed.) Conocimiento, *creencias* y teorías de *los profesores*. Alcoy: Marfil, 301-314.
- FUENTES, E.J. (1996) *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- FUENTES, E.}. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1996) *Influencias de los tutores en el desarrollo de las Prácticas Escolares*. Comunicación presentada al VIII Congreso de Formación del Profesorado. Avila, 5-7 de junio de 1996.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994a) *Aprender a enseñen mitos y realidades*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZALEZ SANMAMED, M..(1994b) «Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las Prácticas Escolares». *Enseñanza*. Anuario *Interuniversitario* de Didáctica, 12, 73-86.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995) *Formación e socialización de futuros profesores: análisis da súa cultura profesional*. A Coruña: Tambre.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.}. (1994) *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- GRIFFIN, G. (1986) «Issues in Student Teaching: A review», en L.G. KATZ y J. RATHS (Eds.) *Advances in Teacher Education*. Vol 2. Norwood: Ablex, 239-274.
- GRIFFIN, G. et al. (1983) *Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a descriptive study*. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, Austin.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990) «Student Teaching and school experiences», En W.R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.) *Handbook of Reseetcli on Teacher*. New York: MacMillan, 514-534.
- LACEY, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Methuen and COI
- LANIER, J.E. y LITTLE, J. (1986) «Research on teacher education», en M.C. WITROCK (Ed.): *Handbook of Reseearch on Teaching*. New York: Mc Millan, 527-569.
- SCHON, D. (1992) *La Iormecion de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- WATTS, D. (1987) «Student Teaching», en M.HABERMAN y }.M. BACKUS (Eds.): *Advances in Teacher Education*. Vol 3. Norwood: Ablex, 151-167.
- ZABALZA, M.A. (1989) «Teoría de las Prácticas», en M.A. ZABALZA (Coord.): *La forllación práctica de los profesores. Actas del 11 Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 15-40.

- ZEICHNER, K. (1980) «Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education», *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K. (1985) «Dialéctica de la socialización del Profesorado». *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990) «Teacher Socialization», en W.R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 329-372.