

## **VALORACION DE LAS PRACTICAS ESCOLARES EN ENSEÑANZAS MEDIAS A TRAVES DEL CURSO DE APTITUD PEDAGOGICA: UN ESTUDIO DE CASO**

Ana Duarte Hueros  
Cristina Mayor Ruiz  
Rosalía Romero Tena

### **REVISION DE LA LITERATURA**

Las revisiones de la literatura de investigación en torno a las prácticas de enseñanza ponen de manifiesto que los estudios realizados se caracterizan, desde el punto de vista de HUBERMAN, por su "escasez, diversidad y trivialidad" (Huberman, 1983, p.98). Esta escasez es todavía mayor si nos centramos en las prácticas de enseñanza que se vienen realizando en los Cursos de Aptitud Pedagógica. MOLINA (1989) señala que siendo las prácticas la parte más importante de la formación inicial del profesorado, es al mismo tiempo el componente formativo más deficiente de los actuales Planes de Formación.

Así mismo, ARMAS y otros (1989) afirman que la profesionalización del profesorado de Secundaria es uno de los aspectos más descuidados del Sistema Educativo Español, ya que sólo no se precisa su perfil sino que no se explicitan sus necesidades formativas. Ya en nuestro Departamento aparecen antecedentes de estudios dedicadas en este sentido, como es el caso de la investigación llevada a cabo por MARCELO y otros (1990) donde se detectan necesidades formativas de una muestra de profesores de EEMM de Sevilla y Granada

Las investigaciones dedicadas al estudio de los Cursos de Aptitud Pedagógica han puesto de manifiesto que se debe aprender la profesión de enseñar insistiendo

## *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II*

prioritariamente en uno de los principios que componen la base del currículum formativo: Las Prácticas de Enseñanza.

No cabe duda, por tanto, pensar que las prácticas de enseñanza son "una ocasión para aprender a enseñar" (Doyle, 1985)

Nuestro interés está en saber hasta qué punto sirven o no mediante la opinión de los alumnos al cuestionario, Rial y Bravo (1989) proponen una forma de validar el CAP que responden a la intención de tener consecuencias directas para su mejora. Parte de los siguientes supuestos:

- Validación enfocada a la utilización en donde se aporta información sobre aquellos aspectos en los que podamos tomar decisiones particulares.
- Validación Formativa que según Scriven nos sirve para explicar el papel que se le da a la validación del curso, orientada a tomar decisiones en el currículum de años futuros.
- Autovalidación que sirve para obtener una descripción de la situación real para proceder a su mejora, establece la posibilidad de una línea continuada para la innovación ya que los profesores se comprometen a trabajar conjuntamente.

Pero para que se pueda considerar a las prácticas como un componente necesariamente beneficioso, se tiene que "prestar atención al desarrollo de un marco conceptual y curricular sobre ellas y descubrir qué tipo de programas, qué componentes de estos programas y qué dimensiones del contexto nos ayudaran mejor a conseguir las metas del desarrollo de los profesores" (ZEICHNER, 1983). En palabras de FONTAN (1989) el currículum y la metodología que se viene elaborando y desarrollando no tiene en cuenta las exigencias profesionales del profesor, algo que incide considerablemente sobre la capacidad de decidir "qué hacer en situaciones concretas y reales... Las prácticas de enseñanza contribuyen necesariamente al desarrollo de buenos profesores. De acuerdo con ello, se supone que algún tiempo en las escuelas realizando prácticas es mejor que ninguno, y será mejor cuanto más tiempo se dedique a dichas prácticas".

De los actuales sistemas de prácticas que se desarrollan, no debe esperarse un cambio institucional que resuelva los problemas, sino buscar resoluciones metodológicas que ayuden a los profesores a conseguir la conjunción entre la teoría y la práctica, de tal suerte que sea fuente de aprendizaje y refuerzos implícitos en consonancia con lo que se espera de los alumnos en el centro.

El problema reside en el contraste entre lo "esperado" de las prácticas y la falta de conocimiento de cómo y qué se ha conseguido en las mismas. Como afirma Feiman-Nemser y Buchman (1986), algunos profesores no acceden nunca al pensamiento pedagógico, no pasan de aceptar el conocimiento de sentido común, no abandonan la creencia de que la enseñanza es un asunto de ensayo y error de experiencia acumulada, de individualismo, de influencias sociales inamovibles.

Calderhead (1985) propone las siguientes características del conocimiento de los profesores:

- \* Desarrollo por ensayo-error, por la experiencia.
- \* Contiene conceptos prototípicos que permiten identificar situaciones típicas.

## *Formación Inicial y Permanente*

- \* Se desarrollan en un contexto de conocimientos y creencias relativas a la enseñanza.
- \* Poseen habilidades que le permiten adaptarse a situaciones nuevas.
- \* Se ve influenciado por el contexto organizativo en el que los profesores trabajan y también por la conducta de los alumnos.

No se trata de adoptar modelos de actuación práctica de los maestros experimentados con los que se ejercitan. El aprendizaje por modelos hace que el profesor en formación tienda a identificar su conducta y sus actitudes con las del profesor veterano con el que está mientras realiza sus prácticas. Más que imitar modelos, el alumno ha de formarse en unas convicciones pedagógicas que guen su actuación, ha de procurar formar un estilo educativo propio (Bousquet, 1972, en Corominas, Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares, 1987, pag 91).

Nuestra propuesta es que las prácticas se consideren desde una perspectiva dialéctica según la cual el alumno en prácticas no es un sujeto pasivo que recibe y acepta todo tipo de influencias del exterior, sino que, por el contrario, el alumno en prácticas contribuye de forma considerable a su propio proceso de socialización (Ralston, 1980; Shulman, 1982 o Crow, 1986).

En este mismo sentido, VILLAR ANGULO (1989) señala "que los profesores aprenden a serlo debido a las influencias que reciben de los contextos en que realizan su formación... y que muchas veces esta influencia no reglada es más poderosa que el currículum formativo oficial", asimismo también juega un papel muy importante en dicho proceso de socialización la actitud y predisposición con que el alumno se enfrenta a esta nueva experiencia. ZIMPHER (1987) apunta que los alumnos de EEMM, concretamente tienen mucha ilusión y visión positiva para entrar en la profesión.

Berlak y Berlak (1981) proponen el concepto de "indagación crítica" como medio para hacer que los sujetos lleguen a ser conscientes de su conducta y de las bases que la fundamentan. "Las indagaciones críticas buscan examinar los orígenes y consecuencias de la conducta diaria; para eliminar las limitaciones internas y externas y las posibles alternativas para la acción futura" (p. 230)

## **PRESENTACION DEL TRABAJO**

La comunicación que presentamos es un avance de la investigación en curso denominada "Evaluación de los Programas de Prácticas Escolares". En este estudio participa el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en colaboración con los de las Escuelas de Magisterio de Huelva, Sevilla y Santiago de Compostela.

En ella se persigue analizar los programas de formación en diferentes niveles educativos, en concreto los Planes de Prácticas de las Escuelas de Magisterio y los que los ICEs elaboran para el Curso de Aptitud Pedagógica.

## Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II

Esta comunicación se centra en el programa de prácticas que conforma el currículum del Curso de Aptitud Pedagógica, diseñado por el ICE de Sevilla para la formación del futuro profesorado de Enseñanzas Medias.

Debemos señalar que gracias a nuestra pertenencia, este curso 90-91, al equipo docente del módulo de Didáctica General del CAP, pudimos llevar a cabo un ciclo completo de la metodología de investigación diseñada. A tal fin, se han llevado a cabo diferentes estrategias metodológica de investigación.

Es decir, mantuvimos una entrevista de 45 minutos aproximadamente, con el Coordinador de dicho programa de práctica del ICE de nuestra ciudad. Fruto de ella es la elaboración de un breve informe descriptivo que comentaremos más adelante.

En los días en que se desarrollaban las sesiones de trabajo con los alumnos, se les explicó a dos grupos de alumnos de diversas titulaciones universitarias en qué consistía la investigación que estábamos desarrollando y en qué nivel de compromiso les pedíamos en sus colaboraciones; por ello necesitábamos que cumplimentasen un cuestionario, "Evaluación de las prácticas escolares" tipo Likert con seis opciones de respuestas.

Dicho cuestionario contiene veintisiete preguntas que engloban a ciento noventa y cinco ítems. Para el propósito de nuestro estudio no consideramos necesario el análisis de cada uno de ellos, por tanto seleccionamos siete de sus dimensiones. El criterio que seguimos se ceñía exclusivamente al diseño que se había elaborado para las entrevistas, tanto de planificación como de estimulación del recuerdo. En ellas nos centramos únicamente en aspectos relacionados con la planificación de una unidad instruccional y las dimensiones del cuestionario a estudiar, por tanto, también consideramos debían estar coherentemente relacionadas.

Las dimensiones, con sus correspondientes ítem, que conforman nuestro trabajo son las siguientes:

### - PREPARACION DE LAS PRACTICAS (Declaración 7)

7A) Hicimos reuniones con los profesores del módulo del CAP

7B) Hicimos reuniones con los profesores tutores de la práctica

7C) Nos aclararon bien cual era el Plan de prácticas y qué debíamos hacer cuando estuvieramos en los colegios

7D) Nos informaron sólo del centro al que íbamos

7E) Se nos entregaron diversos documentos que aclaraban el sentido de las prácticas

7F) Se nos concretó bien en qué debía consistir la memoria

7G) Se nos anticipó como serían evaluadas las prácticas

### - PLANIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA (Declaración 16)

16A) Encontré mucho apoyo por parte del profesor de clase donde hacía las prácticas

16B) Sabía bien cómo hacerlas porqué habíamos trabajado en ello antes de ir de prácticas

16C) No pude llevarla a cabo porque no dispuse de recursos ni de posibilidades de ponerla en práctica en la clase.

16D) Creo que para hacerla bien es preciso prepararla previamente con los profesores de la didáctica de la especialidad correspondiente.

16E) Me condicionó mucho el hecho de que me iban a evaluar por ello

16F) Fue sin duda lo que más esfuerzo me supuso de las prácticas

16G) Me apareció lo más interesante y útil de las prácticas

### - INFORME SOBRE LAS PRACTICAS ( MEMORIA ). (Declaración 17)

17A) Me parece un trabajo interesante porque te ayuda a reflexionar.

## Formación Inicial y Permanente

17B) Te crea un mal clima con el profesor porque piensa que con eso le controlas.

17C) Sólo me parece interesante si se reduce a contar lo que se hace cada día pero sin emitir ni juicios, ni impresiones personales.

17D) Puede ayudarte mucho si luego lo analizas con el profesor de Didáctica especial.

17E) Creo que no se debería evaluar y que no debería contar para la evaluación de la práctica.

17F) Podría servir de instrumento de reflexión conjunta entre el alumno de práctica y el profesor de la clase donde las hace.

17G) Para poderlo realizar deberían enseñarnos antes cómo hacerlo.

### - VALORACION DE LA FORMACION RECIBIDA EN EL CAP (Declaración 21)

21A) Creo que es demasiado teórico y que no aprendes nada de la vida real de los institutos.

21B) Es útil lo que te enseñan, pero luego no puedes aplicarlo a la práctica real de las clases.

21C) Me parece bien ajustada a lo que se necesita para ser profesor.

21D) Falta más trabajo en lo que es la didáctica específica de las materias.

21E) Nos falta conocimientos generales de pedagogía, psicología, didáctica, etc...

21F) Creo que nos falta base en las materias: se dominan poco los contenidos de las materias que luego tienes que enseñar.

### - LAGUNAS EN LA FORMACION (Declaración 25)

25A) En cómo responder a las necesidades particulares de cada alumno

25B) En cómo enseñar cada materia específica

25C) En cómo utilizar recursos y técnicas distintas para facilitar la enseñanza

25D) En cómo mantener el orden y clima de trabajo en la clase

25E) En conocer mejor técnicas de trabajo

25F) En conocer mejor distintas técnicas de planificación de clase

25G) En conocer mejor cómo evaluar a los alumnos

25H) En conocer mejor cómo trabajar en equipo con otros profesores

### - MEJORAS DEL PLAN DE PRACTICAS (Declaración 22)

22A) Es preciso hacer mayor insistencia en las didácticas especiales

22B) Es preciso mejorar la parte de la psicología

22C) Es preciso mejorar la parte referida a la didáctica general y la organización de los centros

22D) Se necesita saber más de técnicas de trabajo en equipo

22E) Pienso que nos falta mucho en conocimiento de materiales didácticos para la enseñanza (cuáles utilizar y cómo).

Más tarde se les propuso participar más activamente en el mencionado ciclo metodológico. Se ofrecieron para dicha experiencia cuatro alumnos, uno perteneciente a la especialidad de Bellas Artes y el resto, tres alumnos psicólogos, que trabajaban en equipo y que se presentaban a las oposiciones por la rama de Formación Profesional de Ciencias de la Salud. Esta sería nuestra muestra para el estudio de caso que pretendíamos llevar a cabo.

Se realizaron, pues, las entrevistas semiestructuradas, tanto de planificación como de estimulación del recuerdo, con unas condiciones previas en cuanto a la secuencia temporal a seguir, cuales eran: 1.- Contactábamos con el/los sujeto/s a entrevistar, 2.- La entrevista de planificación se realizaría horas antes de poner en práctica la unidad instruccional planificada, 3.- Grabación en vídeo, 4.- Visionado de lo grabado y simultáneamente se efectuaba la entrevista de estimulación, 5.- Duración: 45 minutos aproximadamente.

El guión que se diseñó para cada una de las sesiones fue el siguiente:

## Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II

### ENTREVISTA DE PLANIFICACION:

#### Preguntas:

- ¿Cómo concibió la preparación de la clase? Estructuración: tema, duración, número de alumnos...
- Al hacer la planificación, ¿En qué has pensado?
  - . Fuentes de información: ayuda de otros profesores, el contexto, diseño curricular básico, los alumnos...
- ¿Qué proceso ha seguido en la planificación? Secuenciación
- ¿Cuales son los componentes que has tenido en cuenta en la planificación?
  - . Componentes de la organización: organización de la clase, actividades, contenidos, materiales, evaluación...
- ¿Qué plan vas a seguir?
  - . Secuenciación, propósitos, organización...
- ¿A qué le das más importancia en tu clase?
- ¿Qué dificultades prevees en el desarrollo de la clase y en la planificación?

### GUIÓN DE LA GRABACION:

#### A. Propósitos de la grabación:

- Recoger lo que el alumno en práctica considera como más importante.
- Situaciones:
  - Entrada de los alumnos y establecimiento del "setting".
  - Instrucciones: genéricas, de prestación de material, guía de tareas, cambio de actitud...
  - Explicaciones (representación o esquema del contenido).
  - Proceso de ayuda a los alumnos: relación profesor-alumnos.
  - Trabajo de los alumnos.

#### B. La figura central es el alumno en práctica.

### GUIÓN DE LA ENTREVISTA DE ESTIMULACION DE RECUERDO

#### A. Comprobar la relación entre la planificación y la acción.

#### B. Significado que le da a su acción.

#### C. Justificación o razones de lo que ha hecho, comentarios.

#### D. Evaluación de su actuación y de su planificación.

#### E. Toma de decisiones y razones de esas decisiones.

#### \* Valoración de sus prácticas. ¿Qué has aprendido?

#### \* ¿Qué conclusiones sacas?

Con todo ello pretendíamos conocer en qué aspectos y circunstancias consideran ellos valiosas dichas experiencias para su INICIACION PROFESIONAL, y en qué medida, desde el punto de vista de los sujetos en estudio, se puede realizar una mejora de dichas prácticas.

El análisis descriptivo de los datos del cuestionario se ha obtenido a través de un programa de cálculos estadísticos, la interpretación de dichos datos la hemos realizado considerando las mencionadas dimensiones, en función de los ítems pertenecientes a cada una de ellas. Queremos decir, esta información cuantitativa (descriptiva) obtenida del ordenador se ha elaborado utilizando parámetros cualitativos del análisis de datos. Una vez recopilados los datos se ha "buscado de forma más o menos sistemática las ideas generales que están detrás de las declaraciones de los sujetos, buscando unidades centrales de significado" (en nuestro caso representado por los ítems más significativos de cada dimensión) (Huber y Marcelo, 1990) Primeramente hemos considerado cada dimensión por separado, en cada una de ellas se han estudiado los ítems considerando que el cuestionario estaba construido en

## Formación Inicial y Permanente

base a una escala tipo Likert (Thurstone y otros, 1988), por ello significa que cada ítem posee una posición en relación al resto; para poder determinar esta situación particular hemos tenido en cuenta las Frecuencias acumuladas ("resultantes de sumar a la frecuencia absoluta correspondiente la de todos los valores inferiores", Bisquerra, 1987) que nos proporcionaba este análisis descriptivo de los datos. Una vez ordenados los ítems, priorizábamos en función de la menor ambigüedad que caracterizaba a cada uno de ellos. Para cada dimensión se obtiene, pues, una "respuesta tipo", teniendo en cuenta aquellos ítems que poseen el mayor (y gradualmente menor) grado de acuerdo en las respuestas de nuestra muestra.

Una vez obtenida esta información, es decir, conocer la gradualidad de los ítems dentro de cada dimensión, la confrontamos con el análisis cualitativo obtenido de las entrevistas de planificación y estimulación del recuerdo y el análisis de documentos, concretamente de los informes que los cuatro alumnos objetos del estudio de caso habían elaborado al finalizar el Curso de Aptitud Pedagógica.

## DESCRIPCION DEL PLAN DE PRACTICA DEL ICE DE SEVILLA

El número de licenciados universitarios cuya titulación les faculta para el acceso al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria que durante este curso 1990-1991 están matriculados en el ICE de Sevilla para obtener el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), asciende a 750, repartidos en 24 grupos de 13 especialidades académicas. Este curso se desarrolla durante 4 meses (de Noviembre a Marzo), durante los cuales se cubren un total de 140 h., organizadas entorno a cinco módulos:

- Teoría de la Educación: 10 h.
- Psicología de la Educación: 20 h.
- Didáctica General: 20 h.
- Didácticas Especiales: 30 h.
- Prácticas de Enseñanza: 60 h.

El diseño del curso que aparece en BOJA recoge una duración de prácticas de 90 h., si bien en este curso, aunque se refleja una reducción del 33% de lo estipulado, se ha incrementado con relación a otros años.

Cada uno de estos módulos está compuesto por cuatro grandes núcleos de contenidos comunes (Ver cuadro adjunto):

NUCLEOS	TEORIA DE LA EDUCAC.	PSICOLOGIA DE LA EDUCAC.	DIDACTICA GENERAL	DIDACTICA ESPECIAL	PRACTICA DE ENSEÑAN.
Caracterización de la enseñanza	2 h.	6 h.	4 h.	4 h.	1 día (4 h.)

Programación ¿Qué hacer?	4 h.	6 h.	8 h.	12 h.	6 días(24 h.)
¿Cómo enseña?	4 h.	6 h.	4 h.	10 h.	5 días(20 h.)
Evaluación/ Reflexión		2 h.	4 h.	4 h.	3 días(12 h.)

Esta configuración general del CAP tiene como objetivo fundamental "la formación para el diagnóstico y evaluación de la situación de clase, la formación para el diseño y realización de actividades de intervención y el conocimiento de la realidad escolar específica e intervención en la misma" (Propuesta de programación general para los módulos de didácticas especiales y práctica de enseñanza- Ciclo II del CAP, Curso 1990-91)

El módulo de prácticas se programa conjuntamente con el módulo de Didácticas Especiales; además de ser al que más horas se le dedica, también hay que decir que recibe más peso e importancia tanto en el diseño como en la valoración.

La evaluación realizada por los alumnos del año anterior puso de manifiesto que era necesario dotar al curso de mayor proyección práctica, por ello en el presente curso los módulos teóricos constituyen un apoyo a las prácticas de enseñanza y no un conjunto de clases sobre materias aisladas entre sí. Ello exige una fuerte coordinación entre todos los módulos y una íntima relación entre los profesores de didáctica y los correspondientes tutores. Se podrá de manifiesto en las conclusiones de este trabajo que el propósito de este año no se ha cumplido, aun cuando se han celebrado las siguientes reuniones de coordinación de equipos docentes:

1.- De Programación y coordinación de módulos: Antes de final de Nov. 90 (únicamente la desarrollaron los responsables de cada módulo)

2.- Seguimiento: Enero 91

3.- Evaluación: Abril 91

Asisten el equipo docente responsable de cada grupo de alumnos (de 6 a 8 personas), más un alumno.

Si bien esta estructuración del curso exige no sólo las imprescindibles programaciones de módulos (vertical) sino, y mucho más importante y necesario, una programación y coordinación horizontal, ya que las prácticas se desarrollan paralelamente a los módulos teóricos. Después de una primera revisión del desarrollo del curso, se ha podido apreciar como dicha horizontalidad ha fracasado. No ha existido conexión en el profesorado, con lo cual ha habido gran arbitrariedad en contenidos y metodologías con las dificultades que ello conlleva (repeticiones, desconcierto...) Sin embargo se considera positivo el hecho de desarrollar el período de prácticas paralelamente al resto de los

módulos, hecho que cobra sentido cuando sirve para reflexiones sobre lo que han experimentado.

Cada alumno tiene un tutor de su misma especialidad y asistirá al Centro que ese tutor tenga adscrito. Por tanto el centro va ligado al profesor-tutor, que accede a este curso de formación psicopedagógica a través de un concurso público de méritos, al igual que los profesores de Didácticas Especiales. Esto requiere no sólo un perfil profesional determinado sino también la realización de un proyecto de trabajo valorado con 1/3 en el Baremo *ad hoc* (Ver documento "Concurso Público de Méritos para cubrir plazas de profesores de Didácticas especiales y tutores de prácticas de Enseñanza en el curso de formación Psicopedagógica y Didáctica para profesores de EEMM). Dicho Baremo debe ser revisado cuando se presentan las solicitudes, ya que estas no llegan al nivel exigido; por tanto el profesorado que consigue dichas plazas no posee la formación deseada (según afirma un directivo del ICE, coordinador de los módulos de Didácticas Especiales y Prácticas), añadiendo que muchos de ellos, con muchos años de asistencia al CAP tienen desarrolladas unas rutinas difíciles de abandonar, que les impiden conectar con este nuevo espíritu del curso, en el que las prácticas están apoyadas y reforzadas por unos módulos teóricos impartidos por una gran variedad de profesorado.

Algunos alumnos que tienen experiencia docente demostrada, se les ha reducido el nº de horas de prácticas, al igual que aquellos alumnos que ya trabajan en centros de EEMM y por tanto las realizan en sus centros sin tener asignado tutor, únicamente son supervisados por el profesor de Didáctica Especial correspondiente.

La evaluación del trabajo de los alumnos se lleva a cabo por el siguiente procedimiento: La asistencia es condición *sine qua non* para la valoración satisfactoria del curso, para ello es necesario que cada profesor "pase lista" todos los días. Los profesores de Didáctica Especial son los encargados de orientar al alumno en la confección de una "memoria", instrumento fundamental de evaluación junto al informe del profesor tutor. Esta documentación será examinada por el equipo docente del grupo de alumnos. En ningún caso podrá declararse Apto al alumno que resulte calificado como "No Apto" en cualquiera de los módulos, la calificación global nunca puede superar la de las prácticas.

Así mismo se invita a los alumnos a que completen un cuestionario de evaluación específicamente para el profesor de Didáctica Especial y Práctica, y otro semejante a estos docentes sobre su particular visión del proceso. En ocasiones anteriores, ya que las de este año aun no han sido hechas públicas, la puntuación hacia el profesor de prácticas ha sido ligeramente superior al de su compañero, acercándose ambas al cuatro (dentro de una escala de 1 a 5). No se puede decir que la visión de los alumnos coincida con la de los profesores.

#### ANÁLISIS DE LOS DATOS POR DIMENSIONES

Como ya hemos comentado, el análisis descriptivo de los datos del cuestionario se ha obtenido a través de un programa de cálculos estadísticos, concretamente hemos utilizado el paquete SPSS en su versión PC. Un primer paso en el análisis de los datos ha sido una

## Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II

descripción general de las distribuciones de cada una de las variables a través de la frecuencias absolutas, porcentajes y porcentajes acumulados, así como medias de tendencia central: media y moda, y para medir la dispersión de los datos, la varianza. Por último, para ver la constancia o estabilidad de los resultados, se cálculo la fiabilidad a partir del coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.669, cuyo valor se puede apreciar como aceptable.

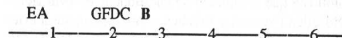
Una vez obtenidos los datos, procedimos a su análisis agrupados en cada una de las seis dimensiones a las que se referirá el cuestionario:

- Preparación de las prácticas.
- Planificación de la unidad didáctica.
- Informe sobre las prácticas.
- Valoración de la formación recibida en el CAP.
- Lagunas en la formación.
- Mejoras en el Plan de Prácticas.

Cada uno de los items que aparecen en cada dimensión se han ordenado según el grado de preferencia mostrado por los sujetos en la escala con seis puntos de valoración mencionada anteriormente. La relación de frecuencias y porcentajes nos han ayudado a ordenar cada item en relación al resto de las preguntas. Para determinar dicha situación particular hemos considerado los porcentajes, que nos ha proporcionado este análisis descriptivo de los datos.

### PREPARACION DE LAS PRACTICAS

- 7A) Hicimos reuniones con los profesores del módulo del CAP  
7B) Hicimos reuniones con los profesores tutores del práctica  
7C) Nos aclararon bien cual era el Plan de práctica y qué debíamos hacer cuando estuviéramos en los colegios  
7D) Nos informaron sólo del centro al que íbamos  
7E) Se nos entregaron diversos documentos que aclaraban el sentido de las prácticas  
7F) Se nos concretó bien en qué debía consistir la memoria  
7G) Se nos anticipó como serían evaluadas las prácticas

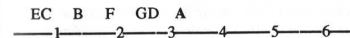


Con este análisis podemos afirmar que son los profesores tutores los que se encargan de organizar y llevar a cabo el Plan de práctica que anteriormente ha sido diseñado, son ellos los que informan a los alumnos y mantienen el contacto en este sentido; los profesores del resto de los módulos no participan en la preparación de las mismas. Esto significa que durante todo el desarrollo del curso, y como se pone de manifiesto en el análisis de documentos o informes que los alumnos presentaron al finalizar el mismo, no hay conexión entre el módulo de práctica y el resto.

Podemos deducir que aparece una gran ambigüedad en el resto de las proposiciones. Es decir la información que recibe el alumno no se concretiza en situaciones o tareas que deban desarrollar durante ese período.

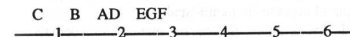
## Formación Inicial y Permanente

### PLANIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA



Reafirmando los comentarios de la dimensión anterior, sostenemos que efectivamente para el alumno, los profesores tutores de aula son los que le han prestado mayor apoyo útil a diferencia de los profesores del resto de los módulos. Ello también es lógico ya que son estos profesores de aula los que más carga tutorial tienen asignada. Corroboramos esta opinión el casi total desacuerdo encontrado en el ítem "C", formulado en términos negativos, que nos lleva a concluir que realmente es el profesor Tutor el que posibilita al alumno la puesta en práctica del trabajo planificado. Igualmente el grado de desacuerdo que manifiesta la opción "B" nos confirma que es en la propia aula y junto con el profesor tutor donde aprenden a crear, realizar y modificar el plan.

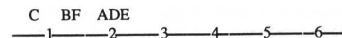
### INFORME SOBRE LAS PRACTICAS (MEMORIA).



Como podemos observar en las puntuaciones obtenidas los alumnos consideran interesante la realización de un informe en el que puedan emitir sus propios juicios, valores e impresiones sobre lo ocurrido en su período de práctica; sin embargo no le da importancia al que se dedica sólo y exclusivamente a contar el día a día. Este tipo de informe que ellos consideran valioso, es decir el que refleja las percepciones y preocupaciones de los alumnos, además tiene que servir como instrumento de reflexión no sólo para el alumno sino para el profesor de clase.

Resaltar la manifestación de disconformidad ante el hecho de no prepararles para la realización de dicho informe, y finalizar señalando que la posibilidad de crear un clima extraño entre el profesor de clase y el alumno de práctica no les preocupa demasiado.

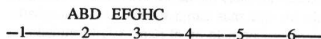
### VALORACION DE LA FORMACION RECIBIDA EN EL CAP



Al mirar el gráfico podemos captar que todas las respuestas obtenidas giran alrededor de la zona central, lo que nos indica que no existen opiniones con un alto grado de acuerdo o desacuerdo que nos expresen una valoración definida. La respuesta ofrecida por el ítem "C", con un alto grado de desacuerdo, nos demuestra que el alumno no considera ajustado el currículum que se le oferta en el Plan de Práctica del ICE de Sevilla,

para desarrollar un trabajo posterior en centros de EEMM, no por que no les sea útil sino por que manifiestan la necesidad de un mayor entrenamiento en destrezas, habilidades y capacidades para la aplicación real de clase. Así mismo, también con las respuestas al ítem "A" se pone al descubierto el apoyo que supone el ofrecer contenidos no sólo teóricos sino sobre todo de carácter prácticos, que resuelvan los problemas cotidianos.

### LAGUNAS EN LA FORMACION

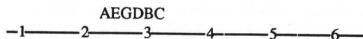


Es evidente la necesidad que manifiestan los alumnos del CAP de mejorar en determinados aspectos curriculares (control de la disciplina, clima de clase, técnicas de trabajo, planificación, evaluación, trabajo en equipo con profesores) que si bien han sido considerados en este Plan de práctica no se han desarrollado con la suficiente profundidad como para cubrir dichas demandas. Las causas de dichas deficiencias han podido estar en la planificación general de los módulos, de las programaciones individuales de cada profesor o en las predisposiciones y actitudes que el alumno ha manifestado.

Las necesidades específicas de los alumnos parece ser que no son demasiado consideradas por parte de los profesores en práctica, no se aprecian como elementos indispensables, ni incluso necesarios para contextualizar el trabajo docente.

Un aspecto que preocupa notablemente a los alumnos del CAP es el papel que se exigen de ser ante todo facilitadores del aprendizaje de sus alumnos de Bachillerato, no se consideran únicamente transmisores de conocimientos, sino que poseen un autoconcepto profesional mucho más elaborado. Esta idea podría conectarse con el análisis de los métodos de enseñanzas, que dichos alumnos ponen en práctica cuando han desarrollado la unidad didáctica, bien a través de las entrevistas o de los vídeos; en ellos podemos observar que desean experimentar con métodos innovadores, alejados del método expositivo y tradicional pero que sin embargo no se encuentran suficientemente preparados como para dar ese primer paso.

### MEJORAS DEL PLAN DE PRACTICAS



En esta dimensión las respuestas se han concentrado en un grado de acuerdo cercano al punto medio. Es decir, que todo y nada debe ser mejorado. Estas opiniones pueden estar motivadas por el desconocimiento de otras opciones de formación que les hacen perder la perspectiva, o bien por que verdaderamente piensan que ciertos aspectos que se desarrollan en los diferentes módulos del curso deben ser modificados, reestructurados, bien

en sus enfoques, bien en sus aplicaciones prácticas, bien en las concepciones particulares que tiene cada profesor de módulo.

### CONCLUSIONES

La intención de este estudio ha sido describir cómo perciben los alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica, el Plan de Prácticas que se ha desarrollado durante el curso 90-91.

Debido a la complejidad y amplitud del tema, no se han podido tocar puntos que quizás sean decisivos para ellos, pero esto se ha hecho en favor de una serie de dimensiones o aspectos que se resaltan en sus informes y en las entrevistas realizadas; y que pensamos que pueden ser útiles para las futuras mejoras de la formación inicial que necesitan los profesores de EEMM para poder desarrollar su actividad docente posterior de forma que puede ser considerada como actividad profesional y no como "semi-profesión" o como "profesión menor" (Marcelo, 1989) que significa fundamentalmente la inexistencia de un conocimiento profesional sistemático y científico.

Según los datos e información de que hemos dispuesto para esta investigación podemos decir que no ha habido conexión entre el módulo de prácticas y el resto de los módulos.

Por otra parte los profesores tutores de aula son los que prestan más apoyo útil a los alumnos, en relación al resto de profesores de los demás módulos; nuestra interpretación al respecto es que puede estar debido a que son los que más horas y por tanto más contacto tienen con ellos, a demás de ser una materia más comprensible y asequible para los estudiantes.

Las memorias se convierten en un instrumento de reflexión tanto para alumnos como para profesores. Los primeros consideran interesante realizarla ya que son el medio por el que expresan sus percepciones y preocupaciones.

Por otra parte no se considera ajustado el currículum ofertado en el Plan de prácticas para su posterior trabajo, por la necesidad de un mayor entrenamiento en destrezas y habilidades; aunque expresan la necesidad de que se consideren prioritariamente los contenidos prácticos.

### BIBLIOGRAFIA

- ARMAS y otros (1989). Proyecto experimental de curso para a obtencion do CAP, 1989-1990. ICE da Univesridad de Santiago. En ZABALZA, M.A. (Dir) *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Tórculo. Poio (Pontevedra).pp. 397
- BERLAK, A and BERLAK, H. (1981): *Dilemas of schooling*. London, Methuen.
- BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. PPU. Barcelona, p. 38.
- BOUSQUET, J. (1972): "¿ Puede fabricarse profesores?" *Revista de Educación*. nº 221-222 (mayo-agosto).

- CALDERHEAD (1985) en MINGORANCE, P (1987) Conocimiento Práctico de los Estudiantes de Magisterio en prácticas; en Actas del Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra).
- COROMINA ROVINA, E. Dos instrumentos en el intento de evaluación de las prácticas de enseñanza, en Actas del Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Pontevedra.
- COROMINA ROVINA, E. Dos instrumentos en el intento de evaluación de las prácticas de enseñanza, en Actas del Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Pontevedra.
- FEIMAN-NEMSE Y BUCHMAN (1989): Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR ANGULO, L.M. Conocimiento, creencias y teoría de los profesores. Marfil. Alicante.
- FONTAN, M.T. (1989). Las prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar ¿Cómo lograr las competencias docentes generales del profesor de EGB?. En ZABALZA, M.A. (Dir) Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra), pp. 138.
- HUBER, G. y MARCELO, C. (1990) Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. Revista de enseñanza, p. 69.
- HUBERMAN, M. (1989). The Role of Teacher Education in the improvement of Educational Practice: a linkage model. En MARCELO, C. Introducción a la formación del Profesorado. Servicio de Publicaciones. Sevilla.
- MARCELO, C. y otros (1990). El primer año de enseñanza. Propuestas para una enseñanza reflexiva. GID. Sevilla.
- MOLINA, S. (1989). Ponencia: La evaluación de prácticas escolares. En ZABALZA, M.A. (Dir) Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra), pp. 89
- MONTERO MESA; M.L. (1989): Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En ZABALZA, M.A. (Dir) Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Pontevedra., p. 30
- RIAL Y BRAVO (1989). O curso para a obtencion do C.A.P no ICE da Universidade de Santiago: Resultados dunha avaliación, en Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra).
- THURSTONE, L.L. y otros (1988). Medición de actitudes. Paidós. Buenos Aires.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1989) Investigación en curso sobre temas de práctica. En ZABALZA, M.A. (Dir) Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra), pp. 63.
- ZEICHNER, K. "Dialéctica de la socialización del profesor". Revista de Educación, n° 277, pp 95-123
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 34 (3), 3-9.
- ZIMPHER, (1989) Current trends in research on university supervision of student teaching. En VILLAR ANGULO, L.M. Investigación en curso sobre temas de práctica. Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Tórculo. Poio (Pontevedra), pp. 59.

## MAS ALLA DEL AULA.

Teresa Fontán Montesinos.

Quienes vayan a reformar la educación del profesorado debieran primero comprender qué es lo que hay que reformar, cómo se llegó a la actual situación y por qué ésta sigue persistiendo. (Cornbleth, 1990:171).

**La formación del profesorado y la reforma: Cambios de procedimientos y/o acciones administrativas.**

En el tiempo de reforma que vivimos, junto a la aspiración de mejorar el sistema educativo, está la consideración generalizada de que las actuales condiciones de formación del profesorado no son las más apropiadas. La LOGSE, en el artículo 55 del Título IV, trata de dar respuesta a estas exigencias:

"Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La evaluación del sistema educativo".

Estos ámbitos, sobre los que a juicio de los legisladores pivotan la calidad y mejora de la enseñanza, nos muestran tanto "el cuestionamiento oficial" de la formación del profesorado como las acciones para la misma: cualificación, programación, recursos educativos, gestión, innovación, investigación, orientación y evaluación del sistema.

Se parte de unas realidades externamente definidas y el profesorado debe hacer suyos esos modos formativos que desde la autoridad le proponen como salvación