

## SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED  
*Dto. Pedagogía y Didáctica de las  
Ciencias Experimentales  
Universidad de La Coruña*

### RESUMEN

En este trabajo, tras unas breves reflexiones acerca del componente formativo de las Prácticas Escolares, exponemos y comentamos los resultados obtenidos respecto a las tareas que realizan los alumnos de Magisterio de la Comunidad Autónoma Gallega durante su estancia en los centros escolares, para finalmente considerar algunas de las implicaciones que puede tener nuestro estudio para la investigación y la formación del profesorado.

Los datos desvelan que los alumnos se ocupan predominantemente de las tareas relativas al ámbito docente, en especial las referidas a la planificación e instrucción, descuidando aquellas pertenecientes al ámbito tutorial e institucional, sobre todo las que implican relaciones a nivel de centro y del contexto escolar.

## PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND LEARNING IN THE TEACHING OF SCHOOL PRACTICALS

### SUMMARY

After some brief considerations of the training component involved in school practicals, we comment on the results obtained concerning the tasks carried out by Teacher Training students in the Regional Community of Galicia during their stay in schools. We conclude by considering some of the implications this study might have for teacher training and research.

The data show that the students' activities focus mainly on tasks related to teaching, particularly those of planning and actual instruction, while those pertaining to the fields of tutorials and institutional duties tend to be overlooked, above all tasks implying relations with the institution and school context.

## COMMENT EVITER CERTAINES DIFFICULTES CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

### RESUME

L'objectif de cette recherche est d'analyser la nature et le développement de la connaissance phonologique ou l'habileté à manipuler les segments phonologiques de la langue à partir d'un cas concret: examiner les erreurs que commettent certains enfants lorsqu'ils doivent lire ou écrire des syllabes contenant des groupes consonantiques (CCV). Ces erreurs peuvent être dues à un manque de connaissance phonologique et, plus concrètement, à la difficulté d'analyser des syllabes contenant des groupes consonantiques difficiles à distinguer. L'étude présentée dans cet article laisse entrevoir une manière possible d'aider ces enfants à vaincre ces problèmes. Il s'agit, en fait, d'augmenter leurs niveaux de connaissance phonologique par le biais d'un enseignement explicite. Cet enseignement pourrait tout d'abord favoriser la disparition des problèmes que connaissent certains enfants pour analyser des syllabes qui contiennent des groupes consonantiques difficiles à distinguer et les aider à lire et écrire des mots contenant ces groupes consonantiques. Cet article analyse également les implications éducatives d'une telle recherche.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las Prácticas Escolares como componente curricular ha recibido una atención específica en la investigación en Formación del Profesorado. Sin embargo, los estudios existentes todavía no han proporcionado la información necesaria para fundamentar suficientemente su organización e implementación. Las razones que se suelen aducir van desde la propia dificultad del campo de estudio (a nivel conceptual, estructural y de relaciones), a las que tienen que ver con las limitaciones en el diseño de investigación que, frecuentemente, ha desatendido el contenido y el contexto en que se desarrollaba.

Teniendo en cuenta esta problemática, y dado nuestro interés por desvelar qué sucede durante este periodo formativo, hemos planteado una investigación en torno a la experiencia de las Prácticas Escolares en la que nos propusimos analizar qué tareas realizan los futuros profesores y cómo ello puede afectar en su proceso de aprendizaje de la enseñanza.

### 2. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Investigar sobre las Prácticas supone aventurarse entre la maraña de mitos y creencias contradictorias que se han ido configurando y que, en la mayoría de las ocasiones, no sólo ocultan la realidad sino que nos impiden avanzar en su conocimiento al hacernos confundir la verdad con la apariencia.

Zeichner (1980) nos hablaba de dos mitos en la valoración de las Prácticas:

- es el componente esencial, lo que realmente contribuye a formar mejores profesores.
- es perjudicial porque conlleva la aceptación de “lo establecido” y la asunción de patrones conservadores.

Y éstas son, básicamente, las dos posiciones en las que todavía nos movemos actualmente. La investigación, como se señala en una de las últimas revisiones bibliográficas (Guyton y McIntyre, 1990), no nos permite superar esta dicotomía.

En base al primer mito, se postula que es necesario dedicar mayor tiempo a la experiencia de las Prácticas, ya que cuanto más dure mejor será la formación del futuro profesor -otra cuestión es definir qué se le pide que haga-. La defensa de estos postulados nos da idea de las ambiciosas expectativas que genera: ¿son las Prácticas el “talismán” que todo lo va a solucionar?, ¿solventará, incluso, las lagunas y deficiencias de la formación que ofrecen los cursos denominados teóricos?. Tales atribuciones parecen exageradas y nos remiten, en cierta manera, a una justificación encubierta de lo realizado (o quizás diríamos mejor no realizado) en los cursos teóricos: dado que la formación teórica de las escuelas de Magisterio tiene poca influencia, lo realmente importante y donde de verdad se aprende es en las Prácticas, porque la práctica es la que enseña a ser profesor. Sólo un análisis minucioso del desarrollo concreto de cada experiencia nos permitiría contrastar la consecución de esta declaración de intenciones.

Los defensores de estas ideas que proponían la ampliación del período de Prácticas, son cada vez más cautos, no sólo por los costes que ello conlleva, sino, sobre todo, por la ausencia de apoyos y fundamentos de tal propuesta. Además, no puede asumirse que toda experiencia (“toda práctica”) sea formativa, y por tanto “a más práctica más formación” (Montero, 1987).

Aunque muchos de los estudios sobre las Prácticas podrían caracterizarse como de “caja negra”, con diseños antes-después, que no permiten conocer realmente lo que sucede, no parece sostenible que las prácticas sean beneficiosas por sí mismas (Lanier y Little, 1986; Feiman-Nemser, 1983); y, en todo caso, 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. Además, tenemos que ser conscientes de que las clases no están diseñadas generalmente como laboratorios para aprender a enseñar: los profesores tutores tienen que atender a sus alumnos, y será el aprendizaje de estos alumnos su máxima y prioritaria preocupación.

Zeichner y Teitelbaum (1982) recomiendan reducir el tiempo de Prácticas e incorporarlo al estudio de la cultura de la escuela y sus relaciones con la comunidad.

El segundo mito al que se refiere Zeichner (1980) viene a rechazar la supuesta bondad de las experiencias de Prácticas ya que, en realidad, socializan a los futuros profesores en la asunción de los patrones conservadores de conducta y pensamiento imperantes en las aulas.

Aunque, como apuntábamos anteriormente, no contamos con datos definitivos, es necesario superar la visión funcionalista de la socialización en base a la cual el futuro profesor era moldeado y sometido en su experiencia de Prácticas, negándole su capacidad de respuesta y de control. Desde una perspectiva dialéctica se ha desarrollado una agenda de investigación en la que se analizan las

influencias que ejercen cada uno de los ámbitos, personales e institucionales, en la formación del futuro profesor (Zeichner y Gore, 1990). En este marco han tenido una relevancia especial los trabajos que analizan los cambios que ocurren durante el proceso de las Prácticas, y las causas y consecuencias derivadas de estos cambios (Griffin, 1986; Watts, 1987). Entre sus conclusiones, podríamos citar que los alumnos en formación experimentan un cambio negativo en sus actitudes hacia los alumnos, la disciplina, la enseñanza y ellos mismos: se vuelven más rígidos, más autoritarios, menos flexibles y menos interesados por las necesidades de las niñas y los niños. Su preocupación será finalizar las lecciones en el tiempo marcado más que detenerse en las diferencias individuales del alumnado.

Entre las razones que pueden explicar estos cambios se habla de que los alumnos, al encontrarse con una determinada cultura de la escuela y con personas -profesores y administradores- con mayor estatus, tienden a aceptar las condiciones, patrones y relaciones existentes como unos "límites" que no se deben sobrepasar. Seguramente asuman que la realidad de la escuela que tienen es la única posible y tienden a racionalizar y legitimar las estructuras establecidas. Esta "familiaridad incuestionada" (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988) limita extraordinariamente el pensamiento y la elección de otras alternativas. Britzman (1986) reconoce que los futuros profesores buscan recetas para salir adelante, buscan aquello que funciona, desentendiéndose de las razones y consecuencias.

Esto ha motivado una visión deformada de las escuelas a las que se suele recriminar la ideología conservadora y las prácticas tradicionales. En un primer momento el razonamiento resultaba fácil: en las escuelas se modifican los ideales y los aires de renovación de los alumnos que no pueden superar el peso de la rutina y el ambiente prescriptivo dominante. Un análisis más detenido hizo caer en la cuenta de que la Universidad no siempre genera un pensamiento y una acción liberales. Bartholomew (1976, cit. por Watts, 1987) ha denunciado este planteamiento al explicar que la Universidad asume la doctrina liberal de forma externa, con slogans y discursos, pero en su vida social y, en las relaciones entre colegas y entre profesores y alumnos, se reproducen los mismos esquemas de dependencia que en las escuelas.

Así, aunque estudios como los de Hoy y Res (1977) apelen a la "socialización burocrática" para explicar que los estudiantes al finalizar las Prácticas sean más conformistas y tengan una actitud más custodial con los alumnos, el proceso no puede generalizarse, y por tanto, no hay seguridad de que siempre se alcancen esos resultados. Además, queda por saber cómo pueden influir las características personales de cada sujeto y los factores institucionales específicos.

Y, sobre todo, es difícil de asumir que la socialización de los profesores genere una homogeneización en sus actitudes y/o conductas, porque tal homogeneización no existe en la enseñanza. De ahí que aunque aceptáramos erróneamente que el proceso socializador al que se ven sometidos los estudiantes para profesor fuera similar, los resultados podrían ser dispares.

Así pues, durante las Prácticas, los estudiantes para profesor se ven sometidos a ciertas presiones, no sólo institucionales, sino también derivadas de las relaciones con el tutor y supervisor. En esta situación es corriente que tales estudiantes "intenten causar buena impresión" y se subordinen a los requerimientos y roles que se espera de ellos, o que creen que se espera que realicen. 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) se refiere a la “Sumisión Estratégica” cuando un individuo acepta y se adapta externamente, aunque siga manteniendo sus propias perspectivas. Incluso puede darse el caso de que el estudiante para profesor realice acciones y tareas, de las que está convencido que no le aportarán nada en su formación, con el propósito de agradar al tutor y/o supervisor. El poder de ambos (valoración, puntuaciones, certificaciones,...) genera en alguna medida este peligro.

De todas formas, también hay que considerar las situaciones contrarias, en las que los docentes en formación no responden a las expectativas de los tutores y/o supervisores. En algunos casos el rechazo es manifiesto: los tutores y supervisores reciben críticas veladas o abiertas, y los futuros profesores se enfrentan a difíciles alternativas: la frustración, el pasotismo o el enfrentamiento directo, intentando incluso cambiar las cosas según su visión. Ésta sería la posición que explica Lacey (1977) con su concepto de “Redefinición Estratégica”.

Tampoco se puede descartar que, efectivamente, el estudiante para profesor comprenda y comparta la visión y los usos del tutor y supervisor, y de la institución. Estaríamos ante lo que Lacey (1977) denomina “Adaptación Internalizada”.

Obviamente, en el proceso de socialización no tiene por qué darse un comportamiento homogéneo, sino que el futuro profesor puede recurrir a diferentes estrategias según su situación personal, el contexto en el que se encuentre o las tareas que se le piden.

Concretamente, en lo relativo a las actividades realizadas durante la experiencia de las Prácticas, Guyton y McIntyre (1990) 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: 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.

Si bien algunas de las reflexiones comentadas son aplicables a nuestro contexto, no contamos con el respaldo de una investigación sistemática que aporte suficientes datos para un análisis en profundidad y una toma de decisiones fundamentada. Y a pesar de los esfuerzos realizados -como, entre otros foros, se ha puesto de manifiesto en los Simposios organizados por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago- son muchos e importantes los puntos oscuros que convendría clarificar: ¿Cómo se desarrolla en realidad el proceso de las Prácticas en nuestro contexto?, ¿qué sucede en ellas?, ¿cómo interpretan y actúan los futuros profesores en esta experiencia?, ¿cómo afecta a los implicados?, ¿qué aportan al desarrollo profesional de los futuros profesores?... En palabras de Zeichner (1985): “para que las investigaciones puedan aportar algo es preciso que sean capaces de captar en cierta medida la realidad existencial que implica el proceso de convertirse en maestro” (pág. 118).

### 3. TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Dado nuestro interés por averiguar y describir con detalle qué sucede en las Prácticas y cómo se desarrolla en la realidad este componente del proceso formati-

vo, hemos elaborado un cuestionario con el que pretendíamos conocer las tareas que han tenido que realizar los alumnos y alumnas de 3º Magisterio de Galicia durante su estancia en los colegios de EGB. A través de las respuestas obtenidas podremos desvelar ciertos puntos de análisis de cara a reflexionar sobre lo que aportan las Prácticas en el proceso de aprender a ser profesor.

Explicaremos a continuación el proceso seguido en la elaboración y validación de dicho cuestionario.

### *3.1. Elaboración del cuestionario*

Desde una visión de las Prácticas como una ocasión para “hacer de profesores”, una de las cuestiones a conocer es en qué medida los alumnos en Prácticas tienen la oportunidad de realizar aquellas tareas que realizan los docentes en ejercicio. Así pues, en base a la clasificación de Gimeno y Pérez Gómez (1986) y Hilsum y Cane (1971, citado por Gimeno, 1988) de las actividades de los profesores, elaboramos un listado con aquellas tareas que a nuestro entender llevan a cabo los profesores de los centros de EGB de Galicia (Precuestionario 1). Esta primera propuesta fue sometida a un estudio piloto en un centro público con 23 profesores para garantizar que nuestra relación era correcta (no sobraba ni faltaba ninguna tarea) y el lenguaje utilizado comprensible. Se clarificó la formulación de dos ítems y se añadieron otros tres: “orientación vocacional y profesional de los alumnos”, “colaboración en campañas institucionales” y “colaboración con otros profesionales para el tratamiento de los problemas de los alumnos”. Tras estas modificaciones, el listado de tareas que realizan los profesores de EGB se componía de 35 ítems (Precuestionario 2).

Seguidamente, y para asegurarnos de su validez respecto al alumnado de Magisterio, realizamos un nuevo estudio piloto, esta vez con una muestra de los alumnos de 3º de la Escuela de Magisterio de Lugo que acababan de finalizar las Prácticas Escolares. Nuestro interés en este caso estaba precisamente en comprobar que en el listado de actividades que estimaban realizar los profesores en ejercicio de Galicia (Precuestionario 2) estuvieran recogidas todas las posibles tareas que ellos tuvieron que desempeñar durante las Prácticas. Este estudio piloto se realizó con 24 alumnos (6 de cada una de las especialidades) con los que realizamos un debate abierto en el que se expusieron varias recomendaciones, algunas de las cuales fueron tomadas en cuenta para mejorar la adecuación y redacción de algunas cuestiones: pareció conveniente incorporar un ítem en el que se recogiera la “elaboración de unidades didácticas”. Además se reunió en uno (“evaluar a los alumnos”) los dos ítems que anteriormente se referían a la evaluación. Asimismo, se agruparon en un solo ítem los referidos a actividades de formación en ejercicio que finalmente apareció redactado de la siguiente forma: “participar en actividades de formación y autoformación (cursos, seminarios, lecturas, reflexión sobre la práctica,...)”. También se completó la redacción de tres ítems añadiendo alguna palabra que explicara mejor su significado.

Así pues, el cuestionario finalmente obtenido sobre las tareas que realizan los alumnos en formación durante las Prácticas Escolares se compone de 34 ítems con una escala Likert de cinco puntos.

### 3.2. Participantes

La aplicación se realizó a principios del mes de abril, justo después de finalizar las Prácticas Escolares. Participaron los alumnos que estaban en la clase el día y la hora en la que se realizó la aplicación en las cinco Escuelas de Magisterio de Galicia. Se recogieron un total de 537 cuestionarios.

La distribución de los participantes, atendiendo a la localidad en que se ubicaba la Escuela de Magisterio, el sexo y la especialidad se recoge en la Tabla 1. En la Tabla 2 aparecen los datos relativos al ciclo o área en el que trabajaron y tipo de centro en el que realizaron las Prácticas (Público-Privado/ rural-urbano-semiurbano).

El mayor número de participantes corresponde, por este orden, a las Escuelas de Magisterio de Pontevedra, Lugo y Orense, y por último, con una participación inferior, las de Santiago y Coruña. Se observa que el porcentaje de alumnas es muy superior al de los alumnos. Por especialidades, las frecuencias en Preescolar son sensiblemente superiores, siendo el más bajo el porcentaje alcanzado en Ciencias Humanas.

Atendiendo al centro en el que realizaron las Prácticas, éstos han sido mayoritariamente públicos, de zonas urbanas.

Respecto al ciclo y área en la que se desarrolló la experiencia de las Prácticas Escolares, los mayores porcentajes corresponden a Segunda Etapa y Preescolar, aunque también ha sido considerable el porcentaje obtenido en la categoría Primera Etapa.

TABLA 1

	LOCALIDAD					SEXO		ESPECIALIDAD			
	C	L	P	S	O	M	H	F	F-M	H	P
f	76	121	154	79	107	407	129	124	121	100	192
p	14.2	22.5	28.7	14.7	19.9	75.8	24.0	23.1	22.5	18.6	35.8

TABLA 2

	ÁREA Y CICLO						RÉGIMEN		SITUACIÓN		
	Prees.	1ª Eta.	2ª Eta.	E. Esp.	1ª/2ª	Otra	Públ.	Priva.	Rural	Urban.	Semiu.
f	136	119	166	9	83	15	429	84	86	252	118
p	25.3	22.2	30.9	1.7	15.5	2.8	79.9	15.6	16.0	46.9	22.0

### 3.3. Análisis descriptivo por ítems

Observamos que hay una notable variabilidad en las respuestas alcanzadas en los distintos ítems: frente a aquellos que obtienen una puntuación media considerable, otros se han quedado a bastante distancia del punto medio de la escala. Podemos señalar, entonces, que se ha producido una polarización hacia algunas de las tareas reseñadas, mientras otras apenas han sido experimentadas. Veremos más en detalle cada uno de estos extremos.

TABLA 3  
TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS  
Ítems ordenados de mayor a menor puntuación media

Ítem	$\bar{x}$	Texto
8	4.40	-Responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos.
9	4.27	-Explicar a los alumnos.
5	4.26	-Supervisar las actividades y ejercicios.
2	3.95	-Programar y preparar las clases.
4	3.84	-Buscar y/o preparar actividades de E-A.
18	3.71	-Ayudar a los alumnos a superar dificultades de aprendizaje y de conducta.
3	3.68	-Elaborar unidades didácticas.
6	3.59	-Buscar y/o elaborar materiales didácticos.
12	3.34	-Evaluar a los alumnos.
11	3.31	-Orientar el trabajo en grupos.
1	3.27	-Repasar y/o aprender contenidos de la EGB.
7	3.26	-Orientarse y/o basarse en las propuestas del libro de texto y la guía del profesor.
16	3.12	-Resolver los conflictos de la clase.
26	3.07	-Sustituir a los profesores que faltan.
17	3.03	-Atender a los problemas de los alumnos (fisiológicos, familiares,...)
10	3.01	-Moderar debates en clase.
20	2.93	-Organizar y participar en actividades extraescolares.
13	2.90	-Buscar y/o preparar actividades de apoyo y recuperación.
22	2.82	-Vigilar y organizar actividades en los recreos.
21	2.72	-Vigilar las entradas y salidas de los alumnos.
15	2.63	-Organizar la distribución y decoración de clase.
25	2.46	-Coordinación con otros profesores.
19	2.40	-Orientar vocacional y profesionalmente a los alumnos.
14	2.05	-Poner deberes y tareas para casa.
32	1.96	-Colaborar en campañas institucionales ('Fomento da lectura',...).
24	1.83	-Participar en las reuniones del centro.
34	1.82	-Participar en actividades de formación y autoformación.
31	1.78	-Tareas mecánicas (fotocopiar...).
30	1.62	-Atender la Biblioteca.
33	1.60	-Colaborar con otros profesionales para el tratamiento de problemas de los alumnos.
28	1.58	-Cubrir registros y/o expedientes del Centro y/o los alumnos.
29	1.49	-Colaborar con la Secretaría del centro.
27	1.46	-Informar a los padres.
23	1.33	-Organizar y atender los comedores escolares.



Para organizar los comentarios de los resultados obtenidos vamos a considerar tres ámbitos en la función docente, cada uno de los cuales, a su vez, se compone de una serie de dimensiones que se concretarán en las diversas tareas que componen el cuestionario que hemos aplicado. Así pues, entendemos que el profesorado ha de atender, además del ámbito propiamente docente, las cuestiones relativas a las labores tutoriales y, desde su necesaria proyección en el centro escolar y, en la comunidad educativa en general, los aspectos de carácter institucional. Específicamente, en el **ámbito docente** incluiríamos las tareas relativas a la *planificación* (ítems 1, 2, 3, 4, 6 y 7), *instrucción* (ítems 8, 9, 10 y 11), *evaluación* (ítems 5, 12 y 13) y *organización y gestión del aula* (15 y 16).

Según los resultados obtenidos, estos ítems se sitúan en la parte superior de la tabla (Tabla 3), lo que nos indica que han obtenido la puntuación más alta. Pero además, los dos ítems con mayor puntuación se refieren a tareas realizadas en los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuando imparte sus clases: explicar, solucionar dudas, responder a las preguntas de los alumnos...

Otro grupo de tareas que han obtenido también una puntuación alta se refieren a lo que se suele denominar fase preactiva, es decir, aquellas tareas que el profesor realiza antes (y probablemente fuera) de la clase. Aquí se incluirían tareas como: elaborar unidades didácticas, programar y preparar las clases, buscar y/o preparar actividades de enseñanza-aprendizaje y buscar y/o elaborar materiales didácticos.

En cuanto a la evaluación, ha sido básicamente, a través de la supervisión de las actividades y los ejercicios que realizaban los alumnos, descuidando las tareas relativas al feedback.

Podríamos decir, según estos datos, que los alumnos durante las Prácticas han desempeñado, fundamentalmente, tareas de planificación de la enseñanza y han intervenido en los procesos interactivos de la instrucción en sus aulas.

Respecto al **ámbito tutorial**, hemos considerado las siguientes dimensiones: *personal* (ítems 17 y 33), *escolar-profesional* (ítems 18, 19 y 27).

De este grupo de ítems, destacan aquellos referidos al trato más directo con los alumnos, fundamentalmente en los aspectos escolares, tanto a nivel de aprendizaje como de conducta, lo que de alguna manera lleva a considerar la problemática que puede presentar a otros niveles (familiares, psicológicos,...). Efectivamente, es una práctica habitual que los alumnos en Prácticas trabajen de manera específica, bien durante la clase o en otros "tiempos" (de descanso, o en otras materias menos consideradas) con aquellos alumnos a los que les cuesta seguir el ritmo de la clase. Este contacto y, sobre todo, la preocupación por "salvarlos" les lleva a interesarse por sus circunstancias personales y, en general, a sensibilizarse, por el alumnado con este tipo de necesidades. Sin embargo, curiosamente, no tienen ocasión de mantener contactos e intercambiar información con los padres de los alumnos.

La lectura que podemos hacer respecto a la escasa colaboración con otros profesionales, es que los resultados vienen a desvelar, probablemente, la ausencia de este tipo de prácticas en los centros escolares.

Por último, el **ámbito institucional**, se configura en torno a las dimensiones: *burocracia* (ítems 28, 29 y 31), *coordinación intercentro* (ítems 24, 25, 26 y 30), *relaciones comunidad* (ítems 20 y 32) y *supervisión y control* (21, 22 y 23).

En general, observamos que éste ha sido el ámbito olvidado, o cuando

menos, escasamente atendido en las tareas desarrolladas por los alumnos en formación durante las Prácticas Escolares.

De este grupo, el ítem que alcanza mayor puntuación se refiere a sustituir las ausencias del profesorado del centro, práctica que no suele resultar del agrado de los alumnos en formación. Suele producirse de manera imprevista sin darles tiempo a preparar la clase y normalmente se sienten incómodos, en particular cuando han de ocuparse de alumnos que no conocen, sobre todo si son de un curso distinto con el que ellos se “están acostumbrando” a trabajar.

En segundo lugar, estaría la organización y participación en actividades extraescolares. Hemos constatado que de los alumnos en Prácticas se espera (tanto por los supervisores de la Escuela de Magisterio como de los tutores de los centros) que muestren una fuerte disponibilidad para colaborar en aquellas actividades programadas por el centro y/o el profesor. Por lo menos durante las Prácticas, se admite que realicen experiencias en las que demuestren su creatividad y su entusiasmo, aunque, el grado de permisividad de los “experimentos” dependerá del tutor y, en general, la cultura del centro. En muchos casos, las demandas renovadoras se sitúan a nivel de centro: son los que organizan festivales, salidas escolares, la publicación del periódico escolar, etc.

En tercer lugar, dentro del ámbito institucional, aparecen las tareas de supervisión y vigilancia. Que el ítem 23 alcanzara la menor puntuación puede deberse a que la mayor parte realizaron sus Prácticas en colegios urbanos -según nuestros datos-, en los que mayoritariamente no hay comedor.

Preocupante nos parece la puntuación obtenida por el ítem 34, en el que se constata que la participación en actividades de formación y autoformación ha sido escasa. Resulta paradójico, que justamente en una etapa trascendental del periodo formativo que por sus peculiares condiciones puede generar enormes dilemas, conflictos, dificultades, etc. los alumnos en formación se vean “abandonados a su suerte”, o mejor, diríamos a su “astucia” para sobrevivir a las demandas y contradicciones de las Prácticas (González Sanmamed, 1993).

#### *3.4. Análisis descriptivo por segmentos muestrales*

Seguidamente presentaremos las puntuaciones medias obtenidas para cada ítem atendiendo a los criterios muestrales de localidad, sexo y especialidad. Nos interesa conocer si los datos presentan diferencias significativas al agruparlos en función de las características que hemos mencionado.

Para todos los segmentos muestrales el ítem con mayor puntuación es el 8 (“responder a las preguntas y solucionar las dudas de los alumnos”), que para la especialidad de Humanas alcanza la misma puntuación que el 9 (“explicar a los alumnos”). También coincide para todos los segmentos muestrales el ítem con menor puntuación que será el 23 (“organizar y atender los comedores escolares”), excepto para la especialidad de Preescolar que será el 29 (“colaborar con la Secretaría del centro”).

TABLA 4  
TAREAS REALIZADAS DURANTE LAS PRÁCTICAS  
Puntuaciones medias por segmentos muestrales

ITEM	LOCALIDAD					SEXO		ESPECIALIDAD			
	C	L	P	S	O	M	H	F	F-M	H	P
1	3.28	3.03	3.43	3.23	3.36	3.24	3.40	3.63	3.74	3.83	2.46
2	3.59	4.02	4.03	4.06	3.94	4.00	3.80	4.01	4.01	3.88	3.92
3	3.36	3.90	3.59	3.96	3.57	3.73	3.50	3.75	3.64	3.49	3.75
4	3.62	3.92	3.92	3.90	3.77	3.87	3.77	3.86	3.88	3.66	3.90
5	4.11	4.24	4.29	4.43	4.21	4.30	4.12	4.28	4.34	4.15	4.24
6	3.26	3.66	3.56	3.72	3.68	3.60	3.56	3.62	3.46	3.48	3.71
7	3.16	3.01	3.37	3.29	3.43	3.30	3.12	3.22	3.44	3.39	3.10
8	4.29	4.47	4.41	4.39	4.40	4.41	4.38	4.36	4.60	4.31	4.35
9	3.99	4.25	4.36	4.25	4.39	4.30	4.19	4.18	4.41	4.31	4.22
10	2.88	3.07	2.97	2.99	3.10	2.92	3.26	3.10	3.02	3.31	2.78
11	3.16	3.17	3.38	3.48	3.36	3.31	3.29	3.29	3.17	3.33	3.41
12	3.22	3.10	3.40	3.47	3.52	3.27	3.55	3.46	3.74	3.66	2.85
13	2.62	2.85	2.75	3.11	3.22	2.83	3.13	2.90	3.21	2.94	2.69
14	2.04	1.74	1.99	3.09	2.48	1.99	2.26	2.31	2.55	2.20	1.49
15	2.30	2.54	2.71	2.72	2.78	2.65	2.53	2.44	2.14	2.39	3.18
16	3.08	3.11	3.05	3.13	3.24	3.10	3.16	2.94	2.87	3.03	3.43
17	3.20	2.93	2.99	2.94	3.16	2.98	3.19	2.95	2.92	3.01	3.17
18	3.59	3.83	3.69	3.57	3.79	3.74	3.61	3.59	3.60	3.60	3.92
19	2.20	2.47	2.32	2.43	2.57	2.30	2.72	2.53	2.60	2.72	2.03
20	2.68	3.03	2.81	3.06	3.06	2.80	3.33	2.87	3.09	3.00	2.83
21	2.61	2.57	2.68	2.65	3.09	2.72	2.74	2.55	2.50	2.52	3.08
22	2.76	3.04	2.68	2.63	2.96	2.83	2.80	2.48	2.63	2.47	3.34
23	1.24	1.37	1.22	1.16	1.61	1.30	1.40	1.37	1.21	1.52	1.27
24	1.64	1.90	1.66	2.35	1.73	1.78	1.99	1.89	1.88	1.76	1.79
25	2.45	2.32	2.47	2.48	2.60	2.45	2.49	2.70	2.51	2.40	2.30
26	3.07	2.69	3.34	2.71	3.40	3.01	3.26	3.17	3.26	3.33	2.76
27	1.29	1.38	1.44	1.56	1.65	1.40	1.66	1.44	1.32	1.63	1.48
28	1.51	1.66	1.36	1.81	1.68	1.52	1.78	1.48	1.95	1.75	1.32
29	1.33	1.54	1.34	1.66	1.64	1.42	1.70	1.41	1.73	1.75	1.25
30	1.57	1.64	1.46	1.77	1.73	1.53	1.89	1.70	1.86	1.81	1.31
31	1.57	1.86	1.62	1.72	2.11	1.67	2.12	1.85	2.03	1.93	1.49
32	1.51	1.82	1.95	2.41	2.12	1.89	2.19	1.98	2.12	2.17	1.73
33	1.42	1.48	1.65	1.85	1.63	1.58	1.69	1.55	1.56	1.74	1.59
34	1.79	1.86	1.69	1.81	2.01	1.78	1.95	1.86	1.73	1.89	1.82

Atendiendo a cada criterio muestral encontramos algunas diferencias que señalaremos a continuación. El alumnado de la Escuela de Santiago ha realizado en mayor medida las tareas “poner deberes para casa”, “colaborar en campañas institucionales” y “participar en reuniones en el centro”. Mientras que los de Orense son los que más se han ocupado de las sustituciones de profesores.

Por especialidades se observa que los de Preescolar son los que en menor medida han repasado los contenidos de las materias y puesto deberes y tareas para casa, y se han ocupado más de la organización y decoración de la clase, y la vigilancia en los recreos. Esto último viene a demostrar una mayor atención al ambiente de aprendizaje y un aumento del tiempo de contacto directo con los pequeños en los niveles de Educación Infantil.

Se observa que, en general, las puntuaciones más altas corresponden a Orense y Santiago, mientras que las más bajas suelen encontrarse en los de Coruña.

Respecto al sexo las mujeres suelen puntuar más bajo.

#### 4. IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como señalábamos anteriormente, nuestra preocupación inicial era desvelar qué sucede en las Prácticas, y particularmente, qué hacen los alumnos en formación durante su experiencia en los centros de EGB. Con este objetivo cubríamos un primer nivel de análisis descriptivo que nos permitía acercarnos a una realidad inexplicablemente poco conocida o, mejor dicho, no indagada sistemáticamente. Parafraseando a Gimeno (1988), nos interesaba acercarnos al *currículum en acción* de las Prácticas Escolares, frente a las prescripciones, recomendaciones e intenciones recogidas en los Planes y Programas de las Escuelas de Magisterio y del Convenio entre la Universidad y la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia (Puede consultarse el estudio de González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1991). Es conveniente partir del análisis y la reflexión sobre la propia práctica de las Prácticas para desenmascarar los mitos y superar lagunas que caracterizan el discurso que tradicionalmente ha servido de apoyo a la investigación y al diseño de la actuación.

Y nosotros mismos hemos planteado esta investigación en base a ciertos supuestos que convendría revisar. Las tareas son los elementos nucleares de la profesionalización docente a través de las que se concretan las funciones que desempeñan los profesores. Por tanto, los alumnos en formación, para manejarse en los ambientes complejos, multidimensionales e inciertos de las aulas y los centros, necesitan aprender esas tareas. Implícitamente, parece sostenerse que el alumno podrá adquirir ese repertorio de tareas que configuran el desempeño profesional a través de su observación y ejecución, en especial durante el periodo de las Prácticas Escolares por las características y las oportunidades que se brindan en tal experiencia. Así pues, la conclusión no se hace esperar: las Prácticas serán beneficiosas, o lo que es lo mismo, el valor formativo de esta experiencia va a depender de las posibilidades de los alumnos en formación para aprehender y practicar las tareas que realizan los profesores.

En cierta manera, éste ha constituido nuestro segundo nivel de análisis: averiguar si los alumnos en formación realizan las tareas propias de los profesores. Los resultados obtenidos no nos permiten dar una respuesta totalmente afirmativa. Del repertorio de tareas que realizan los profesores -y que nosotros habíamos recogido

en el cuestionario-, los alumnos en formación se ocupan de aquéllas 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. Así pues, siguiendo con el supuesto que intentamos analizar, la formación que se ofrece en las Prácticas resulta incompleta 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 lo preocupante es que, al propiciarse que se desempeñen unas tareas y no otras, se puede dar una imagen falsa de lo que es y hace un profesor. Es decir, los alumnos en formación a través de su experiencia de las Prácticas Escolares pueden interiorizar que las exigencias profesionales de los docentes se reducen a lo que ellos han hecho, ignorando o desvalorizando otro tipo de tareas.

Pero... ¿deben realizar los alumnos en formación todo el repertorio de tareas propias de los profesores?, es decir, ¿la función de las Prácticas Escolares está en proporcionar oportunidades para “hacer de profesor”? Si la respuesta es “sí, solamente” estaríamos reforzando el potencial socializador de carácter más conservador: acumular recetas que funcionen sin preocuparse de la dinámica que se genera ni de los implícitos a los que sirven.

Por otra parte, en los Programas de Prácticas se especifican otras tareas que los alumnos en formación deben realizar durante las Prácticas: cubrir guías de observación, cuestionarios, test, elaborar memorias, diarios, etc. Más que las razones que motivan la realización de tales tareas nos interesa preguntarnos por la finalidad a la que responden: ¿se espera que ayuden al alumno en su proceso de aprender a enseñar?, ¿se busca que le ayuden a hacerse consciente de su propio proceso de cómo se aprende a enseñar?. Algunas de estas tareas coinciden con las que conforman el repertorio de un profesor -por ejemplo, elaborar unidades didácticas-: ¿por qué aparecen reforzadas unas tareas frente a otras?, ¿se está proponiendo un orden de prioridad en las tareas a desempeñar?... En cualquier caso, no hay que olvidar otros aspectos como las condiciones en las que se realizan o no las diversas tareas (del Programa y propias de los profesores), los compromisos de los distintos implicados para que se realicen, las ayudas con que cuentan los alumnos,...

Nos parece que la respuesta que debería darse es que “no, necesariamente” los alumnos en formación tendrían que hacer lo que hacen los profesores, sino sobre todo y fundamentalmente, *cuestionar lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en que se realizan*. 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.

El debate es, por tanto, mucho más profundo y trascendental y exige un esfuerzo por definir más claramente qué tienen que aportar las Prácticas, y, en general, qué se ofrece en el programa de formación.

Dr. Mercedes González Sanmamed  
Dto. Pedagogía y Didáctica de las  
Ciencias Experimentales  
Universidad de La Coruña  
Campus de La Zapatería  
LA CORUÑA

## BIBLIOGRAFÍA

- BRITZMAN, D. P. (1986): Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education, *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DA XUNTA DE GALICIA (1989): Orde do 9 de Febreiro de 1989 pola que se dispón dar publicidade ó convenio asinado entre a Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela para a realización de prácticas escolares dos alumnos de Maxisterio nos colexios públicos de EXB, *Diario Oficial de Galicia*, nº 46 de 7 de Marzo de 1989.
- DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO (1988): *Propuesta de Prácticas Escolares para las Escuelas de Magisterio de Galicia*. Santiago de Compostela, Documento interno.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1983): *Learning to teach*. Occasional Paper, 64, East Lansing. Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988): Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado, en VILLAR, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, 301-314.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1986): *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB. II. Los profesores de la Reforma. Informe de Investigación*. Madrid, CIDE.
- GRIFFIN, G. (1986): Issues in Student Teaching: A review, en KATZ, L.G. y RATHS, J. (Eds.): *Advances in Teacher Education*. Vol 2. Norwood, Ablex, 239-274.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1993): *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1991): A organización das Prácticas Escolares: análise dunha iniciativa de coordinación institucional galega, *Revista Galega de Educación*, 12, 72-75.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990): Student Teaching and school experiences, en HOUSTON, W.R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher*. New York, MacMillan, 514-534.
- HOY, W. y REES, W. (1977): The bureaucratic Socialization of student teachers, *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
- LACEY, C. (1977): *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co.
- LANIER, J.E. y LITTLE, J. (1986): Research on teacher education, en M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, Mc Millan, 527-569.
- MONTERO, M.L. (1987): Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional, en *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares*. Vol. I. Santiago, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, 17-51.
- WATTS, D. (1987): Student Teaching, en HABERMAN, M. BACKUS, J.M. (Eds.): *Advances in Teacher Education*. 3. Norwood, Ablex, 151-167.
- 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 HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 329-372.
- ZEICHNER, K. y TEITELBAUM, K. (1982): Personalized and inquiry-oriented teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 8, 95-117.