

LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA DEL ESTUDIANTE DE PROFESORADO

University Practical Training of the Student Teacher

La formation pratique universitaire des futurs enseignants

María José LATORRE MEDINA

*Doctora en Pedagogía; Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada).*

Correo-e: mjlator@ugr.es

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 233-253]

Ref. Bibl. MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA. La formación práctica universitaria del estudiante de profesorado. *Enseñanza*, 24, 2006, 233-253.

RESUMEN: El propósito global de esta investigación ha sido identificar y dar a conocer las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada, después de su inmersión en los escenarios de prácticum. Queríamos comprobar, además, la existencia de diferentes tipologías o perfiles característicos de sujetos entre los estudiantes de profesorado de acuerdo con las creencias que poseen sobre este componente formativo. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos que han sido recogidos mediante un inventario de creencias, construido *ad hoc*, permiten constatar, por un lado, que los futuros docentes que acaban de vivir la experiencia de prácticum mantienen, en general, una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Y, por otro lado, que existen dos perfiles profesionales de aprendices de profesor en función de las creencias que tienen sobre la enseñanza práctica. Se confirman, por tanto, las hipótesis de la investigación declaradas al principio del estudio.

Palabras clave: prácticum, futuros maestros, creencias sobre la enseñanza práctica, perfil profesional.

SUMMARY: The overall purpose of this research was to identify and make known the beliefs that student teachers from the University of Granada have concerning practice teaching after their immersion in field experience. We also wished to verify the existence of different typologies or professional profiles of student teachers according to the beliefs they have about this part of their training. The results obtained through statistical processing applied to the data gained through an inventory of beliefs, constructed ad hoc, allowed us to verify the following: first, that after carrying out the practicum the student teachers maintain, in general, a positive attitude toward most of the declarations on the inventory, and second, that there are two professional profiles of student teachers with practical experience as a function of the beliefs that they have about practical teaching. Therefore, the research hypotheses declared at the beginning of the study are confirmed.

Key words: Practicum, Student teachers, Beliefs about practical teaching, Professional profile.

RÉSUMÉ: Le but global de cette recherche a été d'identifier et de faire connaître les croyances que les nouveaux professeurs de l'Université de Granada portent sur l'enseignement pratique, après leur immersion dans les expériences du «practicum». On voulait vérifier, aussi, l'existence de typologies différentes ou de profils caractéristiques d'enseignants entre les futurs enseignants conformément aux croyances qu'ils possèdent à propos de ce composant formateur. Les résultats obtenus par le traitement statistique des données recueillies au moyen d'un inventaire de croyances –établi ad hoc– montrent, en premier lieu, que les futurs enseignants ayant vécu l'expérience du practicum ont une attitude positive par rapport à la plupart des déclarations inventoriées. En second lieu, qu'il y a deux profils professionnels des futurs enseignants en fonction des croyances qu'ils ont sur l'enseignement pratique. Les hypothèses d'enquête déclarées au début de notre étude sont donc confirmées.

Mots clés: practicum, futurs enseignants, croyances sur l'enseignement pratique, profil professionnel.

1. INTRODUCCIÓN

Que el prácticum es una materia troncal de gran significación y relevancia para los estudiantes de profesorado, además de una oportunidad ideal para tomar contacto con el mundo laboral, desempeñar su actividad profesional en contextos reales y contribuir al desarrollo de un conocimiento propio no constituye, en la actualidad, ninguna revelación. Por todo ello, encierra un gran potencial formativo no siempre suficientemente conocido o explorado. A pesar de los esfuerzos

realizados para incrementar la profesionalidad de los maestros desde la formación práctica universitaria se continúan apreciando deficiencias que obstaculizan la explotación de este potencial.

Autores como Villar (1998), Mérida (2001), Zabalza (2003), Pérez y Gallego (2004), entre otros, plantean así la necesidad de profundizar en esta cuestión y formular nuevas iniciativas destinadas a incrementar la calidad de las experiencias de enseñanza práctica con las que el alumnado de Magisterio toma contacto durante su formación inicial, así como por indagar en las creencias y conocimientos previos que tienen sobre este período (Woolfolk y Murphy, 2001). Parece ser que la sociedad española está cada vez más convencida de que la capacitación de profesionales de nivel superior para un mercado productivo exigente es uno de los objetivos principales de la enseñanza universitaria y que, en gran medida, esa capacitación descansa en la calidad de la formación práctica que reciben los futuros profesionales, entre ellos, los que se preparan para ser profesor.

Sin duda alguna, «nos encontramos ante una experiencia formativa que encierra un interesante potencial formativo y juega un papel relevante en la construcción y el desarrollo del conocimiento profesional» (López y Romero, 2004: 1). Es así que, en los últimos años, la mayoría de los programas de formación docente enfatizan el prácticum como el componente principal en la preparación de maestros competentes (Shkedi y Laron, 2004).

2. LA IMPORTANCIA DE ESTUDIAR LAS CREENCIAS QUE POSEEN LOS FUTUROS MAESTROS

En las últimas décadas, el estudio de las creencias educativas que poseen los futuros profesores se ha constituido en un importante foco de investigación educativa. Autores como Fang (1996) y Woolfolk y Murphy (2001) dan cuenta de la cantidad de investigaciones y de revisiones teóricas realizadas en torno a este campo de estudio. Desde nuestro punto de vista, destacaríamos las que llevaron a cabo Pajares (1992), Kagan (1992), Richardson (1996) y Patrick y Pintrich (2001), entre otros. En relación con su estudio, algunos investigadores se han centrado en indagar acerca de las creencias implícitas y las creencias explícitas que poseen futuros maestros, profesores principiantes y experimentados. Otros han tratado de identificar qué tipos de creencias poseen los aspirantes a profesor (Weinstein, 1988 y 1990, fue pionero en ello) y, otros han examinado cómo el conocimiento y las creencias previas afectan al aprendizaje de la enseñanza de los futuros maestros (Hollingworth, 1989, por ejemplo) o a la práctica de la enseñanza de determinadas materias que llevan a cabo los profesores (Richardson, 1994).

2.1. *La atención a las creencias previas que poseen los futuros docentes como base de su futuro crecimiento profesional*

En la literatura científica y de investigación sobre la formación inicial del docente se pone de manifiesto que comprender y clarificar las creencias previas que sobre la enseñanza poseen los futuros maestros ha sido y es considerado «por investigadores y educadores una cuestión clave en su crecimiento profesional como docentes» (Chan y Elliot, 2004: 818).

Siguiendo a Shkedi y Laron (2004) sabemos que «los estudiantes de profesorado no son tabula rasa cuando entran en los programas de formación docente» (p. 694). «Los aprendices traen consigo creencias y conocimientos previos» (Martin, 2004: 408). En general, cuando el aspirante a profesor entra en el campo de la enseñanza ya posee un bagaje de creencias no bien estructuradas pero sí poderosas, que definen y determinan en muchos casos sus acciones de enseñanza (McDiarmaid, 1990; Stuart y Tatto, 2000). Los futuros docentes entran en el mundo de la enseñanza aportando sus teorías implícitas, su conocimiento personal, sus imágenes, sus creencias... acerca de lo que es la enseñanza y de cómo ha de ponerse en práctica, acerca del aprendizaje, de los alumnos y de los contextos en que la enseñanza-aprendizaje tiene lugar (Holt-Reynolds, 1992). Tillema (1995) considera que la mayoría de los estudiantes ingresan en la carrera docente con una serie de concepciones previas y creencias bien profundas y arraigadas en sus mentes acerca de la naturaleza de la enseñanza y la relación con los alumnos, e incluso con ideas bastante explícitas acerca de sí mismos como docentes. Son creencias esencialmente basadas en el sentido común y nacidas de la observación de situaciones de clase que ellos han vivido en sus prácticas de enseñanza y también de su vida como estudiante; hacen lo que han visto hacer; creen lo que han visto que otros creen. Según Stuart y Tatto (2000), tales creencias juegan un papel clave en el proceso de convertirse en profesor.

De este modo, Wubbels (1992) subraya la importancia de que los formadores de profesores conozcan y trabajen en torno a las creencias que poseen los estudiantes. Borko y Putnam (1996) consideran que algunas de estas creencias previas pueden ser erróneas e inadecuadas y que, por lo tanto, han de ser revisadas y/o modificadas a lo largo del programa de formación docente. Idea que también comparten Patrick y Pintrich (2001). «Es de suma relevancia –afirma De Vicente (2004)– que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para “enseñar a enseñar” y a planificar estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado» (pp. 433-434). Con un planteamiento similar, Chan y Elliot (2004) esbozan que los formadores de maestros han de tener en cuenta las nociones y creencias previas de los estudiantes a la hora de diseñar y planificar los programas de formación inicial si realmente se desea que el entrenamiento universitario provoque el cambio necesario en los aprendices de profesor.

En definitiva, parece ser que la atención al estudiante de Magisterio y a sus creencias previas sobre la enseñanza constituye la base de una formación universitaria de calidad (Tigchelaar y Korthagen, 2004). De ahí nuestro interés por acometer su estudio.

3. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo de investigación centra su atención en los estudiantes de profesorado de tercer curso de las diferentes especialidades de la carrera docente que se imparten en la Universidad de Granada. Queremos conocer y describir las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros tras su inmersión en los escenarios de prácticum y averiguar, además, si existen diferentes tipologías o perfiles característicos de sujetos entre los aprendices de profesor de acuerdo con las creencias que poseen sobre la enseñanza práctica.

4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de nuestro estudio se estructura en las siguientes hipótesis de investigación:

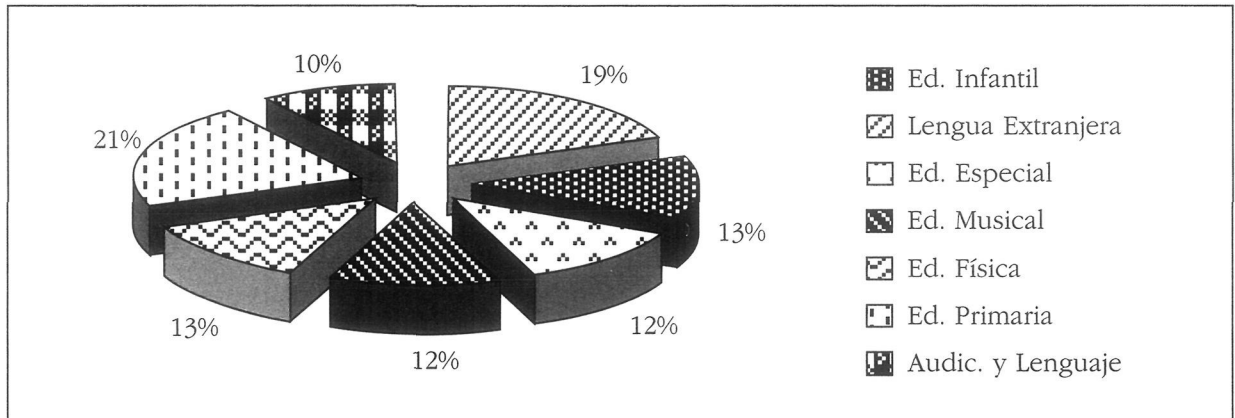
1. Es posible describir las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros que acaban de vivir la experiencia de prácticum.
2. Es posible establecer perfiles profesionales o grupos característicos de sujetos entre los estudiantes de profesorado que han cursado el prácticum en función de las creencias que poseen sobre la enseñanza práctica.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La confirmación de las hipótesis de la investigación ha requerido la utilización de una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Cohen y Manion, 1990; Arnal y otros, 1994), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests estadísticos (Calvo, 1990; Creswell, 2002).

5.1. *Muestra*

Tras la estancia en los centros de prácticum, un total de 417 futuros maestros nos rellenaron el inventario de creencias. En concreto, 74 son estudiantes de Educación Infantil, 86 de Educación Primaria, 50 cursan Educación Física, 34 son de Audición y Lenguaje, 39 de Educación Especial, 46 de Lengua Extranjera y 33 de Educación Musical. Alrededor del 80,0% son mujeres, por tanto, futuras maestras (78,9%). Más del 71,0% eligieron Magisterio como carrera principal durante el proceso de acceso a la Universidad. Y una vez admitidos en la Diplomatura para

GRÁFICO 1
Distribución de la muestra por especialidades

emprender los estudios universitarios, se produce un incremento en el porcentaje de estudiantes que esbozan haber elegido la especialidad de Maestro que están estudiando también en primera opción (86,8%). Por último, destacar que el 92,0% de los aprendices encuestados se sienten satisfechos hoy en día con la especialidad de Maestro que realizan.

5.2. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos, hemos construido un inventario de creencias (*El Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*), revisando la literatura relacionada con el tema (autores como Zabalza, González Sanmamed, Ryam, Toohey y Hughes, Lam, Piper y Rodgers, entre otros). El proceso seguido fue el vaciado de una gran cantidad de ítems, los cuales fueron sometidos al procedimiento de validación por el sistema de jueces expertos en la materia, quedando finalmente 98 ítems distribuidos de forma aleatoria en cuatro categorías: 1) Concepción del prácticum; 2) Desarrollo del prácticum; 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros; y 4) Relación teoría-práctica.

Y para el cálculo de la fiabilidad del instrumento, nos hemos apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) α de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (iguales o superiores a 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

5.3. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante el inventario ha sido el siguiente: en primer lugar, hemos realizado un *análisis descriptivo*. Los estadísticos descriptivos se han calculado de forma separada para cada variable, aportándonos información básica como el valor de la media y desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes

de cada valor. Los hemos utilizado, por tanto, para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra. Y, en segundo lugar, hemos llevado a cabo un *análisis de cluster* de sujetos, en concreto, un análisis de conglomerados de K-Medias, que es una de las técnicas multivariadas descriptivas de reducción de datos que con más frecuencia vienen utilizando los investigadores (Catena, Ramos y Trujillo, 2003).

Para la realización de ambos tipos de análisis, hemos recurrido al paquete estadístico de ordenador SPSS, versión 11.0 para Windows.

6. RESULTADOS

6.1. *Del análisis descriptivo general*

Indagando en las evidencias obtenidas, recogidas en la Tabla 1, comprobamos, por una parte, que la media de las opiniones de los futuros maestros que acaban de realizar el prácticum oscila entre 1,65 y 3,65, lo cual denota cierta heterogeneidad en las valoraciones efectuadas por los estudiantes. En concreto, de los noventa y ocho ítems que conforman el inventario, veinticinco ítems sitúan su respuesta entre el 1,65 y el 2,94, esto es, son declaraciones no asumidas por los encuestados. Los demás indicadores, setenta y tres, tienen su respuesta en la franja 3,00-3,65, permitiéndonos constatar que estos aprendices de profesor están de acuerdo con más de la mitad de las cuestiones que aglutina el inventario. Y, por otra parte, apreciamos que los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran entre 0,55 y 1,13. Si tenemos en cuenta que sólo existe un ítem con valor 0,55 y otro con valor 1,13, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida la dispersión entre 0,56 y 0,89. De cualquier modo, el intervalo sigue siendo indicativo de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Para profundizar en ello, nos centramos, en primer lugar, en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla. El valor más alto de la media ha recaído sobre el ítem 42, que alude a que «el período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar» ($X = 3,65$). Le siguen de cerca otras cuestiones donde se recoge que «las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales», nº 97 ($X = 3,62$); que, durante las prácticas, el estudiante para profesor ha de «aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos», nº 81 ($X = 3,60$); que «los colegios deberían de ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor», nº 20 ($X = 3,58$); que el prácticum es una experiencia esencial no sólo para que el futuro docente vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza, nº 19 ($X = 3,57$), sino también para que desarrolle su capacidad innovadora y aborde las actividades de manera creativa, nº 54 ($X = 3,55$) y, que este período sirve para que el estudiante para profesor aprenda a «aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza», nº 23.1 ($X = 3,53$), puesto

TABLA 1
Datos correspondientes a los porcentajes, medias
y desviaciones típicas obtenidos

Creencias sobre la Enseñanza Práctica	Futuros maestros					
	Porcentajes				MED.	D.T.
	1	2	3	4		
1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	1,0	7,2	60,7	31,2	3,22	0,61
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	20,6	47,2	28,1	4,1	2,16	0,79
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	0,7	6,5	41,5	51,3	3,43	0,65
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquel que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	2,6	10,3	43,2	43,9	3,28	0,75
5. En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	1,2	10,8	63,5	24,5	3,11	0,62
6. El prácticum debería ayudar al aprendizaje de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0,7	2,9	51,3	45,1	3,41	0,59
7. A través de la intervención en el aula se alcanza el aprendizaje de la función docente	1,9	14,9	57,6	25,7	3,07	0,69
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	1,2	3,4	58,5	36,9	3,31	0,60
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	34,5	44,4	13,9	7,2	1,94	0,88
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	1,0	7,0	52,0	40,0	3,31	0,64
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	4,6	11,8	60,7	23,0	3,02	0,73
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	1,7	2,6	42,7	53,0	3,47	0,64
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	1,2	7,0	54,2	37,6	3,28	0,64
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	1,0	4,3	38,1	56,6	3,50	0,63
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	7,0	26,4	51,3	15,3	2,75	0,80
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	5,0	29,5	54,0	11,5	2,72	0,73
17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	22,5	45,6	24,0	7,9	2,17	0,87
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	11,5	44,6	34,3	9,6	2,42	0,82
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	1,2	4,1	31,2	63,5	3,57	0,63
20. Los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor	1,0	2,4	34,3	62,4	3,58	0,59
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	3,4	6,5	41,0	49,2	3,36	0,75
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	2,9	20,9	48,0	28,3	3,02	0,78
23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a:						
- Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	1,2	4,3	35,0	59,5	3,53	0,64
- Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	1,2	2,2	46,5	50,1	3,46	0,60
- Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0,7	4,1	44,1	51,1	3,46	0,61
- Valorar su nivel de compromiso con la carrera	0,7	5,3	46,0	48,0	3,41	0,63
- Resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase	4,3	15,6	41,5	38,6	3,14	0,83
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	5,3	12,2	24,5	58,0	3,35	0,89
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	0,5	5,0	40,3	54,2	3,48	0,62
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	22,3	41,1	28,3	5,3	2,17	0,83
27. En los seminarios de prácticas, el supervisor ha de ayudar al futuro profesor a examinar y cuestionar las creencias, presupuestos y prejuicios que tiene de sí mismo y de la enseñanza	1,0	5,0	57,6	36,5	3,29	0,61
28. El tutor y el supervisor del prácticum deben ayudar a crear en el estudiante de Magisterio un fuerte sentimiento de ser 'aprendiz a lo largo de toda su vida profesional'	5,0	9,1	50,8	35,0	3,16	0,79
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	0,7	5,8	34,5	59,0	3,52	0,64
30. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	2,4	11,8	60,0	25,9	3,09	0,68
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	15,3	43,6	34,8	6,2	2,32	0,81
32. Durante las prácticas, el futuro profesor debe analizar e interpretar el modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula	1,7	12,7	57,3	28,3	3,12	0,68
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	0,2	4,1	46,3	49,4	3,45	0,59
34. Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	2,9	12,9	54,7	29,5	3,11	0,73
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	1,0	5,0	39,8	54,2	3,47	0,64
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	0,5	6,5	64,7	28,3	3,21	0,57
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	2,2	16,3	49,6	31,9	3,11	0,75
38. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	1,4	2,9	40,5	55,2	3,49	0,63
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	1,0	6,2	55,6	37,2	3,29	0,62
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	1,4	6,7	59,5	32,4	3,23	0,63
41. Durante las prácticas, la conducta del futuro profesor en clase está guiada por sus conocimientos y creencias acerca de la enseñanza	1,2	16,8	60,2	21,8	3,03	0,66
42. El período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	1,2	4,8	22,3	71,7	3,65	0,63

LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA DEL ESTUDIANTE DE PROFESORADO

43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	2,2	6,5	61,4	30,0	3,19	0,64
44. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	0,7	9,8	55,4	34,1	3,23	0,65
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	1,2	12,9	62,6	23,3	3,08	0,64
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	0,5	5,5	44,8	49,2	3,43	0,62
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	1,0	6,0	47,2	45,8	3,38	0,64
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	1,9	16,1	48,7	33,3	3,13	0,74
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	5,5	21,1	47,5	25,9	2,94	0,83
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	0,5	5,0	59,5	35,0	3,29	0,58
51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	5,5	39,1	41,5	13,9	2,64	0,79
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	0,2	6,2	52,0	41,5	3,35	0,61
53. El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	1,2	8,9	52,0	37,9	3,27	0,67
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	0,5	2,9	37,9	58,8	3,55	0,58
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	0,7	4,3	59,0	36,0	3,30	0,58
56. Aprender a enseñar durante el prácticum supone el aprendizaje de ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio	3,6	14,1	44,4	37,9	3,17	0,80
57. En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	4,1	33,3	48,4	14,1	2,73	0,75
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son:	5,0	22,3	51,8	20,9	2,88	0,79
- Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor	1,2	2,6	33,8	62,4	3,57	0,61
- Integrarse en la dinámica del aula y del centro	1,0	5,8	44,4	48,9	3,41	0,64
- Dominar la materia que le corresponde	1,2	9,4	46,8	42,7	3,31	0,69
- Mantener la disciplina en clase	1,4	6,5	38,4	53,7	3,44	0,68
- Valorar las diferencias individuales	2,2	17,0	48,2	32,6	3,11	0,76
- Evaluar el trabajo del alumno	11,3	29,3	42,4	17,0	2,65	0,89
- Establecer relaciones con los padres						
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	1,9	5,3	38,1	54,7	3,46	0,69
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	0,7	7,4	55,4	36,5	3,28	0,63
61. El tutor de prácticas debe demostrar tacto y sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del futuro profesor	1,4	2,9	49,6	46,0	3,40	0,62
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	6,0	22,1	61,9	10,1	2,76	0,71
63. El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	4,8	13,7	52,8	28,8	3,06	0,78
64. El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final	1,0	4,8	39,3	54,9	3,48	0,64
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	0,5	2,6	48,4	48,4	3,45	0,57
66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	0,7	11,3	58,3	29,7	3,17	0,64
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	8,9	41,5	36,0	13,7	2,54	0,84
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	4,1	27,8	51,1	17,0	2,81	0,76
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	1,4	4,3	51,1	43,2	3,36	0,64
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	6,5	29,0	47,5	17,0	2,75	0,81
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	3,8	23,3	54,2	18,7	2,88	0,75
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	40,5	25,2	16,5	17,7	2,12	1,13
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	1,2	9,4	54,9	34,5	3,23	0,66
74. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	0,7	6,7	62,6	30,0	3,22	0,59
75. El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	1,7	10,1	67,4	20,9	3,07	0,61
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	3,8	14,4	41,5	40,3	3,18	0,82
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	0,7	8,2	57,3	33,8	3,24	0,63
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	2,2	18,5	54,4	24,9	3,02	0,72
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	0,7	4,1	65,2	30,0	3,24	0,56
80. Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula	44,8	45,6	9,1	0,5	1,65	0,66
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	1,0	2,6	31,7	61,7	3,60	0,59
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	1,4	3,8	38,8	55,9	3,49	0,64
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	6,5	31,7	40,3	21,6	2,77	0,86

84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	1,0	7,9	68,8	22,3	3,12	0,57
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	5,3	19,7	51,8	23,3	2,93	0,80
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	1,4	7,2	39,1	52,3	3,42	0,69
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	0,5	4,6	65,0	30,0	3,24	0,55
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	0,7	2,2	41,0	56,1	3,53	0,58
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	4,8	19,9	51,6	23,7	2,94	0,79
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	1,4	6,5	58,5	33,6	3,24	0,63
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	1,0	8,9	54,7	35,5	3,25	0,65
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	2,2	11,3	44,4	42,2	3,27	0,74
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	1,9	12,0	44,1	42,0	3,26	0,74
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	4,8	30,2	54,9	10,1	2,70	0,71
95. Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	5,0	24,2	47,2	23,5	2,89	0,82
96. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	3,4	20,4	61,9	14,4	2,87	0,68
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	0,5	3,1	30,5	65,9	3,62	0,57
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:	3,8	28,5	48,9	18,7	2,82	0,77
- Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	6,7	25,7	47,2	20,4	2,81	0,83
- Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	4,6	28,1	40,8	26,6	2,89	0,85
- Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	36,5	43,4	15,6	4,6	1,88	0,83
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores						

que tal etapa «representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza», nº 14 ($X = 3,50$). Sobre sendas declaraciones denotamos, además, por los valores alcanzados en la desviación típica, por debajo de 0,63, que son creencias firmemente sostenidas por los futuros docentes tras su inmersión en los escenarios de prácticum.

No obstante, los ítems del inventario que han obtenido el valor más bajo de la desviación típica son los ítems 87 y 79, que aluden, respectivamente, a que el prácticum debe ayudar al estudiante a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros (0,55), y, que la evaluación de su aprendizaje práctico debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas detectadas en su aprendizaje (0,56). Llamamos la atención sobre estas cuestiones por haber obtenido, junto a los valores más bajos de la desviación, unas de las medias más altas, tratándose, por tanto, de dos afirmaciones, de cuantas integran el inventario, sobre las que existe mayor nivel de consenso y menor variabilidad en las opiniones emitidas por los encuestados.

En cambio, si desviamos nuestra atención hacia las puntuaciones medias más bajas de la tabla, apreciamos que, para estos estudiantes, aprender a enseñar durante el prácticum no consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula, ítem 80 ($X = 1,65$) y que no existe una buena coordinación entre tutores y supervisores durante el transcurso del prácticum, ítem 98,4 ($X = 1,88$). Quizás ésto lleva a la mayoría a pensar que el proceso de aprender a enseñar durante esta etapa no es un proceso sencillo, ítem 9 ($X = 1,94$); proceso que les resulta más difícil aún al considerar que los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad no les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza, ítem 2 ($X = 2,16$) y que no existe una estrecha colaboración entre la escuela y la Universidad, las dos instituciones formativas responsables de su preparación profesional, ítem

17 ($X = 2,17$). Asimismo, se manifiestan en desacuerdo con que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera, ítem 72 ($X = 2,12$) y con que las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad, ítem 26 ($X = 2,17$).

Cabe señalar que tales ítems son los que han conseguido, además, los valores de dispersión más elevados de la tabla (por encima de 0,79), lo cual queda patente en la gran variabilidad de las opiniones expresadas por los estudiantes. De cualquier modo, el valor más elevado de la desviación típica lo presenta el ítem 72, que informa de que la estructura ideal del prácticum son períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera (1,13). Este dato se refleja fielmente en un reparto mucho más heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta, más acentuado que en el resto de ítems: mientras un 40,5% están «totalmente en desacuerdo» y un 25,2%, «en desacuerdo» con que «lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera», el 16,5% se expresan «de acuerdo» y un 17,7%, «totalmente de acuerdo» con ello.

6.2. Del análisis de clusters de K-Medias

De una muestra de 417 futuros maestros con experiencia de prácticum, hemos obtenido dos clusters de sujetos. Uno, con 173 estudiantes; el otro, con 244. En la tabla siguiente presentamos el número de sujetos por conglomerados resultantes.

TABLA 2
 Número de sujetos por conglomerado

CONGLOMERADOS	NÚMERO DE SUJETOS
1	244
2	173

Para poder definir los conglomerados dirigimos nuestra atención al valor de la F que nos proporcionaba la Tabla del ANOVA, aun siendo conscientes de que sólo debíamos utilizar este dato con una finalidad descriptiva, dado que los conglomerados habían sido elegidos para resaltar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Al realizar esta tarea, apreciamos que sólo once variables de las noventa y ocho que conforman el inventario no salían significativas, por lo que nuestra misión de definir los dos clusters resultantes y asignar casi la totalidad de las variables del inventario que resultaban significativas a cada uno de ellos, se convertía en una tarea hercúlea y casi imposible de abordar, al salir significativas prácticamente la totalidad de las relaciones de las variables con los clusters.

Ante tales circunstancias, lo que hicimos fue lo siguiente. En primer lugar, distinguimos las variables del inventario, que habiendo salido significativas, tenían el valor de la F más alto, concretamente, mayor de 70. Estas variables eran las número 3, 8, 12, 13, 14, 19, 23.2, 23.3, 23.4, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 50,

52, 54, 55, 58.2, 58.3, 58.5, 60, 65, 66, 69, 77, 79, 82, 87, 88, 90 y 97. De este modo poníamos de manifiesto que había una serie de variables que definían mejor tanto un conglomerado como el otro (Tabla 3).

Y, en segundo lugar, para perfilar lo mejor posible las características de los sujetos que componían cada cluster, añadimos el dato de la mediana para cada una de las variables recogidas en la tabla anterior, de modo que pudiésemos apreciar mejor la interpretación de los clusters y comprobar la diferencia existente entre los dos grupos (Tabla 4).

Proceder de este modo nos permitió comprobar dos cuestiones importantes. La primera, que las variables con el valor de la F más elevado (por encima de 90) eran aquellas que habían obtenido el valor más alto de la mediana, 4, y éste era precisamente la mediana dominante en el cluster 1, en el que se reunían el mayor número de sujetos, a diferencia del cluster 2, donde el valor de la mediana era 3 para todas las variables. La segunda, derivada de lo anterior, que, dado el valor de la mediana predominante en cada conglomerado, entre las variables consideradas para describir mejor a los sujetos que integraban uno u otro grupo, encontramos trece que no nos ayudaban a discriminar a unos estudiantes de otros y, por tanto, decidimos descartar (variables número 36, 37, 39, 40, 45, 48, 50, 60, 66, 77, 79, 87 y 90). De este modo, se reducían considerablemente el amplio número de variables que caracterizaban mejor a ambos grupos. Llegados a este punto, establecimos las siguientes conclusiones acerca de los clusters resultantes.

Que existen dos perfiles profesionales de futuros maestros con experiencia de prácticum de acuerdo con las creencias que poseen sobre la enseñanza práctica. Ahora bien, los sujetos que conforman el cluster 1 y el cluster 2 no se diferencian por ser depositarios de unas creencias más positivas o negativas acerca de este tramo formativo. La diferencia entre unos y otros aprendices estriba en su posicionamiento o grado de afirmación ante las declaraciones presentadas en el inventario: frente a los sujetos del cluster 2, que se expresan conformes y siempre «de acuerdo» con las diversas cuestiones planteadas, los del cluster 1 adoptan una postura de mayor peso y se posicionan «totalmente de acuerdo» con las afirmaciones que se les plantean.

A la luz de tales resultados, los dos clusters resultantes quedaban integrados por: Estudiantes de profesorado con unas creencias muy positivas acerca del componente práctico de su formación inicial. Concepciones que aluden fundamentalmente a la importancia y utilidad que estos futuros docentes conceden a la experiencia de prácticum para aprender a enseñar; quiénes son los agentes e instituciones formativas claves en este proceso de aprendizaje profesional (tutores, profesores expertos, la escuela...); al tipo de oportunidad/es que les brinda el prácticum de cara a la adquisición de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio efectivo de su trabajo; al tipo de compromiso que ha de existir entre las diferentes personas implicadas en las prácticas (tutores, supervisores y estudiantes); al papel que como futuros maestros han de desempeñar en este período, junto a las tareas que han de realizar en el transcurso del mismo; al tipo de metodología didáctica

TABLA 3
Anova

VARIABLES	F
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	141,982**
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	75,489*
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	91,127**
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	103,048**
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	73,869*
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	111,761**
23.2. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a desarrollar competencias participando en experiencias concretas	92,360**
23.3. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	85,425*
23.4. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a valorar su nivel de compromiso con la carrera	78,929*
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	82,000*
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	117,348**
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	88,985*
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	113,256**
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	93,472**
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	70,893*
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	71,920*
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	93,229**
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	73,664*
46. El futuro profesor, en el periodo de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	75,190*
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	81,747*
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	82,601*
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	89,837*
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	84,657*
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	108,274**
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	92,947**
58.2. Una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es integrarse en la dinámica del aula y del centro	125,424**
58.3. Una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es dominar la materia que le corresponde	70,242*
58.5. Una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es tratar las diferencias individuales	96,700**
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	72,948*
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	108,195**
66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	85,846*
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	72,274*
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	85,056*
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	77,407*
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	156,212**
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	83,080*
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	134,273**
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	107,538**
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	91,936**

* F entre 70 y 90; ** F < 90.

TABLA 4
Centros y mediana de los conglomerados

K-MEANS	CLUSTERS	
	MEDIANA	
	1	2
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	4	3
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	4	3
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	4	3
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	4	3
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	4	3
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	4	3
23.2. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a desarrollar competencias participando en experiencias concretas	4	3
23.3. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	4	3
23.4. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a valorar su nivel de compromiso con la carrera	4	3
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	4	3
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	4	3
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	4	3
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	4	3
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	3	3
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	3	3
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	3	3
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	3	3
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	3	3
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	4	3
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	4	3
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	3	3
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	3	3
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	4	3
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	4	3
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	4	3
58.2. Una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es integrarse en la dinámica del aula y del centro	4	3
58.3. Una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es dominar la materia que le corresponde	4	3
58.5. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es tratar las diferencias individuales	4	3
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	3	3
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	4	3
66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	3	3
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	4	3
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	3	3
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	3	3
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	4	3
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	3	3
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	4	3
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	3	3
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	4	3

(estrategias, técnicas...) que han de utilizar; así como a aquellas cuestiones que más les preocupan, bien antes o durante el desarrollo del prácticum. Todo ello nos permite afirmar que, tras su inmersión en los escenarios de prácticum, los estudiantes son más conscientes de la necesidad de una formación práctica de calidad que les cualifique para el desempeño efectivo de su actividad profesional. Esto nos hace pensar que son alumnos que poseen una visión clara sobre su futuro profesional inmediato.

7. CONCLUSIONES

A la luz de los hallazgos obtenidos en los diferentes análisis de los datos que se han llevado a cabo, podemos concluir nuestra investigación afirmando que:

1. Una vez adquirida la experiencia de prácticum en los colegios, los futuros maestros de la Universidad de Granada mantienen una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias.

2. No obstante, cabe destacar que existe un elevado porcentaje de aprendices de profesor que, tras su estancia en las escuelas, discrepan de que:

- Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad les preparen adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza.
- El proceso de aprender a enseñar durante el prácticum sea un proceso sencillo.
- Aprender a enseñar durante este período consista en imitar lo que el profesor hace en el aula.
- Las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
- Existe una estrecha colaboración entre la escuela y la Universidad.
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticum.
- Deben realizar tareas burocráticas en el transcurso del prácticum.
- La estructura ideal del prácticum sería períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera.
- Su actividad debe estar circunscrita exclusivamente al marco del aula durante las prácticas.

3. Existen dos perfiles característicos de aprendices de profesor con experiencia de prácticum. Ambos grupos exhiben una concepción muy positiva sobre la enseñanza práctica, pero, si atendemos al matiz que los diferencia, podemos afirmar que el cluster 1 estaría integrado por estudiantes con unas creencias muy profundas y poderosas, que les hacen posicionarse de forma clara y rotunda «totalmente de acuerdo» con las declaraciones del inventario. En cambio, el cluster 2, lo conformarían aquellos otros futuros maestros que, aunque no han adoptado una actitud nada reticente o de discrepancia ante las cuestiones formuladas, sí exhiben

una actitud mucho más cómoda y relajada, menos comprometida, a la hora de situarse ante las mismas declaraciones, mostrándose siempre conformes, «de acuerdo» con ellas.

4. Se confirman, por tanto, las dos hipótesis de la investigación declaradas al principio del estudio.

8. DIRECCIONES PARA EL FUTURO

«Ahora que el estudio se ha terminado –afirma Creswell (2002)–, el investigador está en condición para reflexionar (y comentar) sobre la importancia del estudio» (p. 253).

Nuestra investigación subraya la importancia y necesidad de que los formadores de maestros tomen en cuenta las creencias previas que sobre la enseñanza poseen los aprendices de profesor como base a partir de la cual proporcionar un entrenamiento universitario de calidad. Siguiendo esta estela, y atendiendo a las creencias que exhiben los dos perfiles característicos de futuros maestros detectados en esta investigación, señalamos a continuación una serie de propuestas relativas a la impartición del prácticum con el deseo de que algún día sean materializadas, sobre todo ahora que se están reformulando los planes de estudio conducentes a las enseñanzas de Grados de las Titulaciones de Maestro ante la creación del EEES.

En primer lugar, la relación escuela-universidad. Por los datos obtenidos, la realidad parece ser ésta: «La Universidad proporciona la teoría, la escuela proporciona la escena, y el estudiante de Magisterio proporciona el esfuerzo para reunir las» (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998: 152). Por tanto, urge que se establezcan mayores vínculos de colaboración entre ambas instituciones formativas responsables de la cualificación profesional de los docentes (López, 2004).

En segundo lugar, y en unión con lo anterior, la conexión entre el programa de prácticum y el resto de programas de las asignaturas de la carrera docente. La asunción por parte de los aprendices encuestados de que los créditos prácticos de las asignaturas que cursan en la Facultad no les preparan adecuadamente para enseñar durante el prácticum debería considerarse seriamente cara al futuro diseño y desarrollo de esta materia bajo criterios ECTS. De acuerdo con Ponce de León, Sanz, Goicoechea y González (2006), no se puede olvidar que el fundamento del prácticum cumple una doble dimensión: por una parte, propiciar una formación integral potenciando nuevas experiencias formativas que desarrollen habilidades de tipo interpersonal y social y, por otra, alcanzar la tan demandada y necesitada transferencia teoría-práctica.

En tercer lugar, la colaboración tutor-supervisor. Las evidencias obtenidas dejan entrever que se deberían mejorar y/o potenciar las relaciones de colaboración entre los principales agentes formativos implicados en este período, los tutores de los colegios y los supervisores de la Facultad (Cid y Ocampo, 2001), de forma que se propicie la creación de un puente de unión entre los conocimientos

que los estudiantes adquieren en la Universidad y los que derivan de su experiencia de prácticas. Además, la diversidad de competencias que deben adquirir y/o potenciar los estudiantes en prácticum para afrontar con éxito su futuro profesional exige de ambos profesionales una implicación que va más allá de una simple nota de presentación por escrito y de un envío de una calificación numérica al final de este tramo (Sánchez, 2001).

En cuarto lugar, las estrategias metodológicas y organizativas para el desarrollo del prácticum. Sería conveniente seguir investigando acerca del conjunto de estrategias sobre el que puede cimentarse la relación entre el tutor y el supervisor y el futuro maestro. Al indagar en ello, García (2006) sostiene que, en la realización de las prácticas, las estrategias más importantes que se ponen en juego son aquellas que están directamente relacionadas con las interacciones entre estudiantes y tutores, en concreto, propone la utilización de estrategias basadas en el método de aprendizaje basado en problemas, las vinculadas al modelo de encuentro clínico y las asociadas al modelo de mentoría.

En quinto lugar, las funciones y tareas de los estudiantes en prácticum. Por los hallazgos obtenidos, en especial, las tareas que los estudiantes encuestados no asumen como propias durante esta etapa, sería conveniente que se profundizara en el estudio de cuáles son las funciones y tareas concretas que los futuros maestros pueden y deben realizar durante el prácticum. Sabemos que éste es un planteamiento que se está abordando en profundidad (García, 2006) y que en la actualidad ofrece posibilidades muy ricas para reorientar los programas de prácticum en los Títulos de Maestro bajo las nuevas orientaciones propuestas desde Europa.

A este respecto, y dado que el crédito europeo responde a un enfoque más centrado en el aprendizaje del alumno (Mérida, 2006), la literatura reciente deja claro que el trabajo autónomo del estudiante en prácticum no puede traducirse en que éste realice prácticas por su cuenta, sino que debe ser guiado y apoyado por los agentes responsables de su entrenamiento práctico –tutores y supervisores–, por ejemplo, a través de tutorías y guías didácticas de prácticum. Según Madrid (2004), la implantación del ECTS conlleva un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado y su trabajo, que ha de entenderse como una «autonomía supervisada» a lo largo de la formación universitaria, donde éste ha de pasar a ejercer una mayor iniciativa en su aprendizaje, ha de poseer una actitud más emprendedora y una mayor cota de responsabilidad de su propio aprendizaje.

En sexto lugar, autores como Benítez, García y Fernández (2006) ponen de manifiesto que en «el nuevo proceso de formación propuesto para el EEES [...] las competencias y capacidades profesionales se convierten en un pilar básico de la educación superior» (209). Por ello, pensamos que se debería seguir investigando para clarificar realmente cuáles son las competencias profesionales que los maestros deben adquirir como resultado de su formación inicial en las Facultades de Ciencias de la Educación, en general, y de su entrenamiento práctico en los colegios, en particular. En este sentido, cabría indagar aún más en el trabajo por competencias durante el prácticum, en cuál es su sentido y finalidad, en la línea

del trabajo desarrollado por Tejada (2005), haciendo especial hincapié en las implicaciones que tal cometido tiene en el diseño, desarrollo-gestión y evaluación del prácticum. Tales sugerencias refuerzan la propuesta actual del EEES, en aras a adaptar los perfiles profesionales a las nuevas situaciones sociales.

Por último, inmersos en este contexto de exigencias de cambios y adaptación al nuevo entorno europeo de enseñanza superior, pensamos que si hay un punto que requiere un análisis profundo es la incorporación del ECTS a la Asignatura Prácticum. A este respecto, destacamos, a modo ilustrativo, la experiencia piloto que varios profesores de la Universidad de La Rioja están llevando a cabo. Con el propósito de adaptar esta materia al nuevo modelo de docencia europea, Ponce de León, Sanz, Goicoechea y González (2006) emprenden un excelente trabajo donde modulan, entre otros, dos temas esenciales. Por una parte, una posible línea de trabajo en la nueva organización temporal del prácticum, bajo el criterio de ECTS. Teniendo en cuenta los planes de estudio de las Titulaciones de Maestro en vigor en su Universidad, donde el prácticum que cursan los estudiantes es de 32 créditos, éste pasaría por transformarse en 28,5 ECTS [(créditos actuales x 60 créditos ECTS –máximos del curso escolar–)/(créditos totales del curso)]. Las horas de trabajo del estudiante serían 712,5 (28,5 ECTS x 25 horas). Propuesta que no coincide con el número de ECTS contemplados para el prácticum en las directrices de las enseñanzas de Grados de las Titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria elaboradas por la Universidad de Granada, al que asignan un mínimo de 40 ECTS. Y, por otra parte, las competencias específicas que los futuros maestros deben adquirir durante el prácticum, tanto comunes a todas las fases en que se encuentra estructurado este período en su Universidad, como las competencias propias de cada una de ellas. El cuadro siguiente resume la aportación de los autores.

Por el momento, estamos convencidos de que uno de los principales estándares de la reforma de los planes de estudio universitarios es el prácticum (Marhuenda, 2001). Confiamos así en que los datos derivados de este trabajo contribuyan a elevar la calidad de esta experiencia tan significada en la formación inicial de maestros, de modo tal que cumpla con su verdadero cometido: que los estudiantes logren aprendizajes profesionales en un contexto laboral real (García, 2006).

CUADRO 1

Competencias específicas que los futuros maestros deben adquirir durante el prácticum (Ponce de León, Sanz, Goicoechea y González, 2006: 7-8)

Competencias comunes	Competencias propias de cada fase	Fase
- Iniciativa	- Comprensión de los procesos educativos - Asimilación de los mismos - Actualización del conocimiento científico-cultural y tecnológico	I Fase: <i>Información y formación previa al prácticum</i>
- Interrelación y comunicación	II.1. <i>Observación:</i> - Adaptación al contexto educativo - Deducción	II Fase: <i>Intervención y formación durante el prácticum</i>
- Trabajo en equipo	II.2. <i>Colaboración:</i> - Predisposición para la participación	
- Reflexión	- Creatividad para el diseño y desarrollo de la programación atendiendo a la diversidad	
- Autocontrol	II.3. <i>Intervención:</i> - Autonomía en el diseño de herramientas - Resolución de problemas	
- Responsabilidad	II.4. <i>Memoria:</i> - Síntesis - Sistematización	
	II.5. <i>Tutoría:</i> - Transferencia de conocimientos y experiencias - Orientación de los resultados	
	- Autoevaluación - Autocrítica	III Fase: <i>Evaluación</i>

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, J. y otros (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona, PPU.
- BORKO, H. y PUTNAM, R. T. (1996): Learning to teach. En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan, pp. 673-708.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- CALVO, F. (1990): *Estadística aplicada*. Bilbao, Ediciones Deusto.
- CATENA, A.; RAMOS, M. M. y TRUJILLO, H. M. (2003): *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004): Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. 2ª edición. Sevilla, Alfar.
- CRESWELL, J. W. (2002): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey, United States of America, Pearson Education, Inc.

- DE VICENTE, P. S. (2004): Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, volumen II. Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 432-434.
- FANG, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38, 47-65.
- HOLLINGS-WORTH, S. (1989): Prior beliefs and cognitive change in learning to teach, *American Education Research Journal*, 26, 160-189.
- HOLT-REYNOLDS, D. (1992): Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work, *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- KAGAN, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- LÓPEZ, M. C. y ROMERO, M. A. (2004): El sentido del prácticum en la formación de maestros. En *Actas del III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación»*. Gerona, Universidad de Gerona.
- MARTIN, S. D. (2004): Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice, *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- MCDIARMID, G. (1990): Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking?, *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2001): El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Uniacopía.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PATRICK, H. y PINTRICH, P. R. (2001): Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En B. TORFF y R. STERNBERG: *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 117-143.
- PÉREZ, M. P. y GALLEGO, M. J. (2004): La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical. En *Actas del III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación»*. Gerona, Universidad de Gerona.
- RICHARDSON, V. (1994): Teacher inquiry as professional staff development. En S. HOLLINGS-WORTH y H. SOCKETT (eds.): *Teacher research and educational reform*. Chicago, University of Chicago Press, pp. 186-203.
- (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. SIKULA, T. J. BUTTERY y E. GUYTON (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. II Edition*. New York, MacMillan, pp. 102-119.
- SHKEDI, A. y LARON, D. (2004): Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development, *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- STUART, J. S. y TATTO, M. T. (2000): Designs for initial teacher preparation programs: an international view, *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004): Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour, *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- TILLEMA, H. H. (1995): Integrating knowledge and beliefs: promoting the relevance of educational knowledge for student teachers. En R. HOZ y M. SILBERSTEIN (eds.): *Partnerships*

- of schools and institutions of higher education in teacher development*. Beer Sheva, Ben-Gurion University of the Negev Press, pp. 9-24.
- VILLAR, L. M. (1998): Formación práctica de los maestros. En A. RODRÍGUEZ, E. SANZ y M. V. SOTOMAYOR (coords.): *La formación de maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- WEINSTEIN, C. S. (1988): Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- (1990): Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- WOOLFOLK, A. y MURPHY, P. K. (2001): Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. En B. TORFF y R. STERNBERG: *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 145-185.
- WUBBELS, Th. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions, *Teaching and Teacher Education*, 8, 137-149.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.