

## LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN EL *PRACTICUM* DE MAGISTERIO<sup>1</sup>

*Irene Gutiérrez Ruiz*

**E**l trabajo que aquí voy a presentar es una experiencia sobre el *Practicum* que realizan los alumnos de Magisterio en el período de su Formación Inicial y que se ha desarrollado durante los cursos 1998-99 y 1999-00 en la Escuela de Formación de Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y es también una investigación sobre esa experiencia que pone de relieve el alcance y los resultados de la misma.

En el curso 1999-00 estuvo seleccionada y financiada por la Universidad Autónoma dentro del programa Proyectos de Innovación docente que entonces se puso en marcha. En este curso 2000-01 ha continuado el Proyecto, también seleccionado y financiado, con el título *El aprendizaje de la reflexión «en» y «sobre la acción» en el Practicum de Magisterio como base para la innovación y la formación en ejercicio*. Pero esperamos además que la experiencia, siempre enriquecida, permanezca en adelante como un modo de hacer sin retroceso. Albergamos la confianza, fundamentada en los resultados de la investigación, de que esta forma de trabajar haya servido de «motor» para proseguir en el futuro con la profesionalidad, la constancia, el empuje y el entusiasmo que han caracterizado a los protagonistas de la misma durante estos dos años.

Pensamos que la aportación más interesante de la experiencia está en haber trasladado

---

<sup>1</sup> Teleconferencia pronunciada en el Instituto Universitario de Formación Docente Luís Napoleón Núñez Molina (Licey al Medio, Santiago. República Dominicana), simultáneamente retransmitida a los demás centros homólogos de país.

Con la difusión de este trabajo pretendemos ofrecer a nuestros colegas de las Escuelas, Facultades y Centros de formación de profesores y tutores del *Practicum* desde la Universidad, un modo de proceder, que para nosotros ha resultado valioso, con la esperanza de que les sirva para, al menos, contrastarlo con sus propios modos de hacer que nosotros también deseáramos conocer.

Creemos que la experiencia puede ser también útil para el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio y para sus supervisores. Incluso pensamos que es aplicable, con las modificaciones oportunas, al *Practicum* de otras profesiones, porque su metodología no está diseñada como algo inamovible desde el principio sino que, aunque manteniendo lo esencial, es susceptible de cambio cuando se concreta en diferentes contextos e incluso a lo largo del proceso de una misma experiencia. Así ha ocurrido en nuestro caso.

Voy a dividir mi exposición en dos partes: La primera estará dedicada a exponer brevemente la experiencia y sus fundamentos; 1.- El marco teórico; 2.- El contexto de la experiencia; 3.- Los participantes; 4.- Los materiales que se han puesto en manos de los tutores de la Universidad y de los maestros de los Colegios de Prácticas en unos casos, pero, sobre todo, los que han servido de guía para que el estudiante del *Practicum* pudiera realizar con éxito su itinerario. Son la base del portafolios que se ha entregado a cada alumno antes de comenzar sus prácticas y que contiene elementos tales como: los objetivos del *Practicum*; el esquema general de trabajo; las orientaciones para realizar el diario que ayuda a «construir/reconstruir» conocimiento práctico personal; el registro de experiencias clave; las escalas de autoobservación y heteroobservación; el didactograma; las orientaciones para el análisis del aula; los seminarios de reflexión... Este portafolios ha sustituido en esta experiencia a la tradicional Memoria que originariamente pudo ser un instrumento útil pero que, con el tiempo, ha derivado, en muchos casos, en un algo totalmente rutinario y sin relevancia alguna a efectos de formación. 5.- También dedicaré un breve espacio a la descripción de la experiencia.

Dedicaré la segunda parte a los resultados de la investigación analizados desde diferentes perspectivas, las de los protagonistas de la misma: los estudiantes; los tutores de la Universidad y los maestros/as de los Colegios de prácticas. Espero que el seguimiento de la experiencia viva y real que os traslado hoy pueda ser útil para ayudar a quienes decidais emprender una aventura semejante.

LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN EL PRACTICUM DEL MAGISTERIO

PARTE I

LA EXPERIENCIA Y SUS FUNDAMENTOS

1. MARCO TEÓRICO
2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA
3. PARTICIPANTES
4. MATERIALES. EL PORTAFOLIO
5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

PARTE II

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.  
PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS

1. LOS ESTUDIANTES
2. LOS TUTORES UNIVERSITARIOS
3. LOS MAESTROS/AS DE LOS COLEGIOS

**PARTE I**

**LA EXPERIENCIA Y SUS FUNDAMENTOS**

**1.- Marco teórico. Fundamentación**

Los sistemas educativos que en general ya han resuelto el problema de la extensión de la escolaridad básica a todos los ciudadanos/as, comparten hoy una preocupación fundamental: la calidad de la educación. Las diferencias en el modo de entenderla son importantes, pero nadie se atrevería a negar, sin embargo, que el primer factor de calidad de la enseñanza es el profesor/a y, por consiguiente, su formación.

Así se reconoce en importantes publicaciones emanadas de Organismos internacionales como la UNESCO. Recomendación conjunta de la UNESCO y la OIT sobre la situación de los profesores, 1996; Conferencia Internacional sobre educación, Ginebra, 1996;

Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, 1996; Informe Mundial sobre la Educación, 1998...

Este es el primer supuesto de nuestra experiencia.

Nuestro proyecto de formación de profesores en el *Practicum* adquiere su justificación conceptual y teórica:

\* *En el seno del paradigma interpretativo* (A. Pérez, 1992) Dentro de este enfoque nuestro diseño se ubica en la investigación - acción colaborativa (S. Oja y I. Smulyan 1989).

\* *En la enseñanza entendida como praxis reflexiva, que se concreta en una espiral de acción - reflexión - acción*. Esta espiral continua permite un diálogo permanente entre la teoría y la práctica educativa en el que ambas pueden salir fortalecidas (Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. 1999). El ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991) nos parece particularmente útil para ayudar al profesor a contrastar los niveles de razonamiento técnico, práctico y crítico, a entender el aprendizaje de la enseñanza como tarea permanentemente inacabada, que abarca toda la vida profesional, y a clarificar su grado de compromiso con la educación.

\* *En importantes trabajos que a lo largo de esta última década se han llevado a cabo en la formación del profesorado* (W. Houston, 1990; M. Wilkin, 1992; J. Elliot, 1993; D. McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin, 1993; V. Griffiths y P. Owen, 1995; M. McLaughling y I. Oberman 1996; K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gómez, 1996; J. Calderhead y J. Shorrock, 1997; J. Calderhead, 1998, C. Marcelo, 1998, M. A. Zabalza, 1998....), de los que se desprende:

1. La necesidad de integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado.
2. La necesidad de reforzar en la formación inicial del profesorado la preparación basada en la escuela.
3. La necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinar en la formación de los profesores (A. Rodríguez, Coord. 1995).
4. La pertinencia de la investigación-acción para el desarrollo profesional de los docentes universitarios (Kember y Mckay, 1996, cit. por Escudero, 1999, p. 155).

## 2.- Contexto de la experiencia

Por otra parte, los rasgos esenciales que definen el contexto en el momento en que llevamos a cabo este proyecto, son los siguientes:

- Una cultura de centro en la que predomina el individualismo y la falta de colaboración interdisciplinar. Ausencia de un modelo de maestro/a compartido, fruto del debate y el consenso, en el que hacer converger la acción formativa de todos/as.
- Un tiempo de formación inicial de tres años, a todas luces insuficiente, para ofrecer a los futuros maestros/as la preparación científico - artística y profesionalizadora que necesitan.
- Un plan de estudios que contempla las prácticas de enseñanza únicamente al final de la carrera (durante el último trimestre).
- Un modelo tradicional de yuxtaposición entre la formación teórica y el *Practicum*. En general, ausencia de una auténtica coordinación y colaboración entre los profesores de la Universidad y los de los Colegios de Prácticas.
- Un número de alumnos/as excesivamente alto que lleva consigo el que no puedan aplicarse criterios rigurosos de selección de los centros y maestros/as tutores de prácticas.
- Falta de preparación sistemática y específica para la tutoría del *Practicum* tanto por parte de muchos de los tutores/as de la Universidad como de muchos maestros/as de los colegios.
- Falta de retribución económica a los tutores/as de los colegios de Prácticas.
- Un sistema de tutoría de prácticas en el que el alumno/a de magisterio sólo recibe el asesoramiento de un profesor/a de la Universidad que puede ser aleatoriamente de cualquier área, sea científica, artística o didáctica

### ENSEÑANZA REFLEXIVA

Teoría ↔ Práctica



Instrumentos:

- P.E./P.C.E.
- Programación
- Investigación-acción

Ante esta problemática, nos propusimos la desafiante tarea de mejorar el *Practicum*. Nuestros objetivos a corto plazo fueron los siguientes:

1. Convertir la tradicional Memoria de Prácticas en una carpeta («portafolios») que indujese a la observación crítica y a la práctica reflexiva.
2. Diseñar y experimentar unos materiales base para estructurar la carpeta de prácticas («portafolios») interdisciplinar de manera que:
  - Sirviera de ocasión para cuajar un modelo compartido de maestro/a reflexivo en el que hacer converger la acción formativa de la Universidad y de los Colegios de Prácticas.
  - Impidiera la superficialidad y pobreza de un *Practicum* en el que los futuros maestros/as se limitaran a mirar, repetir siempre lo mismo o realizar sólo tareas consideradas de «segundo orden».
  - Favoreciera que el *Practicum* fuese para los futuros maestros/as una experiencia mediada de enseñanza reflexiva que, en una espiral de acción - reflexión - acción, integrase bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico.
  - Favoreciera un planteamiento de la tutoría como recurso de formación permanente: el *Practicum* como espacio y tiempo de desarrollo profesional y personal para todos los implicados. Revertiría en una mejora de la calidad de la enseñanza en la institución universitaria y en los colegios.
  - Incrementara y enriqueciera la colaboración entre los tutores/as de la Universidad y los maestros/as de las aulas de prácticas.
  - Pudiera ser generalizado al conjunto de nuestra Escuela de Magisterio y nuestros Centros de Prácticas.
2. Favorecer la multiplicidad de perspectivas en el análisis de la práctica de la enseñanza mediante la participación en seminarios talleres de reflexión dirigidos por especialistas de diversas áreas y mediante tutoría compartida

### **3. Participantes**

El enfoque y los materiales base para estructurar el portafolios fueron experimentados dos años antes del inicio de este proyecto por A. Rodríguez e I. Gutiérrez que, a la vista de que los resultados parecían alentadores, elaboraron un proyecto de investigación-acción interdisciplinar y lo presentaron a 11 compañeros de siete áreas de conocimiento.

La iniciativa de ponerlo en marcha fue aceptada de modo que los participantes fueron los siguientes:

#### 4.- Materiales base del portafolios

El portafolios es una carpeta de prácticas de enseñanza que sustituye a la tradicional y rutinaria «memoria de prácticas» que entregan los estudiantes de Magisterio al finalizar su estancia en los Colegios, en él los estudiantes recogen materiales que, de modo significativo y estructurado, expresan su «historia» de aprender a enseñar durante el *Practicum*.

En nuestro enfoque, el portafolios constituye un importante instrumento para el aprendizaje de la enseñanza reflexiva y también, tal y como sostiene Shulman (1994, 1998, cit. por Lyons, 1999, p. 63), un potente instrumento de evaluación. En este mismo sentido se pronuncian autores tales como Johnson (1969, p. 37) que, haciendo una revisión de múltiples trabajos acerca de los portafolios, afirma que «aunque los propósitos de los portafolios pueden variar, tienen como meta común promover conexiones entre enseñanza, reflexión y evaluación (Barton y Collins, 1997; Perrone, 1991; Wolf, 1996; Zidon, 1996)»

El portafolios comprende los materiales base que se entregan impresos a los estudiantes al comenzar el *Practicum* y que son: los objetivos del *Practicum*; el esquema general de trabajo (respetamos las directrices establecidas en nuestra Escuela, pero las interpretamos de modo diferente y las enriquecemos con nuestros materiales, nuestra metodología y nuestro planteamiento interdisciplinar); esquema de diario; dos escalas de autoobservación y heteroobservación; registro de experiencias clave; orientaciones para la observación, descripción y análisis del aula: características del alumnado, clima social y relaciones; didactograma para la evaluación de las programaciones; temporalización de los talleres que se cursan durante el *Practicum*.

Participantes	1999	2000
Alumnos/as de magisterio	50	42*
Tutores/as de la universidad	11	11**
Maestros/as tutores	50	40
Colegios	9	9***

\*2 participación diferente  
 \*\*1 participación distinta  
 \*\*\*4 nuevos y 1 con cambio de maestros

ÁREAS DE CONOCIMIENTO PARTICIPANTES

- |                    |                      |                      |
|--------------------|----------------------|----------------------|
| • Didáctica y O.E. | • Química            | • Biología           |
| • Geología         | • Psicología         | • Expresión plástica |
| • Educación física | • Filología española | • Sociología         |

*Orientaciones para la elaboración del diario*

El diario recogerá -se les decía- la reflexión del alumno de prácticas acerca de situaciones relevantes de la vida diaria en el aula, que tiene que ver con cuestiones relativas a ámbitos tales como:

- Las situaciones de enseñanza - aprendizaje (programación, enseñanza, evaluación)
- Dificultades y problemas.
- Los aspectos organizativos del aula y centro.
- Las relaciones interpersonales en el aula y en el centro.
- Los sentimientos personales respecto a la docencia y a las prácticas.
- Autoevaluación. Cada semana se fijará especialmente en lo que consiga, en el registro semanal de la práctica realizada, como realizado durante la semana.

Para la realización del diario los alumnos en prácticas tomarán notas de campo sobre la marcha del acontecer de cada día, aunque la redacción puede ser semanal. En sus argumentaciones deberán hacer referencia a la «teoría» aprendida en la Escuela de Magisterio (conviene «repararla»). No debe perderse de vista que el diario es un instrumento para la espiral continua de acción - reflexión - acción que caracteriza la práctica reflexiva de la enseñanza.

*Categorías para el análisis de contenido del diario del alumno (contenido que trata, nivel de reflexión y calidad)*

No resultaba fácil para algunos tutores/as de la Universidad responder a los diarios. Por una parte por el tiempo que requiere. El diario era «corregido» semanalmente (en algún caso quincenalmente) por el tutor/a de la Universidad, que le hacía (por escrito) observaciones al estudiante encaminadas a mejorar su práctica y el tipo y nivel de reflexión sobre la misma. Por otro lado, por la propia dificultad de elaborar esas respuestas más en forma de interrogantes que de soluciones ya construidas.



Para ayudar a los no especialistas en Pedagogía a entablar con sus alumnos/as un diálogo profundo a través del diario, A Rodríguez e I. Gutiérrez elaboraron un cuadro de análisis de contenido que servía de «pauta». Como veremos, induce a observar en las producciones de los estudiantes los siguientes aspectos: el tipo de cuestión/es que aborda, la clase de racionalidad (técnica, práctica, crítica) y la calidad del razonamiento.

### ***Los objetivos del Practicum***

Los objetivos eran el primer elemento que figuraba en las orientaciones que entregábamos a los estudiantes de Magisterio al comienzo de las Prácticas. Se asumieron los que A. Rodríguez e I. Gutiérrez venían proponiendo a sus alumnos y alumnas en su experiencia anterior con esta modalidad de Practicum. Decían así:

#### OBJETIVOS DEL *PRACTICUM*

*Rodríguez, A. y Gutierrez, I. (1998)*

El período de prácticas de enseñanza pretende ayudar al futuro maestro y maestra a enriquecer su formación teórico-práctica a través de una iniciación guiada en la práctica docente, que garantice el apoyo necesario y la reflexión individual y colaborativa, para que logre:

- 1.- Integrar la formación teórica y la práctica de la enseñanza.
- 2.- Ser capaz de contribuir eficazmente a la elaboración y evaluación del Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Plan Anual de un centro escolar.
- 3.- Desarrollar la competencia necesaria para programar y evaluar unidades de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de los niños y niñas y el contexto de actuación.
- 4.- Desarrollar la competencia necesaria para enseñar y evaluar a niños/as que poseen diferentes conocimientos, capacidades y estilos de aprendizaje, y a niños/as procedentes de diferentes culturas.
- 5.- Utilizar diversidad de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.
- 6.- Ser capaz de seleccionar y utilizar adecuadamente los materiales y recursos didácticos.
- 7.- Desarrollar la competencia necesaria para realizar tutoría de los niños y niñas.

- 8.- Ser consciente de sus puntos fuertes y débiles en orden a una mejora progresiva a través del coaching reflexivo y otras modalidades de ayuda supervisora, la colaboración de los compañeros/as, el estudio y la indagación permanente.
  - 9.- Ser capaz de autoevaluar la propia actuación docente.
  - 10.- Desarrollar la capacidad de reflexión previa a la acción, en la acción y sobre la acción.
  - 11.- Incorporar el componente ético a la reflexión sobre la práctica.
  - 12.- Desarrollar la capacidad de trabajar en colaboración en el desempeño de la docencia.
  - 13.- Conocer y valorar los aspectos organizativos del centro y el aula.
  - 14.- Desarrollo personal, promoviendo el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades sociales que facilitan un buen clima de aula y centro y las actitudes de:
    - autonomía
    - apertura a la creatividad y la innovación
    - crítica, reflexión e interrogación permanente
    - búsqueda del perfeccionamiento continuo y el trabajo bien hecho
    - respeto a la persona del otro (alumno/a, padre/madre, colega, etc..)
    - empatía
    - ayuda
    - compromiso con los valores de una sociedad democrática
- asimismo, pretende ser también ocasión para:
- 15.- Desarrollar la colaboración escuela-universidad para la formación de los futuros maestros y maestras.
  - 16.- Propiciar una vinculación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado.
  - 17.- Plantear la tutoría de los alumnos/as de prácticas como un importante recurso de formación permanente de los tutores de la universidad y de los centros de prácticas.

### *Esquema general de trabajo*

La estructura general que se les propuso en los cursos 1998-1999 y 1999-2000 únicamente experimentó variaciones respecto a los dos años anteriores de ensayo con la incorporación de los seminarios/talleres. Fue la siguiente:

MEMORIAS DE PRÁCTICAS ("PORTAFOLIO"): ORIENTACIONES PARA SU REALIZACIÓN

Rodríguez, A. y

Gutiérrez, I. (1998)

Comprende dos partes:

A) DIARIO (véanse en la página siguiente orientaciones para su elaboración)

obj.: 1, 3, 4, 8, 9, 10, 11

B) APARTADOS SISTEMÁTICOS:

1. Observación, descripción y análisis del Centro: entorno, organización, planificación, (P.E., P.C.E. y Plan Anual) y Evaluación de Actividades.

(Este apartado puede ser realizado en equipo por todos los alumnos/as en prácticas del Centro, aunque cada uno deberá incorporarlo a su portafolio)

obj. 1, 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14

2. Observación, descripción y análisis de aula: características del alumnado, clima social y relaciones.

(véanse orientaciones para su elaboración. Si ya existe algún estudio de esta aula, en estos aspectos, puede utilizarse).

obj. 1, 4, 8, 10, 11, 13, 14

3. Observación, descripción y análisis de la programación y el desarrollo del proceso didáctico y de la acción tutorial en esa aula.

obj. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14

4. Proyecto personal de prácticas:

obj. 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14

- Diseñar y poner en práctica una programación globalizada. Incluirá un didactograma (véase orientación para realizarlo).

- Posible participación del alumno/a en proyectos de investigación que se desarrollen en el Centro; colaboración en el trabajo con los distintos sectores de la comunidad educativa (profesores/as, padres, equipo directivo, alumnos/as, etc.)

- Vivencia de experiencias de "coaching" reflexivo. En la carpeta que compone la memoria de prácticas ("portafolio"), se incluirán las observaciones semanales registradas en las escalas de autoobservación/heteroobservación y las gráficas de las prácticas semanales.

5. Conclusiones: reflexión sobre la influencia del período de prácticas en el propio aprendizaje profesional.

Obj. 1, 8, 10, 14

### *El diario*

El diario y el diálogo reflexivo que suscita con el tutor/a en nuestro enfoque del Practicum, constituye un instrumento de ayuda a los que se preparan para maestros/as en el proceso de construir/reconstruir conocimiento práctico. Les ayuda en la toma de conciencia y examen crítico de ese conocimiento experiencial que se va construyendo en la práctica y que tanto peso tiene en las decisiones de enseñanza de los profesores y en su acción docente.

El diario dialogado con el tutor/a induce al futuro maestro/a a explicar los conocimientos, creencias, actitudes y sentimientos implícitos en sus experiencias y analizarlos. Compartirlos con el tutor/a les ayuda a sentirse acompañados y apoyados en sus dilemas de enseñanza y en su self de profesor/a. Les ayuda a anclar la teoría formal en la práctica, a aprender a utilizarla como lente para “leer” la propia práctica y como fuente de conocimiento para reconstruirla. Pero también para eventualmente cuestionar y reconstruir la teoría al someterla al banco de prueba de la práctica en el contexto singular del aula.

Por otra parte, dado que no siempre hay una rigurosa selección de calidad de los maestros/as tutores y de los centros en los que realizan el *Practicum*, el diario y el diálogo mantenido a través de él con el tutor/a ayudan al futuro maestro/a a tomar la distancia crítica necesaria para evitar socializarse negativamente (efecto «wash out», descrito por Zeichner y Tabachnick, 1981) Esto que parece obvio respecto a la enseñanza observada en el aula, no es menos importante en relación a la comunidad profesional en la que se ve inmerso.

Como afirman Calderhead y Shorrock (1997), Borko y Putnan (1996), Clandinin y Connelly (1986) etc, citando investigación reciente, lo que sucede en las aulas no es enteramente atribuible a los profesores individualmente considerados sino que la escuela como comunidad profesional influye en la práctica docente. Y esa comunidad profesional no siempre es positiva: «... muchas de las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los aprendices y la materia, que impregnan las escuelas, son impedimentos personales para el cambio» (Borko y Putnam, 1996, p. 700).

En este orden de cosas conviene recordar que en el *Practicum* se producen a menudo procesos tácitos de aculturación, es decir, internalización de «creencias y valores,

comprensiones, actitudes, significados y normas (llegadas a través de la interacción); símbolos, rituales y ceremonias compartidas por una determinada plantilla...» (Nias, Southworth y Yeomans, 1989, citado por Hodkinson, 1999, p. 282).

Cousin, Berghoff y Martens (1999) analizan las dificultades que la realización de los diarios tiene para los profesores en ejercicio. Tampoco esta tarea resulta liviana para los que en el tiempo de la formación inicial cursan el *Practicum*. Al igual que en el caso de los primeros, a las dificultades intrínsecas a la composición escrita, que para algunos constituye un esfuerzo estresante, se une la escasez de tiempo y sobre todo que también a estos últimos les cuesta asumir que en la redacción del diario el proceso es más importante que el producto.

Dos ideas previas ejercen de obstáculos a tener en cuenta y, por tanto, a intentar derribar: la acción tutorial percibida como «calificadora» más que como ayuda al aprendizaje y el que escribir para aprender (el diario como investigación continua) choca con lo aprendido en general a lo largo de la escolaridad.

Como dicen Cousin, Berghoff y Martens (1999, p 526) «Las lecciones que muchos de nosotros aprendimos en la escuela acerca de escribir pueden haber impedido nuestro uso de la escritura como un instrumento para la reflexión. «La escuela nos enseña que nosotros escribimos para manifestar lo que conocemos, no para descubrir nuevas ideas... los buenos pensadores necesitan superar las lecciones aprendidas en la escuela» (Krashen, 1990, p. 673).

Derribar estas barreras no es sólo una cuestión de explicitación y debate de pensamiento, sino también de empatía y apoyo emocional continuo.

Para facilitar la estructura de la tarea a los estudiantes se adoptó el esquema de diario ensayado por A. Rodríguez e I. Gutiérrez:

<u>DIARIO ESQUEMA PARA LA REFLEXIÓN Y LA REDACCIÓN</u>	
<u>Descripción</u>	
-¿Qué sucedió? / ¿Qué está pasando?	
<u>Valoración</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué sucedio/sucede?</li> <li>- ¿Qué se hizo/hace bien?</li> <li>- ¿Qué se hizo/hace equivocadamente? ¿por qué?</li> <li>- ¿Qué podría haberse hecho/hacerse de forma diferente?</li> </ul>	
<u>Diseño de una nueva intervención</u>	
(Supone diseñar una intervención de mejora como consecuencia de la valoración)	
<u>Si es posible:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en práctica de la intervención diseñada en el apartado anterior. (En el diario se recogerán las incidenticas de la puesta en práctica)</li> <li>- Evaluación de la intervención mediante triangulación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión del futuro maestro o maestra</li> <li>- Opinión del maestro y maestra del aula</li> <li>- Si procede, opinión de los niños y niñas del aula, recogida mediante la entrevista y/o el cuestionario</li> </ul> </li> </ul>	

CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL ALUMNO/A (CONTENIDO QUE TRATA Y NIVEL DE REFLEXIÓN), DE CARA A LA ENSEÑAÑA Y A LA EVALUACIÓN	
DESCRPTORES	CATEGORÍAS
⇒ Aborda una cuestión relativa a los fines de la educación.....	I. TIPO DE CUESTIÓN - fin.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a la programación.....	- pro.....
⇒ Aborda una cuestión relativa al Proyecto Educativo/Proyecto Curricular.....	- pec.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a los objetivos educativos.....	- obj.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a los contenidos.....	- con.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a la metodología.....	- met.....
	- act.....
	- mat.....

CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL ALUMNO/A (CONTENIDO QUE TRATA Y NIVEL DE REFLEXIÓN), DE CARA A LA ENSEÑANZA Y A LA EVALUACIÓN	
DESCRIPTORES	CATEGORÍAS
	<b>I. TIPO DE CUESTIÓN</b>
⇒ Aborda una cuestión relativa a las actividades.....	- mat.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a los materiales de enseñanza.....	- eva.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a la evaluación de los alumnos.....	
⇒ Aborda una cuestión relativa a las relaciones de comunicación en el aula.....	- rel..... - org.....
⇒ Aborda una cuestión organizativa.....	
⇒ Narra el desarrollo general de la jornada/semana.....	- ngj.....
⇒ Aborda una cuestión que se refiere a la tutoría de alumnos/as .....	- tut.....
⇒ Aborda una cuestión de educación/enseñanza relacionada con el papel de los padres.....	-pad..... -aut.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a la autoevaluación.....	
⇒ Aborda una cuestión relativa al coaching.....	-coa.....
⇒ Aborda una cuestión relativa a sus sentimientos personales.....	-snt.....
	<b>II.- REFLEXIÓN</b>
⇒ Aborda una cuestión relativa a los fines de la educación dando únicamente argumentos de sentido común.....	- stc.....
⇒ Aborda una cuestión de educación/enseñanza utilizando los conocimientos aprendidos en alguna materia/s en la escuela de magisterio.....	- mag.....
⇒ Aborda una cuestión de educación/enseñanza con argumentos que tienen que ver exclusivamente con eficacia/no eficacia de medios/ métodos para conseguir objetivos concretos.....	- efi.....
⇒ Aborda una cuestión de educación/enseñanza con argumentos éticos.....	- eti.....
⇒ Aborda una cuestión de educación/enseñanza con argumentos políticos.....	- pol.....
⇒ Aborda una cuestión de educación enseñanza con argumentos en favor de la construcción de un mundo democrático, justo y solidario.....	- jus.....
⇒ Se limita a describir/narrar sin emitir juicio.....	- des.....

Continuación cuadro anterior	
CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL ALUMNO/A (CONTENIDO QUE TRATA Y NIVEL DE REFLEXIÓN), DE CARA A LA ENSEÑANZA Y A LA EVALUACIÓN	
DESCRIPTORES	CATEGORIAS
	III. CALIDAD
⇒La calidad de la argumentación es insuficiente.....	- ain.....
⇒La calidad de la argumentación es suficiente.....	- asu.....
⇒La calidad de la argumentación es buena.....	- abu.....
⇒La calidad de su propuesta es insuficiente.....	- pin.....
⇒La calidad de su propuesta es suficiente.....	- psu.....
⇒La calidad de su propuesta es buena.....	- pbu.....
⇒Su descripción/narración es superficial.....	- spf.....
⇒Su descripción/narración incluye algunos aspectos relevantes.....	- dar.....
⇒Su descripción/narración incorpora múltiples aspectos relevantes...	- dmr.....

### Registro de experiencias clave

Este instrumento va orientado, por una parte, a impedir la pobreza de un *Practicum* en el que los estudiantes de Magisterio hacen siempre lo mismo o sólo tareas consideradas de «segundo orden». Apuntaba en su diario uno de nuestros alumnos. «La lista de tareas para llevar a cabo en la estancia de prácticas, también me ha resultado muy útil, sobre todo de cara a presionar un poco a la tutora del Colegio, ya que, con la excusa de que «son tareas que nos mandan desde la Autónoma» se me ha facilitado el poder llevar a cabo muchas de ellas».

Por otra parte, indirectamente, ejerce de nexo entre la formación que se imparte en la Universidad y la práctica vivida en los Centros (induce a poner en acción la «teoría» estudiada en la Escuela de Magisterio). La formulación de las experiencias es general, para que encajen bien en la programación que desarrolla el maestro/a tutor en su aula. Esto vimos que era muy necesario sobre todo en educación infantil, donde los planteamientos pueden variar mucho de unos colegios a otros.



De forma indirecta también se pretende incidir en la preparación de los maestros/as y en la calidad de la enseñanza que reciben los niños/as. Asimismo, el feed-back que a los tutores/as de la Universidad les llegue desde la práctica, puede constituir un valioso recurso de desarrollo profesional. Las experiencias clave, durante el primer año, fueron las mismas que diseñaron A. Rodríguez e I. Gutiérrez. En el segundo año, se mantuvieron pero se vio la conveniencia de añadir el trabajo en el aula con ordenador e internet.

El registro consiste en una gráfica, tipo cuadro de doble entrada, en la que en el eje de ordenadas figuran una serie de «experiencias clave» que los estudiantes de Magisterio tienen que vivir a lo largo del *Practicum* y en el eje de las abscisas aparecen los días de la semana, para registrar día a día el tipo de práctica realizada. El alumno/a semana a semana se la va entregando a su tutor/a de la Universidad.

SEMANA DEL DÍA _____ DEL MES _____					
(PONER UNA X EN LA CASILLA CORRESPONDIENTE)					
PRÁCTICA SEMANAL REALIZADA*	L	M	X	J	V
⇒ Colaborar con el maestro/a en la elaboración de una programación (proyecto de aula).....					
⇒ Diseñar y poner en práctica una actividad de diagnóstico de las concepciones previas de los niños/as acerca de la temática de la unidad. Elaborar una gráfica de patrones de concepciones previas e idear y poner en marcha actividades para trabajar, de modo constructivista, con esas ideas previas.....					
⇒ Explicar.....					
⇒ Poner en marcha una actividad de trabajo en equipos heterogéneos, en cada uno de los cuales un alumno/a que domina mejor la tarea ayuda a aprender a otros que saben menos.....					
⇒ Poner en práctica una actividad de investigación del conocimiento por parte de los niños/as.....					
⇒ Aplicar alguna técnica de dinámica de grupos.....					
⇒ Aplicar alguna técnica de creatividad.....					
⇒ Moderar una asamblea de aula.....					
⇒ Diseñar y aplicar una actividad de trabajo de los niños/as con CD-ROM.					
⇒ Estructurar y dirigir una actividad de trabajo de los niños con internet: - visitar a través de la red el Museo del Prado ( <a href="http://museoprado.mcu.es">http://museoprado.mcu.es</a> ), Museo del Louvre ( <a href="http://www.Louvre.Fr">www.Louvre.Fr</a> ).....					

Continuación cuadro anterior					
SEMANA DEL DÍA _____ DEL MES _____ (PONER UNA X EN LA CASILLA CORRESPONDIENTE)					
PRÁCTICA SEMANAL REALIZADA*	L	M	X	J	V
- Buscar información sobre algún país, etnia, ..... ⇨ Visitar alguna página de educación en la red: - por ejemplo, el Foro de la Escuela Virtual (www.educared.net) http://www.xtec.es/recursos/clic..... ⇨ Estructurar y dirigir el trabajo en un taller de: - Educación Plástica..... Matemática..... - Naturaleza..... - Lenguaje..... - Interculturalidad..... ⇨ Analizar con el maestro/a el problema de algún/os niño/s, niña/s y diseñar con el o ella cursos de actuación didáctica..... ⇨ Analizar los errores de los niños/as y proporcionarles la ayuda necesaria en función del tipo de errores..... ⇨ Aplicar algún instrumento de observación sistemática de los niños/as (escala, lista de control, registro de incidentes críticos), interpretarlo y diseñar ayuda pedagógica individualizada..... ⇨ Colaborar con el maestro/a en la evaluación de los niños/as..... ⇨ Seleccionar/elaborar materiales..... ⇨ Colaborar con el maestro en la evaluación de la enseñanza desarrollada en el aula a la luz del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular..... ⇨ Participar en una sesión de tutoría..... ⇨ Participar en una reunión de coordinación/claustro..... ⇨ Práctica y coaching reflexivo sobre.....**					

***Las escalas de autoobservación y heteroobservación***

Las escalas de autoobservación pretenden ayudar al alumno a saber mirar su propia práctica en algunos aspectos cruciales para descubrir puntos fuertes y débiles, de modo que ellos mismos, en colaboración con el maestro tutor, decidan que conductas deben practicar más sistemáticamente, para realizarlas mejor. Todo ello entendido dentro de un marco más próximo al «coaching reflexivo» descrito por Schön (1987) que al entrenamiento en destrezas aisladas.

Las dos escalas que presentamos fueron elaboradas por A. Rodríguez e I. Gutiérrez tomando ítems de diversas fuentes, entre ellas Nieto (1996) y Unrau y MacCallum (1996)

Cada semana el estudiante de Magisterio cumplimenta las escalas (autoobservación) y le pide a su maestro/a tutor que haga de amigo crítico, mostrándole su punto de vista (heteroobservación.)

Respecto a cada escala, la manera de proceder durante el primer año fue la siguiente: el estudiante rellenaba un ejemplar de la escala y el maestro/a otro y contrastaban después lo registrado en ambas para decidir qué debería practicar más el futuro maestro/a en la semana siguiente. Pero, como es sabido, los maestros están saturados de «papeles» y aunque el número de ítems a contestar no es grande (sobre todo si se tiene en cuenta que sólo hay que responder a lo que haya podido observarse esa semana), algunos se mostraban reacios a realizar cada siete días esta tarea. La cuestión se resolvió cambiando el planteamiento. A partir del segundo año encargamos a los estudiantes que, una vez cumplimentadas las escalas, pidieran por favor a sus maestros/as tutores que revisaran sus anotaciones y que, si veían que no habían sido objetivos al valorarse en algún ítem, escribieran su apreciación en otro color. Con esta modalidad, la respuesta de los maestros, maestras y tutores a la tarea, en general, fue positiva.

Como ocurre con los diarios y con el registro de las experiencias clave, los estudiantes entregan a sus profesores tutores de la Universidad, fotocopia de lo consignado en las escalas.

Veamos como son estas escalas:

SEMANA DEL DÍA _____ DEL MES _____				
(AUTOOBSERVACIÓN DE MI PROPIA PRÁCTICA. PARA TOMAR CONCIENCIA DE LOS ASPECTOS EN QUE NECESITO MEJORARA Y PEDIR AYUDA AL MAESTRO/A O TUTOR/A)				
1) DURANTE LA ENSEÑANZA DIRECTA	1	2	3	4
<b>a) EXPOSICIÓN DEL FUTURO MAESTRO/A</b>				
⇒ Domino los contenidos que enseño.....				
⇒ Espero a que haya silencio para explicar.....				
⇒ Hablo claro, alto, próximo a los alumnos/as.....				
⇒ Logro la atención de los alumnos/as desde el comienzo.....				
⇒ Relaciono lo que explico con los intereses o experiencias de los alumnos/as.....				
⇒ Expongo los contenidos con orden y sistemáticamente.....				
⇒ No me limito a presentar la definición sino que delimito y concreto el concepto.....				
⇒ Presento analogías, comparaciones y ejemplos.....				
⇒ Utilizo apoyos multisensoriales adecuados a los alumnos/as y a los conocimientos que trato de enseñar (dibujos, seres vivos, vídeo, laboratorio,.....)				
⇒ Visito en las relaciones entre los conceptos.....				
⇒ Cuando explico un procedimiento o método, voy paso a paso, dando las instrucciones precisas para realizarlo.....				
⇒ Varío el tono, poniendo énfasis en los puntos claves que se han de comprender y asimilar.....				
⇒ Capto cuando algún concepto o procedimiento queda confuso y me detengo a aclararlo antes de seguir adelante.....				
⇒ Compruebo que me comprendan.....				
⇒ Animo a los alumnos/as a que expresen su opinión y a que hagan preguntas sobre dudas, lagunas.....				
⇒ Para verificar la comprensión, pido a los alumnos analogías, comparaciones y aplicaciones a la vida cotidiana.....				
<b>2. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS</b>				
⇒ Hago preguntas para comprobar si los alumnos/as están asimilando los contenidos...				
⇒ Las preguntas están bien formuladas.....				
⇒ Preguntas exigen no sólo recordar sino también reflexionar.....				
⇒ Concedo a los alumnos/as el tiempo necesario para responder.....				
⇒ Cuando la respuesta del alumno/a es inadecuada o incompleta, doy la oportunidad de que los otros alumnos/as corrijan o completen la respuesta ante de hacerlo yo.....				

SEMANA DEL DÍA _____ DEL MES _____ (AUTOOBSERVACIÓN DE MI PROPIA PRÁCTICA. PARA TOMAR CONCIENCIA DE LOS ASPECTOS EN QUE NECESITO MEJORARA Y PEDIR AYUDA AL MAESTRO/A O TUTOR/A)				
b) EN LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS/AS	1	2	3	4
⇒ Manifiesto sentido del humor.....				
⇒ Me intereso por todos los alumnos/as, no "ignoro" a ninguno/a.....				
⇒ Procuro que intervengan hasta los más tímidos.....				
⇒ Siempre doy ánimos y no desespero.....				
⇒ Mantengo la serenidad al hablar.....				
⇒ Trato con respeto y afecto a los niños/as, no me muestro mordaz ni utilizo el sarcasmo.....				
⇒ Escucho paciente, atento, espero a que termine el alumno/a , no lo desairo ni me muestro cortante.....				
⇒ Ayudo al alumno/a a construir un autoconcepto adecuado y fomento su autoestima ayudándole a estar seguro de sí mismo.....				
⇒ Elogio apropiadamente.....				
⇒ Fomento la ayuda mutua entre los niños/as en el aprendizaje.....				
⇒ Jamas permito que la clase se ría de un alumno/a.....				
⇒ Animo y ayudo a los niños/as a pensar y actuar por sí mismos, no le doy todas las cosas "mascadas".....				
⇒ Entiendo que el error forma parte natural del proceso de aprendizaje y por eso, en lugar de tartar de impedirlo siempre, animo a los niños/as a explorar activamente y a ser curiosos y creativos.....				
⇒ Con frecuencia pongo a los niños/as en situación de "aprender haciendo y descubriendo".....				
⇒ adecuo el tipo y el grado de la ayuda didáctica a las necesidades de cada niño/a .....				
⇒ Gestiono bien el aula durante el trabajo de los niños/as en equipo.....				
⇒ Sé resolver Iso conflictos que surgen en la clase.....				
⇒ Reacciono recordando oportunamente las normas establecidas en el aula.....				
⇒ Guardo silencio y miro al alumno/a que está molestndo, en lugar de gritarle.....				

SEMANA DEL DIA _____ DEL MES _____				
(AUTOOBSERVACIÓN DE MI PROPIA PRÁCTICA. PARA TOMAR CONCIENCIA DE LOS ASPECTOS EN QUE NECESITO MEJORARA Y PEDIR AYUDA AL MAESTRO/A O TUTOR/A)				
1. CAPACIDAD PARA AUTOEVALUAR Y CONTROLAR MI PROPIO PENSAMIENTO Y MI CONDUCTA ENSEÑANTE	1	2	3	4
⇒ Me preocupo por identificar mis propios puntos fuertes y débiles.....				
⇒ Pregunto a los alumnos/as y al maestro/a, tutor/a por qué las cosas han ido bien o mal en mi enseñanza.....				
⇒ Me preocupo por examinar críticamente los motivos que guían mi conducta docente.....				
⇒ Examino mis propios errores para aprender de ellos.....				
⇒ Me veo a mi mismo, no como un elemento aislado para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela sino como un elemento muy importante pero dentro del esquema total del aula-escuela.....				
2. CAPACIDAD PARA PONER EN MARCHA LAS ESTRATEGIAS DE AJUSTE NECESARIAS				
⇒ Constato que aprendo de mis propios errores.....				
⇒ Respondo constructivamente al coaching reflexivo.....				
3. MI ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA REFLEXIVA				
⇒ Percibo el autoanálisis como un importante aspecto en la enseñanza-aprendizaje.....				
⇒ Llevo diario de los aspectos relevantes de la enseñanza.....				
⇒ Los apuntes del diario los utilizo para cambiar mi conducta enseñante.....				
4. MI COMPROMISO CON EL PRÁCTICUM				
⇒ Muestro interés y entusiasmo en las tareas del prácticum.....				

**BAREMO**

- 1 = Me doy cuenta de la importancia que tiene lo que se dice en el ítem
- 2 = Progreso
- 3 = Bien
- 4 = Muy bien

***El didactograma***

El didactograma sirve para tomar conciencia y reflexionar acerca de nuestra propia enseñanza, acerca de los principios didácticos que realmente están presentes en la actividad que se desarrolla en nuestra aula (individualización, socialización, actividad, creatividad etc...) Puede extenderse también a otros aspectos educativos ( las actitudes y relaciones de comunicación que propiciamos; el modelo de hombre y de sociedad que impulsamos....)

Es un cuadro de doble entrada en uno de cuyos ejes ponemos las actividades desarrolladas en un determinado período en el aula, y en el otro, colocamos los principios sobre los que deseamos centrar la reflexión acerca de nuestra propia enseñanza.

CIENCIAS, REFLEXIONES Y "SOBRE ACCIÓN"

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE CUBREN	ACTIVIDADES							ETC.
	1	2	3	4	5	6	7	
- INDIVIDUALIZACIÓN - SOCIALIZACIÓN - ACTIVIDAD - FUNCIONALIDAD DEL APRENDIZAJE - MOTIVACIÓN INTRÍNSECA - APRENDER A APRENDER - CREATIVIDAD - AUTONOMÍA - ETC.								

***Orientaciones para el desarrollo del apartado 2 B del Portafolios. Respecto a la utilidad de la Carpeta de Prácticas para la formación del estudiante.***

(Observación, descripción y análisis del aula: características del alumnado, clima social y relaciones).

La evaluación de las características del alumnado a la que se refiere el epígrafe es la siguiente:

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL APARTADO 2b DEL "PORTAFOLIOS"**

(observación, descripción y análisis del aula: características del alumnado, clima social y relaciones).

Son orientaciones generales que habrá que ajustar según sea educación infantil o primaria.

RODRÍGUEZ, A. y GUTIÉRREZ, L. (1998)

La evaluación de las características del alumnado a la que se refiere el epígrafe, es la siguiente:

A) Básica. Aspectos de la personalidad y condicionamientos de los alumnos, significativos para la educación. Puede ser:

1. Individual. Comprende (a modo de guía de observación)

- Fisiograma. Datos relevantes relacionados con la salud

- Psicograma.

■ Nivel de desarrollo y capacidad intelectual (especificación de aptitudes y/o problemas especiales).

■ Rasgos de personalidad: seguro/inseguro; dominante/sumiso; introverso/extraverso; tímido/decidido; constante/inconstante;...

■ Intereses

■ Actitudes (sobre todo aquellas que pretendemos promover de manera progresiva): autonomía intelectual y moral; autoestima y autoperfeccionamiento continuo, diálogo y tolerancia; solidaridad; participación; esfuerzo; responsabilidad; sinceridad; alegría; libertad; amistad; no discriminación de las personas por cuestiones de edad, sexo, raza,... democracia; paz; sensibilidad y respeto hacia la naturaleza y la cultura; aprecio por los valores de su entorno; curiosidad intelectual y estudio.

■ Habilidades sociales

■ Desarrollo psicomotor; percepción (auditiva, visual, ...) esquema corporal; lateralidad; coordinación, control de movimiento y equilibrio postural; comunicación no verbal,.....

- Ecograma.

■ Tipo de familia: completa/un sólo padre; edad de los padres No. de hermanos y lugar que ocupa entre ellos.

■ Tipo de vivienda.

■ Valoración global de nivel económico

■ Actividades extraescolares y comportamiento en casa

■ Otras

- Nosograma: Conocimientos de las diversas áreas relacionadas con:

■ Saber qué: hechos, conceptos y principios

■ Saber cómo: procedimientos o destrezas, hábitos, habilidades.

2. Del grupo aula: Relaciones interpersonales (sociograma) y clima social de aula que promueve el planteamiento de la enseñanza: cooperación/competitividad; empatía/rechazo; autonomía/dependencia; actividad/pasividad; igualdad/desigualdad; ...

B) Inmediata. Exploración de conocimientos previos a la programación.



### ***Descripción de la experiencia***

Visto el *Practicum* desde *la perspectiva de los alumnos/as* cualquiera de ellos manifestaría haber vivido la siguiente experiencia:

1°. Antes de comenzar las Prácticas, convocado por su tutor/a, acudió a una reunión en la que se encontró con otros compañeros/as de la Escuela de Magisterio que también iban a iniciar su estancia en los Colegios y un equipo de profesores/as de la Universidad, entre los que se encontraba su tutor/a. Allí le informaron de que iba a participar en un *Practicum* distinto, en el que seguramente tendría que esforzarse más pero que sería muy formativo para él/ella, que contaría con un apoyo continuo de su tutor/a y, si lo estimaba necesario, también del resto del equipo de profesores.

Una profesora (la coordinadora del equipo) presentó a todo el grupo los materiales de una carpeta de Prácticas, que más tarde le entregaría a cada uno su tutor/a, en la que se ofrecían las instrucciones didácticas necesarias para desarrollar un portafolio. En la carpeta estaban incluidos los objetivos del *Practicum*, indicaciones para la realización de observaciones del centro, del aula y de los niños/as, explicación acerca de cómo realizar un diario de prácticas, dos escalas de auto y heteroobservación de la enseñanza, un modelo de registro semanal de la práctica realizada, un modelo de didactograma, el programa de una serie de Talleres a los que debía asistir y otras orientaciones acerca del desarrollo del *Practicum*.

2°. Tras un breve tiempo de observación, se incorporó plenamente a la actividad del aula, bajo la tutela de un maestro/a. A lo largo del *Practicum* vivió experiencias de enseñanza proactiva, interactiva y postactiva muy diversas, que quedaban consignadas en un registro semanal y sobre las que debía reflexionar en un diario.

3°. Realizó un diario que era corregido «semanalmente» (en algún caso quincenalmente) por su tutor/a de la Universidad, el cual le hacía (por escrito) observaciones encaminadas a mejorar su práctica y el tipo y nivel de reflexión sobre la misma.

4°. Cada semana, con la ayuda de dos escalas sometía a autoobservación y heteroobservación (realizada por el maestro/a tutor) su propia práctica y acordaba con su tutor/a qué comportamientos de su práctica someter a coaching (entrenamiento) reflexivo.

5°. Recibió al menos tres visitas (en muchos casos bastantes más) del tutor/a de la Universidad, en fechas consensuadas por ambos.

6°. Asistió a seminarios/talleres de reflexión sobre la enseñanza, con especialistas de las diversas áreas (los miembros del equipo interdisciplinar de la Universidad).

7°. Colaboró en la evaluación del *Practicum*. De forma anónima a través de un cuestionario y, personalmente, expresando su opinión a su tutor/a de la Universidad.

8°. Percibió una actitud de colaboración entre su tutor/a de la Universidad y el maestro/a tutor/a del aula, así como entre los componentes del equipo interdisciplinar de la Universidad.

La perspectiva de los tutores/as de la Universidad completaría la de los alumnos/as, refiriéndose a la , nada fácil, negociación de esta modalidad del *Practicum* con los Tutores/as de los centros de prácticas, a la intensidad de las sesiones de trabajo interdisciplinar y a la laboriosa tarea de mantener con cada alumno/a un diálogo semanal (por escrito) sobre lo que consigna en su diario, para ayudarle a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica y a profundizar en la reflexión más allá de la pura racionalidad técnica.

Los maestros/as tutores , en general, se mostrarían satisfechos de la calidad de este *Practicum*, lo considerarían mejor que el tradicional y valiosos para la formación de los estudiantes de Magisterio, pero manifestarían también que les exige mayor dedicación a las tareas de tutoría sin ningún tipo de retribución. Expresarían el sentir de que la colaboración mantenida con el estudiante de Magisterio había sido beneficiosa para la calidad de la enseñanza impartida a los niños/as en el aula.

La observadora participante hablaría del desarrollo de las sesiones de trabajo en términos de máximo interés de los participantes; regularidad en las reuniones; progresiva compenetración; crecimiento en la comprensión de la tarea y enriquecimiento de todos por el intercambio de las experiencias de cada uno. Diría, en suma, que las reuniones han sido también un importante instrumento para el perfeccionamiento de los profesores participantes respecto a su «rol» como tutores de los alumnos en prácticas.

**PARTE II**  
**RESULTADOS: PERSPECTIVAS DE LOS PROTAGONISTAS**

Al finalizar la experiencia en cada uno de los cursos se pasó un cuestionario a los protagonistas: estudiantes en prácticas; tutores de la Universidad y maestros/as tutores de los colegios. Los sujetos que intervinieron fueron los siguientes:

**CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO**

TOTAL SUJETOS 1999 50	RESPONDEN 47
TOTAL SUJETOS 2000 40	RESPONDEN 27

**1. Los estudiantes**

El cuestionario aplicado a los estudiantes, que antes de su aplicación fue sometido a una prueba piloto, consta de 27 ítems cerrados y 2 abiertos. En la parte cerrada el estudiante debía manifestar su posición respecto a lo que se dice en cada ítem, en un baremo cualitativo. En unos casos dicho baremo comprende «completamente de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo», «completamente en desacuerdo». En otros «nada», «algo», «bastante», «mucho». Para evitar la tendencia de las personas a responder sin reflexión situándose en el punto medio y «obligar» a los estudiantes a decantarse en sentido positivo o negativo respecto a este planteamiento del *Practicum*, omitimos la opción de respuesta neutra. Varias de las preguntas cerradas se refieren directamente a dos de los ámbitos de mejora en los que pretendíamos incidir: el *Practicum* como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los maestros y maestras y la tutoría del *Practicum* reflexivo como instrumento de formación permanente de los maestros y maestras y de mejora de la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares. Otras preguntas cerradas piden una valoración general del *Practicum*.

Por otro lado, en las preguntas abiertas, los estudiantes pueden hacer alusión a cualquier ámbito del *Practicum* y ofrecer, si lo desean, sugerencias de mejora.

No es posible describir aquí la totalidad de los datos del cuestionario cumplimentado por los futuros maestros/as al finalizar el *Practicum* de los cursos 1998-99 y 1999-2000.

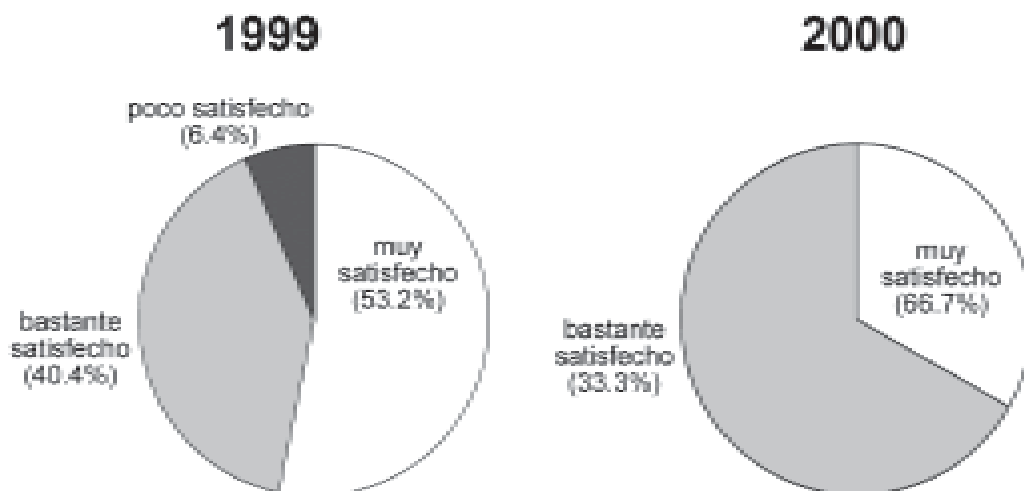
La totalidad de los resultados e incluso su tratamiento estadístico del que aquí voy a prescindir, se incluye en un libro que recoge toda la experiencia-investigación y que será publicado próximamente.

Ahora sólo presentaré algunos aspectos:

El primero, el *nivel general de satisfacción*:

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)  
Ítem 24. «En general, mi nivel de satisfacción con las prácticas realizadas es»:

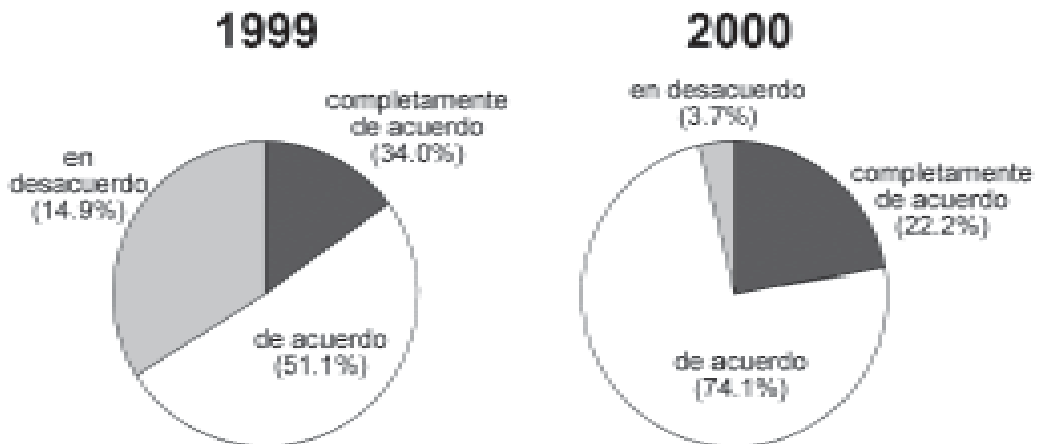
	1999	2000
- Muy satisfecho	53.2%	66.7%
- Bastante satisfecho	40.4%	33.3%
- Poco satisfecho	6.4%	
- Nada satisfecho		



Respecto a los *Instrumentos de ayuda* para el aprendizaje de la enseñanza reflexiva. Por ejemplo: *el diario* y el diálogo escrito con el tutor:

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)  
Ítem 3. «El beneficio formativo que he obtenido de la realización del diario y del diálogo escrito mantenido a través de él con mi tutor/a de la Universidad, me compensa el esfuerzo y el tiempo empleado en hacerlo»:

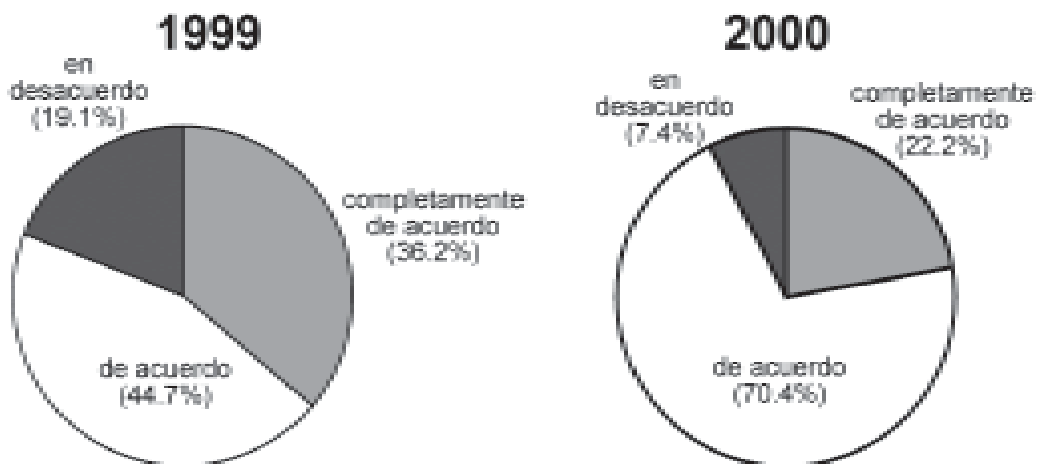
	1999	2000
- Completamente de acuerdo	34%	22.2%
- De acuerdo	51.1%	74.1%
- En desacuerdo	14.9%	3.7
- Completamente en desacuerdo		



**Las escalas**

RESULTADSO DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)  
 Ítem 5. «Las escalas de autoobservación, me han ayudado a aprender a reflexionar sobre mi enseñanza para mejorarla»:

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	36.2%	22.2
- De acuerdo	44.7%	70.4%
- En desacuerdo	19.1%	7.4%
- Completamente en desacuerdo		



ACTITUD DEL MAESTRO/A HACIA LA SUPERVISIÓN DE LAS ESCALAS (VISIÓN DE LOS ALUMNOS Y DE LOS MAESTROS)

ítem 14. "La actitud del maestro/a del aula de Prácticas con respecto a cumplimentar las escalas para ayudarme a ser más objetivo en mi autoobservación y decidir ambos qué debía debía practicar para mejorar, fue de"

ítem 4. "Mi actitud con respecto a revisar lo que el alumno/a de Magisterio dice acerca de sí mismo en las escalas de autoobservación, para ayudarle a aprender a analizar su propia práctica de manera más objetiva, es"

\*Si es semanalmente

	ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO		MAESTROS/AS TUTORES	
	1999	2000	1999	2000
- Completamente de acuerdo	42.9%	28.6%	16.67%	21.4%
- De acuerdo	28.6%	21.4%	12.5%	35.7%
- En desacuerdo	14.3%	35.7%	12.5%	
- Completamente en desacuerdo	14.3%	14.3%	4.71%	
- No contestan	26%	13%	54.17%	42.9%

ACTITUD DEL MAESTRO/A HACIA LA SUPERVISIÓN DE LAS ESCALAS (VISIÓN DE LOS ALUMNOS Y DE LOS MAESTROS)

\*Si es quincenalmente

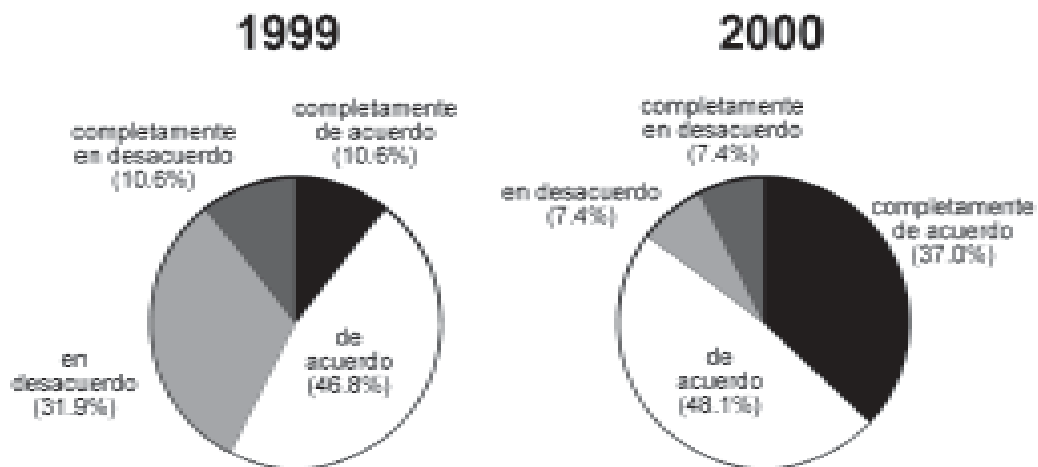
	ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO		MAESTROS/AS TUTORES	
	1999	2000	1999	2000
- Completamente de acuerdo	25%	52.2%	54.2%	42.9%
- De acuerdo	34.4%	30.4%	45.8%	57.1%
- En desacuerdo	18.8%	13%		
- Completamente en desacuerdo	21.9%	4.3%		
- No contestan	15%			

**Los seminarios**

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)

ítem 12. "Los seminarios del Prácticum me han parecido útiles"

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	16.67%	21.4%
- De acuerdo	2.5%	35.7%
- En desacuerdo	35.7%	12.5%
- Completamente en desacuerdo	14.3%	4.71%





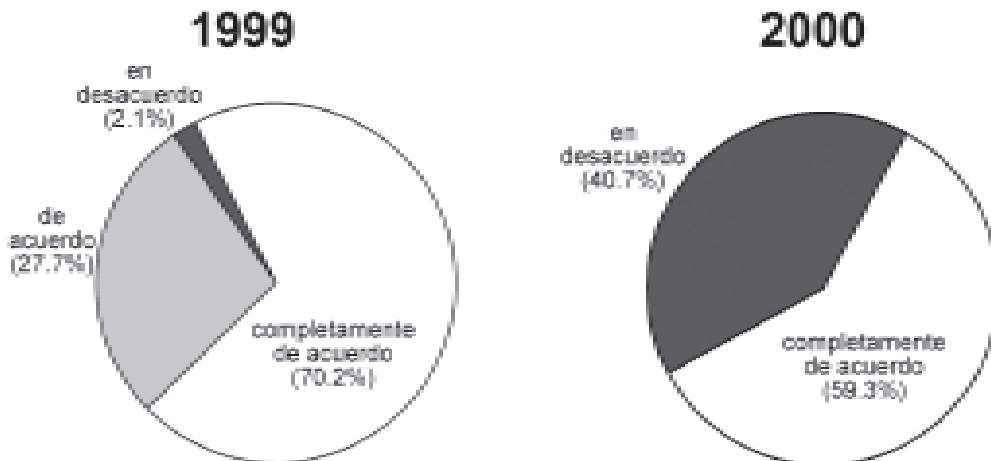
Respecto a la influencia beneficiosa para el maestro/ de prácticas y para la calidad de la enseñanza de los niños/as

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)  
 ítem 25. «Creo que mi presencia en el aula ha tenido también efectos beneficiosos para el maestro/ a y para la calidad de la enseñanza que se imparte a los niños/as»

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	70.2%	59.3%
- De acuerdo	27.7%	40.7%
- En desacuerdo	2.1%	
- Completamente en desacuerdo		

**Niños**

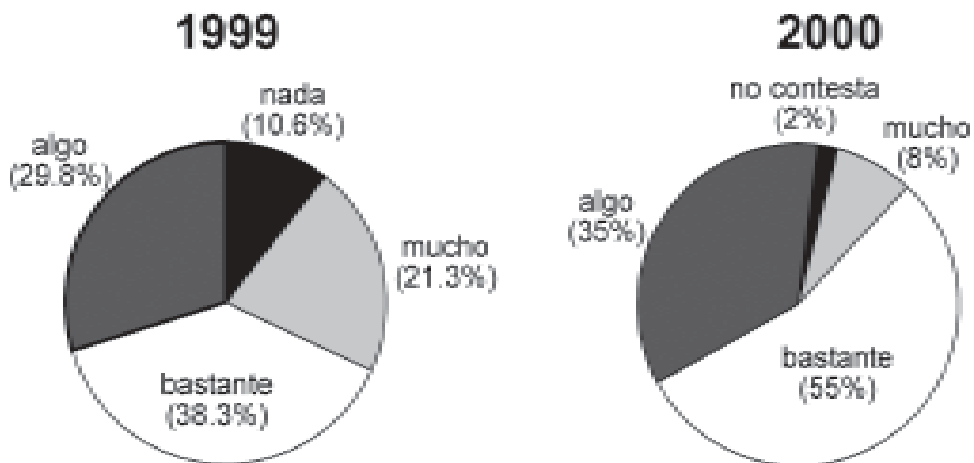
Respecto a la influencia beneficiosa para el maestro/ de prácticas y para la calidad de la enseñanza de los niños/as.



**Formativo maestros**

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)  
 ítem 27. «Creo que ser mi tutor/a de Prácticas ha beneficiado al maestro/a»: «en cuanto a introducir alguna mejora en su propia práctica»

	1999	2000
- Mucho	21.3%	8%
- Bastante	38.3%	56%
- Algo	29.8%	36%
- Nada	10.6%	
- *No contest. sujetos	2%	



## 2. Los tutores/as de la Universidad

Las fuentes de datos que se utilizan para conocer como valoran este *Practicum* los tutores y tutoras de la Universidad son dos: un cuestionario anónimo y los diarios de la observadora participante presente siempre en las reuniones del equipo. Después triangulamos las aportaciones de ambas fuentes. Aquí me voy a referir al Cuestionario.

El cuestionario consta de 37 ítems de los cuales 31 son de respuesta cerrada, 5 semicerrada y 1 abierta. En la parte cerrada, el tutor/a debe manifestar su posición respecto a lo que se dice en cada ítem, en un baremo cualitativo. En unos casos dicho baremo comprende: «completamente de acuerdo», «de acuerdo» «en desacuerdo», «completamente en desacuerdo». En otros: «nada», «algo», «bastante», «mucho». Y en un caso, en el que se pregunta por la calidad del *Practicum* de estos dos años, respecto a la de años anteriores: «peor», «algo mejor», «bastante mejor» y «mucho mejor».

Al igual que en el caso del cuestionario de los estudiantes, para evitar la tendencia de las personas a responder, sin excesiva reflexión, situándose en la valoración intermedia y «obligarles» a decantarse en sentido positivo o negativo, omitimos las opciones neutras.

El conjunto de las preguntas abarca los tres espacios de desarrollo profesinal en los que pretendíamos incidir:

1. El *Practicum* como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los maestros/as.
2. La tutoría interdisciplinar del *Practicum* reflexivo como instrumento de formación permanente del profesorado universitario de Magisterio
3. La tutoría del *Practicum* reflexivo como instrumento de formación permanente de los maestros y maestras y de mejora de la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares

ÁMBITOS DE INCREMENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA QUE CUBRE EL *PRACTICUM*

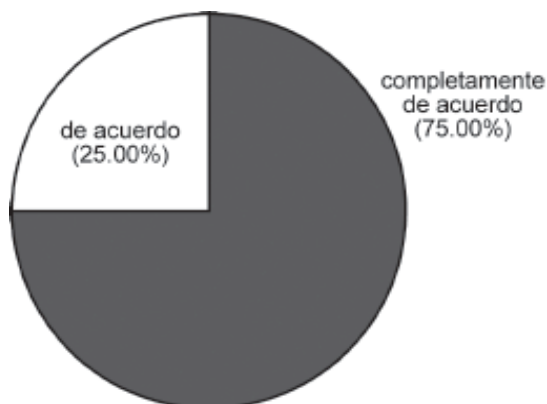


Respecto a la *apreciación global*

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS)

ítem 1. «El desarrollo del *Prácticum* estos dos años ha supuesto un cambio positivo en mi forma de realizar la tutoría de los alumnos/as de Magisterio»

- Completamente de acuerdo	75%
- De acuerdo	25%
- En desacuerdo	
- Completamente en desacuerdo	

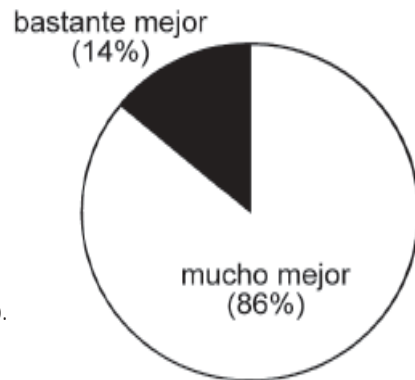


**Comparándolo con cursos anteriores**

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS)

ítem 35. «La calidad del *Prácticum* desarrollado estos dos años, con respecto a la del *Prácticum* de años anteriores, me parece»

- Mucho mejor	86%	6f
- Bastante mejor	14%	1f
- Algo mejor		0f
- Peor		0f
- No contesta*		1f



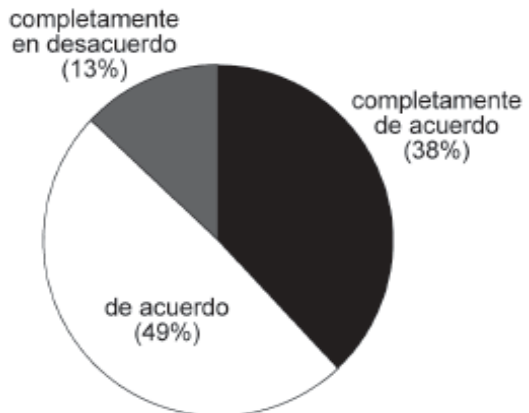
\* El sujeto da una respuesta abierta matizada, en sentido positivo.

**Formativo para los maestros/as**

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN DE LOS DOS CURSOS)

ítem 29. «Considero que el desarrollo del *Prácticum* estos dos años, indirectamente, ha constituido también un instrumento de formación permanente para los maestros/as»

- Completamente de acuerdo	38%	3f
-De acuerdo	49%	1f
- En desacuerdo		0f
- Completamente en desacuerdo	13%	0f

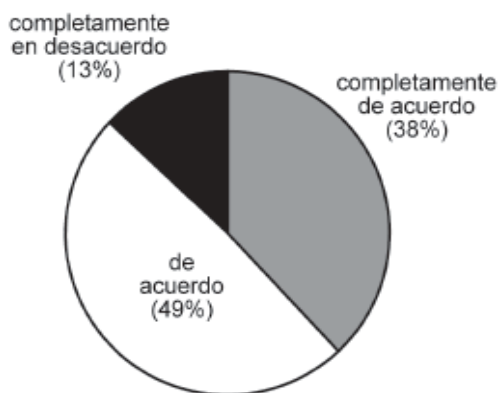


Respecto a la *calidad de la enseñanza ofertada a los niños/as*

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS)

ítem 30. «Considero que el desarrollo del *Prácticum* estos dos años, indirectamente, ha beneficiado la calidad de la enseñanza ofertada a los niños/as»

- Completamente de acuerdo	38%	3f
- De acuerdo	49%	1f
- En desacuerdo		0f
- Completamente en desacuerdo	13%	0f

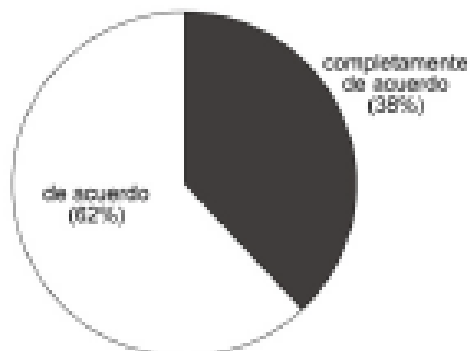


Respecto a los *instrumentos de ayuda puestos en manos de los estudiantes*. En relación con el registro semanal que recoge la relación de prácticas

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN DE LOS DOS CURSOS)  
 ítem 5. «El portafolio aplicado constituyó un buen instrumento para mejorar la calidad de mi trabajo de tutoría de Prácticas:

- En relación al registro semanal que recoge la relación de prácticas obligatorias a lo largo del *Prácticum*, para evitar que realicen sólo tareas de “segundo orden o siempre lo mismo”»

- Completamente de acuerdo	38%	3f
- De acuerdo	62%	5f
- En desacuerdo		0f
- Completamente en desacuerdo		0f



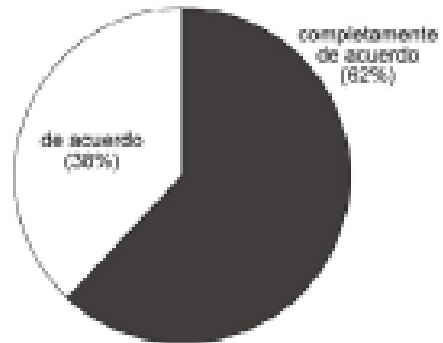
En relación con *el diario dialogado*

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS)

ítem 6. «El portafolio aplicado constituyó un buen instrumento para mejorar la calidad de mi trabajo de tutoría de Prácticas:

- En relación al diario dialogado para ayudar al alumnado a profundizar en la reflexión e integrar la teoría y la práctica»

- Completamente de acuerdo	62%	5f
- De acuerdo	38%	3f
- En desacuerdo		0f
- Completamente en desacuerdo		0f



En relación con *las escalas*

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD (VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS)

ítem 7. «El portafolio aplicado constituyó un buen instrumento para mejorar la calidad de mi trabajo de tutoría de Prácticas:

- En relación a las escalas como instrumentos de ayuda al alumnado para aprender a autoobservar su propia práctica, de cara a la reflexión en y sobre la acción»

- Completamente de acuerdo	62%	5f
- De acuerdo	38%	3f
- En desacuerdo		0f
- Completamente en desacuerdo		0f



Respecto a la *colaboración de los maestros*

COLABORACIÓN DE LOS MAESTROS/AS (VISIÓN DE LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD)

ítem 31. «La disposición de los maestros/as tutores a colaborar:

- Cuando la ayuda que se les solicita supone tareas sistematizadas de apoyo estructurado al alumnado de Prácticas»

	VISIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS
- Total colaboración	12.5%
- Bastante colaboración	37.5%
- Alguna colaboración	37.5%
- Ninguna colaboración	12.5%

- “Cuando el tipo de tareas a desarrollar por el futuro maestro/a y el grado de ayuda se deja totalmente a su criterio”

	VISIÓN GLOBAL DE LOS DOS CURSOS
- Total colaboración	
- Bastante colaboración	62.5%
- Alguna colaboración	37.5%
- Ninguna colaboración	

**3. Los maestros/as de los Colegios de Prácticas**

La percepción que tienen de este *Practicum* los maestros/as tutores hemos intentado captarla a través de tres fuentes: las entrevistas que manteníamos con ellos los miembros del equipo cuando visitábamos a nuestros estudiantes en los Colegios; algunas entrevistas en profundidad realizadas por la becaria del Proyecto (colaboradora externa licenciada en Psicopedagogía); y un cuestionario anónimo que los maestros/as tutores cumplimentaron a finales del curso 1998-99 y 1999-2000.



***Resultados de las entrevistas:***

**Análisis de resultados: la perspectiva de los maestros/as de los colegios**

*Análisis de datos y resultados*

La percepción que tienen de este *Prácticum* los maestros/as tutores, hemos intentado captarla a través de tres fuentes: la entrevistas que manteníamos con ellos los miembros del equipo cuando visitábamos a nuestros estudiantes en los colegios; algunas entrevistas en profundidad realizadas por la becaria del Proyecto (colaboradora externa, licenciada en Psicopedagogía); y un cuestionario anónimo que los maestros/as tutores cumplimentaron a finales del curso 1998-1999 y 1999-2000.

*Resultados de las entrevistas*

Tanto de las entrevistas sostenidas por los tutores/as de la Universidad con los maestros/as tutores como de las entrevistas realizadas por la colaboradora externa, se desprende que, salvo escasas excepciones, los maestros/as valoran positivamente esta modalidad de *Prácticum* de cara a la formación de los futuros maestros/as. Algunos de los que emitían juicio positivo, decían cosas tales como : “Muy bien. Es el segundo años que tengo alumnas en Prácticas y con respecto al año pasado, mucho mejor. Estuvimos más orientadas”; “Me supone mucho esfuerzo y no sé si al años que viene pediré alumnos de Prácticas, pero estoy contenta porque creo que la alumna ha realizado unas buenas Prácticas.”;... Alguna que emitía valoración negativa decía: “No creo que sea necesario pedirle a los alumnos (se refiere a los estudiantes de Magisterio) tanta cosa, en otras universidades no se les pide tanto”.

Valoran también la mayor implicación que supone por parte de los tutores/as de la Universidad. Por ejemplo, un maestro, a final de curso, comentó a la tutora de la Universidad; “No sé que pensarás tú de la enseñanza que impartimos en este colegio, pero lo que sí tengo que decirte es que llevo de tutor de Prácticas varios años y nunca había visto que los tutores de la Universidad se preocuparan tanto por los estudiantes de Prácticas”. Un maestro, respondiendo a la pregunta de si había notado algún cambio con respecto a la relación con los tutores de la Universidad, decía a la colaboradora externa: “Más cercana...”. Una maestra describía su relación con el tutor de la Universidad, del siguiente modo: “Bien, buena, hemos hablado mucho, hemos discutido (debatido) sobre la enseñanza”. Otra afirmaba: “Creo que hemos logrado tener más reuniones con los

tutores universitarios, que es algo que echábamos de menos” (hipótesis 1.4). De la misma manera se expresaron otros muchos maestros y maestras más.

Afirman que el haber sido tutores/as en este Prácticum ha beneficiado la calidad de la enseñanza que se imparte a los niños/as en sus aulas (hipótesis 1.5). El alumno/a de Prácticas ha supuesto una ayuda eficaz y una fuente de ideas interesantes. Por ejemplo, una maestra decía al evaluar a una estudiante del Prácticum; “Es una persona muy innovadora, va a ser una buena maestra”. Otro decía: “Te ayudan, traen ideas frescas... cosas nuevas, eso sí... te enriquecen sí, el enriquecimiento es mutuo”. Otro respondía a una pregunta de la colaboradora externa, afirmando que tutelar alumnos de Prácticas es útil para los maestros/as en ejercicio “porque te permite cuestionar muchas cosas (se refiere a la enseñanza)”. Y así se manifestaban también muchos maestros/as más.

En ese sentido, las entrevistas corroboran la opinión de los estudiantes y de los tutores/as de la Universidad acerca de la calidad de este Prácticum. Si embargo, no todos los elementos que constituyen el portafolios son valorados del mismo modo por los tutores.

Como decíamos anteriormente, los maestros/as participantes en esta experiencia no fueron seleccionados de ningún modo. Eran los que a cada miembro del equipo asignó la Vicedirección de Prácticas de la Escuela de Magisterio. Cuando nos recibieron a nosotros mismos y a nuestros estudiantes, tuvimos la impresión de que eran personas bienintencionadas, pero a las que nuestro planteamiento del Prácticum les rompía sus esquemas de funcionamiento. La mayoría de ellos parecían acostumbrados a entender la tutoría de Prácticas como prestar a los estudiantes la ayuda que estimaran oportuna, al margen de directrices concretas de la Universidad. Algo así como: abrir la puerta al estudiante de Prácticas y actuar con respecto a él/ella con total autonomía. Cuando muchos de ellos describían su método “tradicional” de realizar la tutoría, aparecía un modelo que podríamos caracterizar de asistemático y basado simplemente en el “sentido común” (no en la integración bidireccional teoría-práctica), en el que el futuro maestro/a es un ayudante-aprendiz al que se le encomiendan tareas no planificadas rigurosamente de cara a su formación.

Esta concepción de la tutoría, que es muy frecuente en los colegios de prácticas de nuestro país, tienen mucho que ver con la falta de preparación específica y sistemática de los

tutores/as de Prácticas tanto de los colegios como de las universidades. Lleva, sin embargo, a que, en no pocos casos, los maestros/as vean al estudiante de Magisterio como ayudante (para descargar algunas tareas) más que como aprendiz (que necesita implicarse en todo tipo de tareas y ayuda sistemáticas).

No nos es desconocido el caso del estudiante que llega al despacho desmoralizado porque “Mi maestro es amable conmigo pero no tiene todo el día en el fondo de la clase dedicado sólo a un niño que va mal y que dijo el de Orientación que tiene que hacer una carpeta de tareas de aquí a final de curso. Yo así no me entero de cómo se lleva una clase”.

Conseguir la implicación de los maestros/as en esta modalidad de Prácticum no fue una tarea fácil (véanse en el capítulo 9 los relatos de la observadora participante). Y no sólo porque les supone dedicar más tiempo y atención al estudiante de Magisterio sino también por algunas otras razones que comentaremos brevemente.

A veces coincidía que en el mismo colegio había otros maestros/as tutores de Prácticas que no estaban dentro de este Prácticum y que comentaban que a ellos no se les exigía tanto por parte de la Universidad. En algún caso fue un verdadero problema, que no siempre se resolvió a plena satisfacción. Hay que tener en cuenta que la tutoría de Prácticas no lleva consigo ningún complemento económico.

No faltó tampoco algún caso de reticencia respecto al papel atribuido tradicionalmente a la Universidad: “Ha venido a verte tu profesora de la Universidad. Ya te habrá llenado la cabeza de teorías, ¿no?”.

A veces la dificultad estaba en el significado que unos y otros atribuíamos a los términos. Por ejemplo, los estudiantes valoran mejor las escalas de autoobservación que los maestros/as. Nos costó mucho lograr la implicación de los maestros/as en las escalas porque tendían a entenderlas como instrumentos de calificación.

Las escalas están concebidas fundamentalmente como instrumento de aprendizaje: “aprendo a observar cuáles son mis puntos fuertes y débiles, para mejorar”. Para aprender a observarse “objetivamente”, el estudiante necesita que el maestro/a tutor haga de amigo/a crítico y practique con él coaching reflexivo (entrenamiento reflexivo) semana tras semana. Necesita

saber, semana a semana (por la brevedad del Prácticum), si su apreciación coincide con la del maestro/a tutor, para decidir conjuntamente qué cosas debe practicar más (no aisladamente como conductas de microenseñanza sino en el contexto normal del aula). Así lo entendieron algunos maestros/as que se sintieron más orientados en su labor de ayuda en este Prácticum: “Pues, las escalas de observación, nos o, mejor dicho, me orientaban a mí, por lo menos, en qué debía fijarme. El año pasado estaba muy perdida.

Sin embargo, bastantes maestros/as, debido a su inadecuada concepción de la evaluación continua, tendían a interpretar las escalas como herramienta de calificación y por eso se mostraban reacios a supervisarlas semanalmente. Algunos decían cosas tales como: “Mira yo lo de las escalas lo llevo muy mal, porque no me gusta poner notas. Te la relleno cada quince días, al final de la unidad didáctica, que es cuando evaluamos todo y así ya vas viendo cómo va X”; “Que no sean tan agobiantes (se refiere a la supervisión de los ítems de las escalas de autoobservación que cumplimenta el estudiante de Prácticas), no por tiempo, sino porque se califica mejor al término de una unidad didáctica”...

En ocasiones, la discrepancia respecto a las escalas, tenía que ver con dificultades en el significado que se otorga a los ítems. Por ejemplo, para nosotros y para nuestros estudiantes de Prácticas, es evidente que “explicar” en educación infantil (segundo ciclo) no significa explicar una lección, ni exposición ininterrumpida del maestro/a más allá de cinco minutos. Puede significar enseñar a los niños/as a realizar prácticamente los pasos de una macedonia de frutas, amasar pan,... Sin embargo, algún maestro/a le sonaba raro ese ítem en educación infantil. Del mismo modo también le sonaba “raro” a algún maestro/a el ítem referido a la investigación del conocimiento por parte del niño/a de educación infantil. Seguramente no lo interpretaba como nosotros, en el que por investigación se entiende, por ejemplo, investigar una piña (qué forma tiene, cómo huele, cómo la percibe el tacto, cómo es por dentro, cómo sabe,...); explorar el medio, las múltiples actividades que se le proponen a los niños/as dentro del formato “¿qué pasaría si...?”.

En ningún momento se le dijo al estudiante de Prácticas que las escalas -eran para que observase a su maestro/a, sino a sí mismo. Sin embargo, hubo algún caso en el que el maestro/a parecía sentir alguna reticencia en este sentido: “Mira - decía una maestra a la tutora de la Universidad - hay cosas que aparecen en la escala que... por ejemplo, «Manifiesta sentido del humor». El sentido del humor se tiene o no se tiene, yo misma,

por ejemplo, tengo muy poco sentido del humor. ¿Cómo se lo voy a pedir al de Prácticas?” No es improbable que algún tutor/a encontrara en las escalas un espejo en el que no le resultaba agradable mirarse.

Choca también la interpretación que algunos maestros/as hacían del concepto de individualización y de la forma de llevarla a cabo. Decía, en entrevista, una maestra de niños/as de educación infantil (3 años): “...las teorías son muy bonitas, la individualización y todo eso, ¿cómo puedes hacerlo con 25 chicos? Yo enseño; y el que sigue, sigue, el que no.. Es imposible... Pero lo otro, sí (se refiere a las aportaciones del estudiante de Prácticas), uno siempre aprende en esto... aportan cosas (se refiere a las actividades y recursos) pero en la metodología y en la forma de evaluación, no”.

En general manifestaron bastante colaboración respecto a los otros elementos básicos del portafolios que estructuraban este Prácticum y, finalmente, como decíamos antes, se mostraron satisfechos.

#### *Resultados del cuestionario*

Al igual que en el caso de los estudiantes de Magisterio y en el de los tutores/as de la Universidad, a los maestros/as tutores se les pidió a finales de ambos cursos (1998-1999 y 1999-2000) que cumplimentasen un cuestionario de evaluación del Prácticum. Para preservar el anonimato, se les pidió que lo remitiesen por correo o en un sobre único, con las respuestas de todos los tutores/as del centro, a través de los estudiantes. Como suele ser frecuente en estos casos, máxime a final de curso, cuando los maestros/as están agobiados de papeles, el índice de respuesta no fue alto. Muchos de ellos, cuando les entregamos el cuestionario, decían cosas como esta: “Pero si de sobra sabes ya lo que opino”. “Ya te lo he dicho muchas veces”. “Mira estoy harta de hacer papeles pero... bueno... si tengo un ratito y me acuerdo, te lo relleno y te lo mando”.

Aunque el número de respuestas no es abundante (24 en el curso 1998-1999, correspondientes a 7 colegios, y 14 en el curso 1999-2000, correspondientes a 5 colegios), los datos del cuestionario, triangulados con los que aportan las entrevistas, creemos que permiten tener una idea bastante aproximada acerca de la percepción que de este Prácticum tienen los maestros/as tutores/as.

### ***En cuanto al cuestionario***

Al igual que en el caso de los estudiantes de Magisterio y en el de los tutores/as de la Universidad se les pidió a finales de ambos cursos (1998-99 y 1999-2000) que cumplimentasen un Cuestionario de evaluación del Practicum. Para preservar el anonimato, se les pidió que lo remitiesen por correo o en un sobre único con las respuestas de todos los tutores del centro, a través de los estudiantes. Como suele ser frecuente en estos casos, máxime a final de curso, cuando los maestros/as están agobiados de papeles, el índice de respuesta no fue alto. Muchos de ellos cuando les entregamos el cuestionario, decían cosas como esta: *«Pero si de sobra sabes ya lo que opino. Ya te lo he dicho muchas veces. Mira, estoy harta de hacer papeles pero... bueno... si tengo un ratito y me acuerdo, te lo relleno y te lo mando»*.

Aunque el número de respuestas no es abundante (24 en el curso 1998-99, correspondientes a 7 colegios, y 14 en el curso 1999-2000, correspondientes a 5 colegios), los datos del cuestionario, triangulados con los que aportan las entrevistas, creemos que permiten tener una idea bastante aproximada acerca de la percepción que de este Practicum tienen los maestros/as tutores.

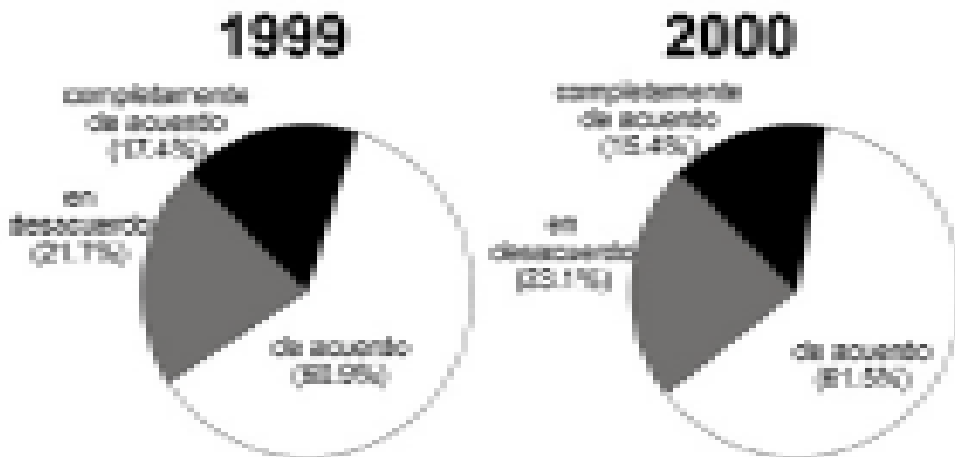
El cuestionario consta de 15 preguntas cerradas y 1 abierta. Busca que los maestros/as tutores emitan juicio acerca de la calidad de este Practicum respecto a la formación de los estudiantes de Magisterio, respecto a los materiales base que estructuran el portafolios, respecto a la repercusión en la enseñanza impartida en el aula de prácticas y respecto a su propia mejora profesional, Veamos algunos de los resultados:

***Respecto a la mejora de sí mismos***

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS MAESTROS/AS TUTORES DE PRÁCTICAS (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)

ítem 1: «El desarrollo de las Prácticas este año ha supuesto un importante cambio en mi forma de realizar la tutoría de los alumnos de Magisterio»

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	17.4%	15.4%
- De acuerdo	60.9%	61.5%
- En desacuerdo	21.7%	23.1%
- Completamente en desacuerdo		
- *No responde (sujetos)	1	1

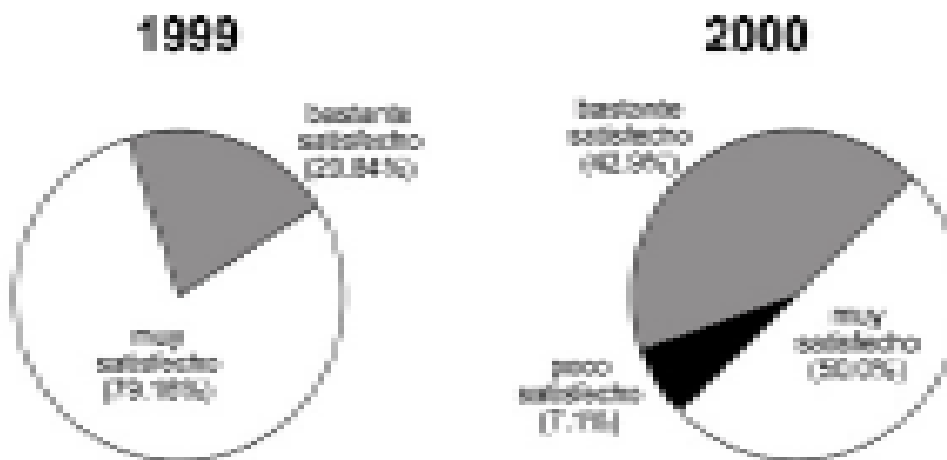


***Respecto a la valoración global***

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS MAESTROS/AS TUTORES DE PRÁCTICAS (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)

ítem 14: «En general, respecto a la tutoría de Prácticas realizada este año, me siento:»

	1999	2000
- Muy satisfecho	79.11%	50.0%
- Bastante satisfecho	20.83%	42.9%
- Poco satisfecho	7.1%	
- Nada satisfecho		

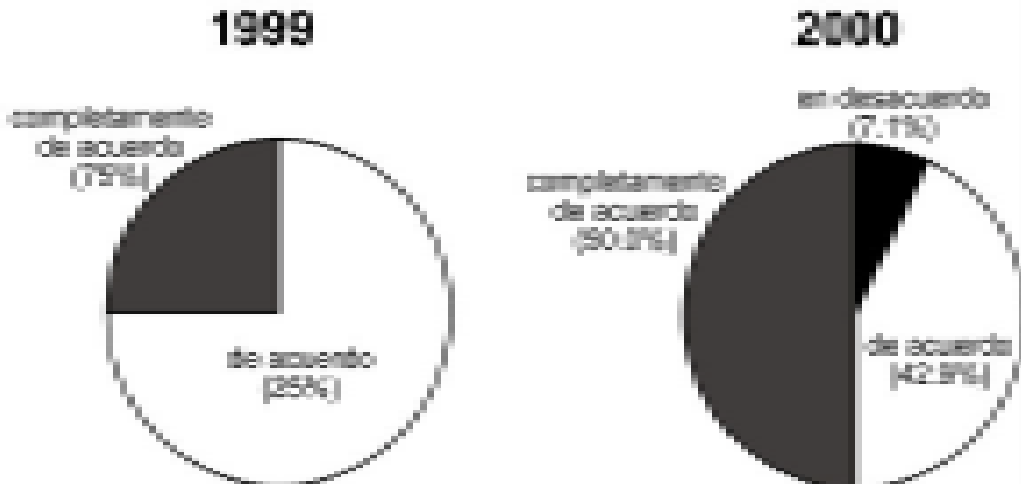




RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DEL OS MAESTROS/AS TUTORES DE PRÁCTICAS (VISION CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)

ítem 3: «La Carpeta de Prácticas (comprende el diario, las escalas de autoobservación, las experiencias de prácticas obligatorias, los seminarios en la Escuela de Magisterio,...) que ha tenido que realizar el alumno/a de Magisterio, me parece útil para su formación».

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	25%	50.0%
- De acuerdo	75%	42.9%
- En desacuerdo		7.1%
- Completamente en desacuerdo		

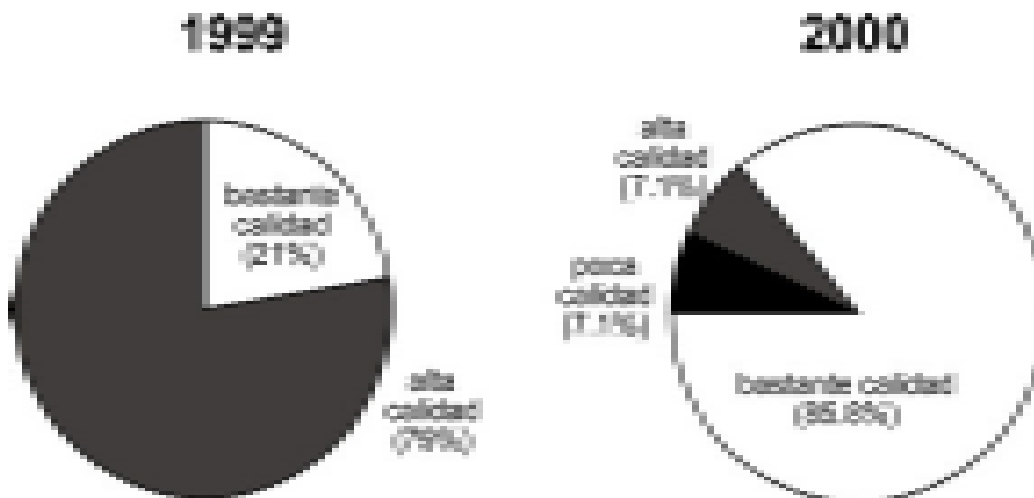


***Respecto a la calidad de las prácticas del alumno***

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS MAESTROS/AS TUTORES DE PRÁCTICAS (VISIÓN CONJUNTA DE LOS DOS CURSOS)

ítem 3: «En mi opinión la calidad de las Prácticas que el alumno/a de Magisterio ha realizado en mi aula ha sido de:».

	1999	2000
- Alta calidad	79%	7.1%
- Bastante calidad	21%	85.7%
- Poca calidad		7.1%
- Mala calidad		

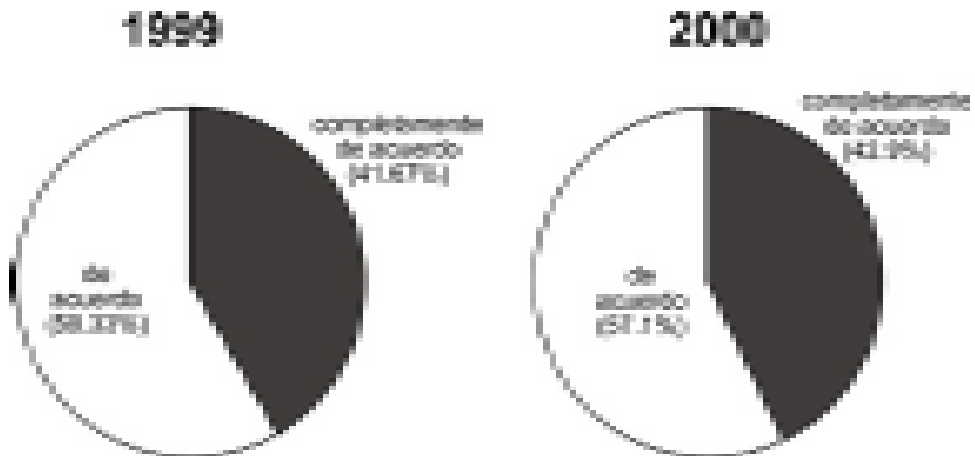


**Respecto al beneficio recibido por los niños**

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LOS MAESTROS/AS TUTORES DE PRÁCTICAS (VISIÓN CONJUNTA D ELOS DOS CURSOS)

ítem 15: «Considero que la colaboración que he mantenido con el alumno/a de Prácticas y su presencia en mi aula, ha beneficiado la calidad de la enseñanza ofertada a los niños/as».

	1999	2000
- Completamente de acuerdo	41.67%	42.9%
- De acuerdo	58.33%	57.1%
- En desacuerdo		
- Completamente de acuerdo		



**OPCIONAL (COMUNICACIÓN)**  
**ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRACTICUM***  
**MAESTROS/AS TUTORES Y TUTORES DE LA UNIVERSIDAD**

**Introducción**

*MAESTROS/AS TUTORES*

«El desarrollo de las Prácticas este año me ha llevado a reflexionar sobre mi propia enseñanza, en aspectos tales como:»

*Tutores de la Universidad*

«El desarrollo de las Prácticas estos dos años me ha llevado a reflexionar en cuestiones relativas a la educación en las escuelas, en aspectos tales como:»

***Respecto a Finalidades y objetivos de la educación***

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRACTICUM*  
(\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 1. «Finalidades y objetivos de la educación en la búsqueda de formar personas autónomas, creativas y críticas para una sociedad democrática, tolerante, más justa y solidaria:»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho	4%		50%
Bastante	50%	61.5%	37.5%
Algo	21%	23.1%	12.5%
Nada	25%	15.4%	

**Respecto a metodología**

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 2. «Metodología»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho			25%
Bastante	50%	61.5%	62.5%
Algo	33%	23.1%	12.5%
Nada	17%	15.4%	

**Respecto a evaluación**

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 3. «Evaluación»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho			25%
Bastante	38%	37.5%	50%
Algo	17%	16.6%	25%
Nada	45%	45.8%	

**Respecto a materiales y recursos**

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 4. «Materiales y recursos»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho		7.1%	37.5%
Bastante	49%	50%	25%
Algo	38%	35.7%	37.5%
Nada	13%	7.1%	

**Respecto a Integración de niños/as de diferentes etnias y culturas**

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 5. «Integración de niños/as de diferentes etnias o culturas:»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho	13%	28.6%	37.5%
Bastante	33%	21.4%	50%
Algo	25%	42.9%	12.5%
Nada	29%	7.1%	

***Respecto a Integración de niños/as con necesidades educativas especiales***

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 6. «Integración de niños/as con necesidades educativas especiales:»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho	17%	16.6%	25%
Bastante	17%	16.6%	25%
Algo	21%	20.8%	37.5%
Nada	37%	37.5%	12.5%
No responde	8%		

***Respecto a aspectos organizativos del centro y del aula***

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 7. «Aspectos organizativos del centro y el aula:»

	Maestros/as tutores		Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>		<u>1999 - 2000</u>
Mucho	8%	8.3%	25%
Bastante	38%	37.5%	50%
Algo	21%	20.8%	25%
Nada	25%	25%	
No responde	8%		

***Respecto a colaboración de padres/madres - colegio***

ÁMBITOS DE REFLEXIÓN PROPICIADOS POR ESTE *PRÁCTICUM*  
 (\*a los maestros/as se les pregunta respecto a reflexión sobre su propia práctica)

Tabla 6. «Integración de niños/as con necesidades educativas especiales:»

	Maestros/as tutores	Tutores de la universidad
	<u>1999 - 2000</u>	<u>1999 - 2000</u>
Mucho	4%	
Bastante	25% 28.6%	62.5%
Algo	34% 35.7%	37.5%
Nada	33% 35.7%	
No responde	4%	

© Centro Cultural Poveda.  
 Puede reproducirse total o parcialmente este documento siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.