

El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros

María José Latorre Medina

Universidad de Granada

Resumen

La investigación que proponemos pretende identificar y dar a conocer las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum. Queremos comprobar, además, si se produce algún tipo de cambio, alteración o nueva concepción en las creencias previas que los aprendices de profesor llevan consigo a este tramo formativo. Para ello, hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos. En concreto, para la recogida de datos hemos construido un inventario de creencias titulado *Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*, que consta de un total de 98 ítems con cuatro alternativas de respuesta agrupados en torno a cuatro dimensiones que hacen referencia a: a) concepción del prácticum; b) desarrollo del prácticum; c) efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros y; d) relación teoría-práctica durante esta etapa. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante este instrumento nos permiten deducir que, en general, los futuros maestros encuestados, antes y después de cursar el prácticum, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Las evidencias que proporciona la comparación realizada nos revelan además, que el paso por esta experiencia tan significativa que viven en los colegios hace que se modifiquen, alteren o reconsideren algunas de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los aprendices de profesor.

Palabras clave: prácticum, futuros maestros, creencias sobre la enseñanza práctica, cambios en las creencias.

Abstract: *The Formative Potential of the Practicum: Changes in the Beliefs Held by Future Teachers as Regards Practical Education*

The aim of this study is to identify and announce the beliefs on university practical education (*prácticum*) held by the future teachers studying in the University of Granada, both before and after having been immersed in the activities related to this *prácticum*. Likewise, we also try to check if any kind of change, alteration or new conception did occur in the previous beliefs held by future teachers before dealing with this type of practical education. For this purpose, we used a type of quantitative research methodology, especially based on description and the carrying out of a set of surveys and statistical tests.

Concerning the collecting of data, we used a stock of beliefs called *Stock of Beliefs on Practical Teaching*, which is made up of 98 items showing four alternative answers divided into groups as regards four dimensions: a) conception of the practicum; b) implementation of the *prácticum*; c) effects of the practical period on future teachers' socialization processes and d) relationship theory-practice during this period.

Results coming from the statistical processing of the data collected through this instrument let us infer that, generally speaking, surveyed future teachers, both before and after having carried out the *prácticum*, show a positive attitude towards most of the statements which make up that stock.

The evidences resulting from the comparison carried out came to prove, on the other hand, that after having been immersed in this renowned experience in schools, future teachers' beliefs on practical education are either changed, modified or altered.

Key words: *prácticum*, future teachers, beliefs on practical education, changes in the beliefs.

Marco teórico

Que el *prácticum* es una materia troncal de importancia decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los estudiantes de profesorado no constituye hoy día ninguna revelación. Pese a ello, el período de formación práctica de los futuros maestros no ha sido una prioridad de la investigación educativa. Es un hecho constatado que ni la formación práctica de los estudiantes de Magisterio, ni la indagación sobre el sistema de creencias y concepciones que estos aprendices poseen sobre este período han recibido la atención que merecen en nuestro sistema educativo universitario. En la revisión de la literatura al respecto encontramos que este componente formativo adolece, en muchos casos, de una falta de atención en consonancia con la alta importancia

que reclama, lo que ha dado lugar a que el entrenamiento práctico de los futuros maestros no cuente aún con un cuerpo de conocimiento fundamentado que permita orientar con eficacia las nuevas actividades de enseñanza que el prácticum requiere.

Hoy en día existe, afortunadamente, una tendencia ampliamente compartida que aboga por la necesidad de prestar mayor atención y mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza con las que el estudiante de profesorado toma contacto durante su formación inicial (Pagès, 1998; Villar, 1998; Mérida, 2001; Fernández, Malvar y Vázquez, 2001; Zabalza, 2003; Pérez y Gallego, 2004) y por indagar en las creencias y conocimientos previos que poseen al respecto (Woolfolk y Murphy, 2001).

La necesidad de atender a las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros

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, p. 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 (McDiarmid, 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, etc., 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, Rodríguez (1993) subraya la importancia de que, en el período de la formación inicial, se preste atención especial al «lenguaje de la percepción» (p. 215), esto es, a las creencias e ideas previas que los estudiantes utilizan para dar sentido a sus experiencias de enseñanza en dos contextos bien diferentes: en la Facultad,

durante los cursos de la carrera, y en la escuela, durante el prácticum. Wubbels (1992), Chan y Elliot (2004) y Tigchelaar y Korthagen (2004) nos informan de la necesidad de que los formadores de profesores conozcan y trabajen en torno a las creencias que poseen los aprendices de profesor. Borko y Putnam (1996) y Patrick y Pintrich (2001) consideran que algunas de estas creencias previas pueden ser erróneas e inadecuadas y que, por tanto, han de ser revisadas y/o modificadas a lo largo del programa de formación docente. «Es de suma relevancia –esboza 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).

Objetivos de 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 formación práctica universitaria (prácticum) poseen los futuros maestros, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum y averiguar, además, si se produce algún tipo de cambio, alteración o nueva concepción en las creencias previas que los aprendices llevan consigo a este tramo formativo.

Metodología

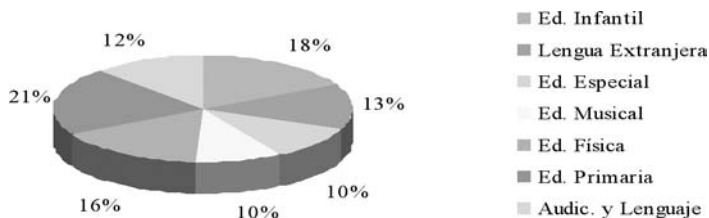
La consecución de los objetivos declarados ha requerido la utilización de una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Cohen y Manion, 1990), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests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

Muestra

Dado el propósito de nuestro estudio, ha sido necesario e imprescindible trabajar con dos muestras de sujetos, que describimos a continuación.

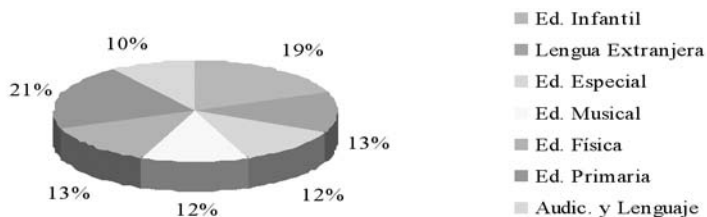
Primera muestra de investigación. Previo a la inmersión en los escenarios de prácticum, un total de 408 futuros maestros nos rellenaron el inventario de creencias. Alrededor del 80% son mujeres. Tal como se aprecia en el Gráfico I son mayoría quienes estudian Educación Primaria (20,6%), Educación Infantil (17,6%) y Educación Física (16,2%); les siguen de cerca quienes realizan Lengua Extranjera (13,5%) y Audición y Lenguaje (12,3%), siendo minoría los que cursan Educación Especial (10,3%) y Educación Musical (9,6%). Más del 65% eligieron Magisterio como carrera principal durante el proceso de acceso a la Universidad (67,4%). Y una vez admitidos en la Diplomatura para emprender estudios universitarios, se incrementa el porcentaje de estudiantes que aducen haber elegido la especialidad de Maestro que están cursando en primera opción también (85,8%). Tan sólo un 14,2% afirman encontrarse estudiando una especialidad diferente a la que en su día eligieron en primer lugar al entrar en la carrera. Este último porcentaje podía traducirse en un cierto grado de frustración que incidiera en la valoración efectuada de sus estudios. Sin embargo, el elevado porcentaje de futuros maestros que se sienten actualmente satisfechos con la especialidad cursada (95,3%), refuta totalmente la observación anterior.

GRÁFICO I. Distribución de la primera muestra por especialidades



Segunda muestra de investigación. Tras vivir la experiencia de prácticum, 417 futuros docentes nos volvieron a cumplimentar el inventario de creencias. De nuevo, la mayoría de los encuestados son mujeres (78,9%). En el Gráfico II se puede visualizar que son mayoría quienes estudian Educación Primaria (21,3%) y Educación Infantil (19,2%), seguidos de quienes realizan Educación Física (12,9%), Lengua Extranjera (12,7%), Educación Musical (12,2%) y Educación Especial (12%), siendo minoría quienes cursan Audición y Lenguaje (9,6%). Más del 71% eligieron los estudios de Magisterio en primera opción al entrar en la Universidad. Y, tras ser admitidos en la carrera docente, mayor es aún el porcentaje de estudiantes que afirman haber elegido la titulación de Maestro que están estudiando en primera opción (86,8%). Por último, destaca el elevado porcentaje de estudiantes que han realizado el prácticum y manifiestan encontrarse satisfechos con sus estudios universitarios (91,8%).

GRÁFICO II. Distribución de la segunda muestra por especialidades



Instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos, hemos construido un inventario de creencias titulado *Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*, que consta de un total de 98 ítems con cuatro alternativas de respuesta agrupados en torno a cuatro dimensiones que hacen referencia a: 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 durante el prácticum.

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

Análisis de datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados en cada una de las dos aplicaciones del inventario ha sido un *análisis descriptivo*. Para ello, hemos utilizado el paquete SPSS, versión 12.00 para Windows.

Resultados

Los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos mediante las dos aplicaciones del inventario quedan recogidos en la Tabla I (véase el Anexo).

De los futuros maestros sin experiencia de prácticum

Los resultados obtenidos nos informan de la existencia de cierta heterogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las opiniones de los futuros maestros que no han cursado el prácticum oscila entre 1,67 y 3,62. Más concretamente, de los 98 ítems que componen el inventario, 16 sitúan su respuesta entre el 1,67 y el 2,97; por lo tanto, son ítems que no gozan de la aceptación de estos estudiantes. El resto de indicadores, 82, ubican su respuesta en la franja 3,00-3,62, lo cual pone de manifiesto que los aprendices de profesor asumen casi la totalidad de las declaraciones que conforman el inventario. Y, por otro lado, los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran entre 0,52 y 1,09, aunque si tenemos en cuenta que sólo existe un ítem con valor superior a 1, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida la dispersión entre 0,52 y 0,92. De cualquier modo, el intervalo sigue siendo indicativo de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Al indagar en ello, comprobamos que, en general, los ítems con las medias más bajas se corresponden con los ítems que presentan un valor alto de desviación típica y, por el contrario, los ítems con las medias más elevadas coinciden con aquéllos que han obtenido un valor bajo de dispersión. Esto se aprecia, por ejemplo, en los ítems 9, 80, 26, 31, 98, cuyo valor de la media es menor y en donde existe menor nivel de consenso entre los estudiantes, que queda reflejado, en la sección de la Tabla I (véase el Anexo) correspondiente a los porcentajes, en un reparto más disperso y heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta, más acentuado que en otros ítems. Y en los ítems de mayor consenso, por ejemplo, el 42, el 6, el 20, el 29, el 58, el 64, el 97, donde al aumentar el valor de la media comprobamos que disminuye el valor de la desviación típica, concentrándose las puntuaciones de los estudiantes en torno a una de las opciones de respuesta, en concreto, en la tercera, que recoge aquellas cuestiones que gozan de la aceptación de los estudiantes.

Para comenzar con la descripción de estos hallazgos, nos centramos en primer lugar, en las puntuaciones medias más bajas. Son dos los ítems que han obtenido el valor de la media más bajo de la tabla y que aluden al proceso de aprender a enseñar durante las prácticas. Nos referimos, concretamente, al ítem 80, «aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula» ($X=1,67$, $D.T.=0,66$) y al ítem 9, «el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo» ($X=1,88$, $D.T.=0,73$). Les siguen de cerca tres cuestiones que, con una baja puntuación media, enfatizan que las prácticas de enseñanza «son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamen-

te adquiridos en la Facultad», (ítem 26, $X=2,26$); que, durante este período, el aprendiz de profesor «debe realizar tareas burocráticas» (ítem 31, $X=2,30$) y que «existe una buena coordinación entre tutores y supervisores» de prácticum (ítem 98.4, $X=2,31$). Por los valores alcanzados en la desviación típica, entre 0,75 y 0,78, denotamos que son cuestiones que, además de no contar con la aceptación de los estudiantes, gozan del menor nivel de consenso entre los mismos.

No obstante, los ítems que han alcanzado el valor más alto de la desviación típica son el ítem 72 y el 24, ambos relacionados con la estructura ideal de prácticum. El primero de ellos pone de manifiesto que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera ($D.T.=1,09$) y, el segundo, presenta como formato ideal de prácticum un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera ($D.T.=0,92$). A pesar de que ninguna de las dos cuestiones coincide con aquéllas que han obtenido el valor de la media más baja, sí coinciden con aquéllas que presentan una media menor. Les siguen de cerca otros dos indicadores que también han obtenido un valor alto de dispersión en torno a la medias más bajas, que son el ítem 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» ($D.T.=0,87$) y el ítem 23, «las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase» ($D.T.=0,84$). La mayor dispersión de los datos en sendas declaraciones se evidencia en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta, más acentuado que en otras cuestiones del inventario.

Y, en segundo lugar, apreciamos que las puntuaciones medias más elevadas las obtienen dos ítems, en concreto, los números 42 y 58.2, que hacen referencia a la importancia del prácticum para aprender a enseñar ($X=3,62$, $D.T.=0,58$) y a una de las cuestiones que preocupan a los estudiantes antes o durante el desarrollo de este período como es integrarse en la dinámica del aula y del centro escolar ($X=3,61$, $D.T.=0,52$), respectivamente. Nos permitimos llamar la atención sobre este último ítem, el 58.2, porque además de haber alcanzado una de las medias más elevadas de la tabla, es uno de los tres ítems del inventario sobre los que ha recaído el valor más bajo de la desviación típica. Y tales valores le dotan de gran consistencia.

Por último, destacar las otras dos declaraciones en las que la dispersión de los datos es menor. Éstas son el ítem 36, «durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza» (0,52) y el ítem 84, «el análisis de estudios de casos permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor» (0,52).

De los futuros maestros con experiencia de prácticum

Tras la segunda administración del inventario, al indagar en los hallazgos obtenidos 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 98 ítems que conforman el inventario, 25 ítems sitúan su respuesta entre el 1,65 y el 2,94, esto es, son declaraciones no asumidas por los encuestados. Los demás indicadores, 73, 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 informando que existe 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 subraya la importancia del prácticum para aprender a enseñar ($X=3,65$). Le siguen de cerca otras cuestiones donde se perfila este período como una buena oportunidad para que el aprendiz de profesor demuestre sus habilidades y viva sus primeras experiencias profesionales (ítem 97, $X=3,62$); se informa que, durante esta etapa, el futuro maestro ha de «aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos» (ítem 81, $X=3,60$); que las escuelas «deberían de ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor» (ítem 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 (ítem 19, $X=3,57$), sino también para que desarrolle su capacidad innovadora y aborde las actividades de manera creativa (ítem 54, $X=3,55$); que este tramo sirve para que el estudiante aprenda a «aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza» (ítem 23.1, $X=3,53$), dado que representa el contacto con el mundo real de la enseñanza (ítem 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 (D.T.=0,55), y, que la evaluación de su aprendizaje práctico debe de proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas detectadas en su aprendizaje (D.T.=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 esto 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 sostener 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 serían períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera (D.T.=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.

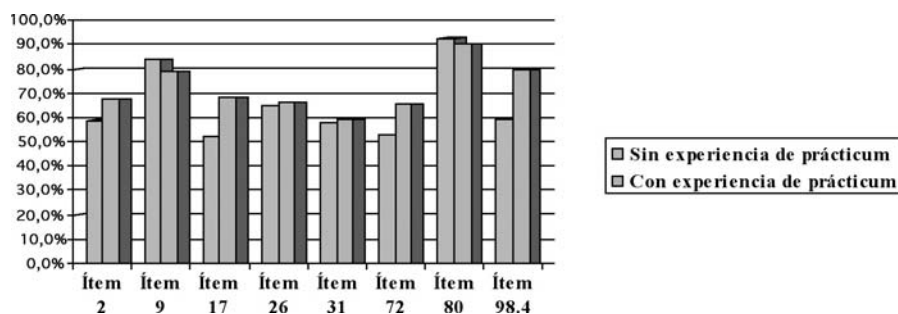
Desde un punto de vista comparativo

Como punto final a los análisis descriptivos realizados, hemos profundizado en los resultados obtenidos con el propósito de establecer similitudes y diferencias entre los dos grupos de futuros maestros encuestados, esto es, futuros docentes sin experiencia de prácticum y futuros docentes con experiencia de prácticum, pues tal como nos revela Buendía (1994), «si se ha conseguido una buena escala, porque los ítems están bien pensados y seleccionados, será válida para comparar sujetos de estudio, puesto que una actitud favorable debe manifestarse en todos los ítems, ya que todos miden lo mismo» (p. 220).

La comparación ha arrojado resultados muy interesantes. Las evidencias que nos proporciona confirman, efectivamente, que los aprendices de profesor, antes y después de realizar las prácticas, mantienen una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias. Hallazgo que pone de manifiesto que muchas de las creencias previas que sobre la enseñanza práctica poseen los estudiantes se reafirman tras su estancia en los colegios. Este dato viene a constatar los resultados obtenidos por otros investigadores (Toja, González y Carreiro, 2001). Y, en cierto modo, nos revela el fuerte arraigo de las creencias ínsitas en el pensamiento de los futuros maestros.

No obstante, como fruto de esta comparación queremos destacar que hemos encontrado ocho cuestiones (creencias) que nos sorprenden por el grado de coincidencia en el nivel de desacuerdo al que han llegado unos y otros aspirantes a profesor.

GRÁFICO III. Creencias sobre la enseñanza práctica que no gozan de la aceptación en ambos grupos de futuros maestros, sin y con experiencia de prácticum



Una de las creencias que ha conseguido el grado de desacuerdo de los futuros maestros, antes y después de realizar el prácticum, pone de manifiesto que los crédi-

tos prácticos de las asignaturas cursadas en la facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza (ítem 2). La idea de que el conocimiento –teórico y práctico– que los estudiantes llevan consigo a las prácticas es útil para comprender y responder a los requerimientos de la profesión queda puesta en entredicho. Parece ser que los estudiantes son conscientes de la visión demasiado simple que sobre el aprendizaje y la enseñanza se le ofrece durante su entrenamiento universitario. Una visión que «no es todo lo apropiada que cabría desear, esencialmente porque la información que se les proporciona está desconectada de la realidad de las aulas» (De Vicente, 2002, p. 388). De este modo, los estudiantes de Magisterio llegan a las prácticas de enseñanza con un escaso y a veces inadecuado conocimiento de los alumnos, de los procedimientos que han de seguir en la clase, etc. «Tal vez acudan a las escuelas sintiéndose competentes en la materia de enseñanza y en las habilidades de trabajo, pero parcos de conocimiento y de experiencia con los alumnos y con el currículo, y con las rutinas de clase, y con las estrategias de enseñanza, y con el desarrollo del currículo, y con la escuela, etc.» (De Vicente, 2002, p. 387).

Otras tres creencias que no comparten ambos grupos de estudiantes, antes y después de realizar las prácticas, es que aprender a enseñar durante el prácticum consista en imitar lo que el profesor hace en el aula (ítem 80); que deban realizar tareas burocráticas durante esta etapa (ítem 31) y que el proceso de aprender a enseñar, a lo largo del prácticum, es un proceso sencillo (ítem 9). Estas creencias son bastantes alentadoras. El entrenamiento que el futuro maestro recibe durante su período de formación práctica no ha de concebirse como «un recetario para uso del nuevo profesor» (De Vicente, 2002, p. 385), donde éste se limite a observar, primero, y a imitar, después, la conducta del tutor en clase, sino como algo que contribuye al reforzamiento de su autonomía y crecimiento profesional, que realmente le capacite para la resolución autónoma de los problemas del aula, para trabajar en grupo, etc. De ahí que la creencia de que el aprendizaje de la enseñanza durante el prácticum sea un proceso sencillo, o al menos, todo lo sencillo que se creía, no goce del grado de acuerdo entre los futuros maestros.

Unos y otros aprendices de profesor sostienen que no existe una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad (ítem 17) y, menos aún, una coordinación eficaz entre los tutores de los colegios y los supervisores de la Facultad (ítem 98.4). Datos preocupantes por cuanto algunos de ellos ya han vivido esta experiencia en los colegios. Hoy día sabemos que la existencia de una estrecha colaboración entre ambas instituciones y agentes formativos se constituye en clave para poder incrementar la calidad de la formación inicial del docente, en general, y del prácticum, de manera particular (Furlong y otros, 2000; Bullough, 2000; Putnam y Borko, 2000; Mérida y

otros, 2003). No obstante, la realidad parece ser aquélla. Toja, González y Carreiro (2001) hablan así de frecuentes relaciones distantes entre la escuela y la universidad. Rubia y Torres (2001) esbozan, por su parte, que el prácticum se viene desarrollando en las escuelas como un proceso formativo escasamente relacionado con el contenido teórico impartido previamente en la facultad. A este respecto, cabe destacar la aportación de Verde (2001) al revelarnos, a juicio de los propios maestros tutores de los colegios, una de las condiciones imprescindibles para la mejora de la coordinación existente entre tutores y supervisores: la adaptación del programa de prácticas a los centros escolares. Está claro que estas deficiencias del período de formación práctica dificultan el proceso de aprender a enseñar de los futuros maestros.

Los futuros maestros, antes y después de realizar las prácticas, tampoco asumen, afortunadamente, que éstas sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en los cursos durante la carrera (ítem 26). Aun admitiendo por un momento que las prácticas de enseñanza fueran el último eslabón del recorrido académico, éstas no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores. Tienen un «plus» que les otorga especificidad (Edelstein, 1998) y que no es otro que el de tener que aplicar «reflexivamente» a la realidad del aula la teoría previamente adquirida en la universidad. Los futuros docentes encuestados parecen ser conscientes de ello. Quizás, la creencia en que las prácticas de enseñanza son algo más que una simple aplicación de la teoría a la práctica ha hecho que los aprendices se cuestionen la sencillez del proceso de aprender a enseñar durante esta etapa.

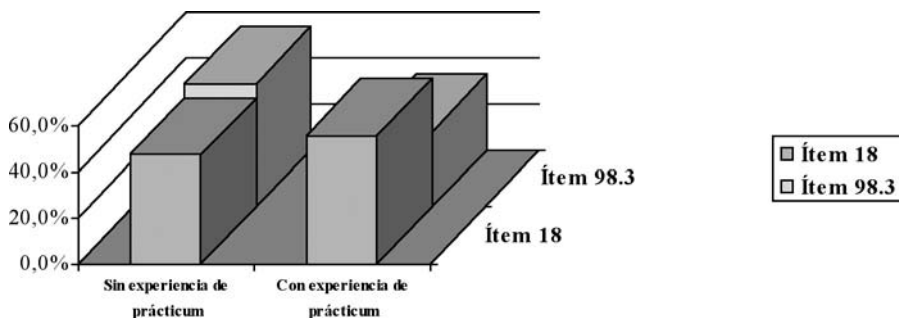
Al margen de haber realizado las prácticas, los futuros maestros no comparten la idea de que éstas se estructuren en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera (ítem 72) (Ryan, Toohey y Hughes, 1996). Quizás estén conformes con su organización actual, o al menos, con que éstas se desarrollen en el último curso de la carrera. En relación al «tiempo idóneo» para cursar el prácticum, en la investigación realizada por Mateos, Monteal, Amador y Fernández (2001) se confirma que los futuros maestros prefieren el último curso de la carrera, empleando todos los días de la semana, pero alternándolas con los días de clase en la facultad. Por otro lado, los resultados de los estudios llevados a cabo por Romero (1996) y Barquín (2002) revelan que los futuros maestros, por lo general, estiman insuficiente el tiempo que pasan en los colegios. En el estudio informado por Fernández, Malvar y Vázquez (2001) se aboga así por ampliar el período de prácticas, si bien se deja claro que la calidad de un prácticum no puede identificarse con el aumento de su duración, con el tiempo que los estudiantes pasan en los colegios. Los autores señalan que la práctica por sí misma no es

formativa, que toda experiencia de prácticum no es enriquecedora, ni mucho menos que a más práctica, más formación. Ideas que compartimos con ellos.

Tales hallazgos apoyan lo apuntando anteriormente, esto es, la estabilidad de las creencias que poseen los futuros docentes (Wandersee, Mintzes y Novak, 1994; Kagan, 1992).

Junto a ellas, visualizamos otras dos declaraciones que dejan entrever, frente a los resultados anteriores que, en el transcurso del prácticum, se produce un cambio o una cierta nueva concepción en algunas de las concepciones, valga la redundancia, y creencias previas de los futuros maestros. Nos referimos, concretamente, a los ítems 98.3 y 18. El primero recoge que existe poca implicación de los supervisores de la universidad durante las prácticas; el segundo, que la actividad del estudiante en prácticum debe limitarse exclusivamente al marco del aula. Son los futuros maestros que no han hecho el prácticum quienes confían en que exista una adecuada implicación profesional de los supervisores de la facultad –creencia ésta que, a la luz de los resultados obtenidos, se modifica tras cursar las prácticas– y son los futuros maestros, que acaban de realizar el prácticum, quienes niegan que su actividad, durante este período, deba circunscribirse al marco del aula –creencia ésta que, en un principio, antes de cursar el prácticum, es asumida por la mitad de los estudiantes (52,2%)–. En relación con la falta de implicación de los supervisores de prácticum, De Vicente (2002) señala que puede deberse, entre otras cosas, a la falta de tiempo de estos profesores para realizar esta labor que tienen que compaginar con sus clases en la facultad, con la investigación, con otras tareas de tipo administrativo y de gestión, etc. y con el hecho de que la tarea de la supervisión no está bien recompensada ni es bien vista, etc. Y en cuanto a limitar el trabajo del futuro maestro en prácticas a la enseñanza en el aula, Edelstein (1998) considera que se les estaría ocultando una cantidad de actividades adicionales también constitutivas de la profesión.

GRÁFICO IV. Grado de desacuerdo con dos de las creencias sobre la enseñanza práctica



Por nuestra parte, a la luz de tales hallazgos, nos sumamos a aquellos autores que, como Carter (1994) y Nettle (1998), sostienen que hay a la vez estabilidad y cambio en las creencias de los estudiantes de profesorado.

Conclusiones

- Los futuros maestros encuestados, sin y con experiencia de prácticum, mantienen una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias. Sin embargo, destaca el elevado porcentaje de:

Aprendices de profesor que, ni antes ni después de realizar el prácticum, creen 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 las prácticas sea un proceso sencillo.
- Aprender a enseñar durante el prácticum consista en imitar lo que el profesor hace en el aula.
- Exista una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad.
- Exista una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticum.
- Las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
- Deban realizar tareas burocráticas en la etapa de prácticum.
- La estructura ideal del prácticum debería configurarse como períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera.

- Estudiantes de profesorado sin experiencia de prácticum que no asumen que:

- Exista poca implicación de los supervisores de la Facultad durante las prácticas.

- Estudiantes de profesorado con experiencia de prácticum que discrepan de que:

- Su actividad deba estar circunscrita exclusivamente al marco del aula durante este tramo formativo.

- La comparación realizada entre las creencias que exhiben unos y otros aprendices de profesor, sin y con experiencia de prácticum, nos permite verificar, además, que existen una serie de creencias que se ven modificadas tras el contacto con la práctica real de la enseñanza durante el prácticum. Tales creencias hacen referencia a la existencia de poca implicación de los supervisores de la facultad durante el prácticum (ítem 98.3) y a que la actividad del estudiante en prácticas debe estar circunscrita exclusivamente al marco del aula (ítem 18).

Referencias bibliográficas

- BARQUÍN, J. (2002): «La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesor», en *Revista de Educación*, 327, pp. 267-283.
- 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.; PUTNAM, R.T. (1996): «Learning to teach», en D. C. BERLINER; R. C. CALFEE (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan.
- BUENDÍA, L. (1994): «Técnicas e instrumentos de recogida de datos», en M. P. COLÁS; L. BUENDÍA (eds.): *Investigación Educativa*. 2ª edición. Sevilla, Alfar.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- BULLOUGH, R. V. (2000): «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en B. BIDDLE y otros (coord.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- CALVO, F. (1990): *Estadística aplicada*. Bilbao, Ediciones Deusto.
- CARTER, K. (1994): «Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge», en *Journal of Curriculum Studies*, 26, pp. 265-272.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, P.; BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CRESWELL, J. W. (2002): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey, Pearson Education, Inc.
- CHAN, K. W.; ELLIOTT, R. G. (2004): «Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 817-831.

- DE VICENTE, P. S. (2002): «Propulsar mejores acciones profesoras desde los centros de educación infantil», en J. L. GALLEGRO (dir.): *La Educación Infantil: Una apuesta de futuro*. Granada, GEU y FETE.
- (2004): «Profesor (creencias y teorías implícitas del)», en F. SALVADOR; J. L. RODRÍGUEZ; A. BOLÍVAR (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga, Ediciones Aljibe.
- EDELSTEIN, G. E. (1998): «Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas», en M. ZABALZA; L. IGLESIAS (eds.): *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del prácticum*. V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Poio (Pontevedra), Unicopia.
- FERNÁNDEZ, M. D.; MALVAR, M. L.; VÁZQUEZ, S. (2001): «El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- FERNÁNDEZ, M.; MOLINA, E. (1995): «Más allá de la memoria de prácticas: reconstrucción narrativa de la primera experiencia de enseñanza», en *Documentos Técnicos*, 3, pp. 47-57.
- FOX, D. J. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- FURLONG, J. y otros (2000): *Teacher education in transition. Reforming professionalism?* Buckingham, Open University Press.
- GONZÁLEZ, M. (2001): «¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum?», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- HOLT-REYNOLDS, D. (1992): «Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work», en *American Educational Research Journal*, 29, pp. 325-349.
- KAGAN, D. M. (1992): «Professional growth among preservice and beginning teachers», en *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.
- MARTIN, S. D. (2004): «Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 405-422.
- MATEOS, F.; MONTEAL, M. C.; AMADOR, L.; FERNÁNDEZ, F. (2001): «Las prácticas profesionales: un análisis de los alumnos», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.

- MCDIARMID, G. (1990): «Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking?», en *Journal of Teacher Education*, 41, pp. 12-20.
- MÉRIDA, R. (2001): «El Prácticum: un complejo espacio de formación», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- MÉRIDA, R. y otros (2003): «El prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba», en J. GUTIÉRREZ; A. ROMERO; M. CORIAT (eds.): *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- NETTLE, E. B. (1998): «Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 193-204.
- PAGÈS, J. (1998): «¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro?», en A. RODRÍGUEZ; E. SANZ; M. V. SOTOMAYOR (coords.): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- PATRICK, H.; 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; R. STERNBERG (coord.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PÉREZ, M. P.; GALLEGRO, 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.
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. (2000): «El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición», en B. Biddle y otros (coord.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- RODRÍGUEZ, A. J. (1993): «A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View», en *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 213-222.
- ROMERO, C. (1996): «El prácticum en la formación docente del estudiante de Magisterio de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de 5 casos», en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, pp. 163-179.

- RUBIA, B.; TORRES, R. (2001): «El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- RYAN, G.; TOOHEY, S.; HUGHES, C. (1996): «The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review», en *Higher Education*, 31, pp. 355-377.
- SHKEDI, A.; LARON, D. (2004): «Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 693-711.
- STUART, J. S.; TATTO, M. T. (2000): «Designs for initial teacher preparation programs: an international view», en *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 493-514.
- TIGCHELAAR, A.; KORTHAGEN, F. (2004): «Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 665-679.
- TILLEMA, H. H. (1995): «Integrating knowledge and beliefs: promoting the relevance of educational knowledge for student teachers», en R. HOZ; M. SILBERSTEIN (eds.): *Partnerships of schools and institutions of higher education in teacher development*. Beer Sheva, Ben-Gurion, University of the Negev Press.
- TOJA, B.; GONZÁLEZ, M. A.; CARREIRO, F. (2001): «Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el prácticum», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- VERDE, M. E. (2001): «Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro», en L. IGLESIAS; M. ZABALZA; A. CID; M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- VILLAR, L. M. (1998): «Formación práctica de los maestros», en A. RODRÍGUEZ; E. SANZ; M. V. SOTOMAYOR (coords.): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- WANDERSEE, J. H.; MINTZES, J. J.; NOVAK, J. D. (1994): «Research on alternative conceptions in science», en D. GABEL (ed.): *Handbook of research on science teaching and learning*. New York, MacMillan.

- WOOLFOLK, A.; MURPHY, P. K. (2001): «Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind», en B. TORFF; R. STERNBERG (coord.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WUBBELS, TH. (2002): «Taking account of student teachers' preconceptions», en *Teaching and Teacher Education*, 8, pp. 137-149.
- ZABALZA M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Anexo

TABLA I. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los estudiantes de profesorado, antes y después de realizar el prácticum

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA	ESTUDIANTES SIN EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM						ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM					
	Porcentajes				MED.	D.T.	Porcentajes				MED.	D.T.
	1	2	3	4			1	2	3	4		
	1	2	3	4	1	2	3	4	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	1,2	3,7	45,8	49,3	3,43	0,63	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	10,5	48,3	37,5	3,7	2,34	0,71	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	1,0	4,4	42,9	51,7	3,45	0,63	0,7	6,5	41,5	51,3	3,43	0,65
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	1,0	12,7	47,8	38,5	3,24	0,70	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	10,3	67,9	20,6	3,08	0,59	1,2	10,8	63,5	24,5	3,11	0,62
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0,7	2,5	35,5	61,3	3,57	0,58	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	1,0	15,2	57,6	26,2	3,09	0,67	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	1,0	2,9	45,1	51,0	3,46	0,61	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	30,9	52,7	14,0	2,5	1,88	0,73	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)	0,5	7,8	66,4	25,2	3,16	0,57	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	1,7	6,6	50,2	41,4	3,31	0,67	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	0,5	2,9	39,0	57,6	3,54	0,58	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	0,5	2,5	40,0	57,1	3,54	0,57	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	0,7	2,9	38,5	57,8	3,53	0,59	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	3,7	24,0	59,8	12,5	2,81	0,69	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	1,7	27,5	54,7	16,2	2,85	0,70	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	11,0	40,9	41,9	6,1	2,43	0,77	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	5,4	42,4	42,4	9,8	2,57	0,74	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	0	2,9	50,7	46,3	3,43	0,55	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	0	2,7	36,5	60,8	3,58	0,55	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	0,7	9,1	55,4	34,8	3,24	0,64	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	2,7	32,1	45,1	20,1	2,83	0,78	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	1,0	2,7	49,5	46,8	3,42	0,60	1,2	4,3	35,0	59,5	3,53	0,64
- Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	0,5	6,6	53,2	39,7	3,32	0,62	1,2	2,2	46,5	50,1	3,46	0,60
- Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0,5	2,7	57,4	39,5	3,36	0,56	0,7	4,1	44,1	51,1	3,46	0,61
- Valorar su nivel de compromiso con la carrera	1,2	7,4	50,0	41,4	3,32	0,66	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	5,9	16,4	46,8	30,9	3,03	0,84	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 periodo extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	6,4	26,0	34,1	33,6	2,95	0,92	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	3,4	48,5	47,5	3,43	0,59	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	14,0	50,7	30,6	4,7	2,26	0,75	22,3	44,1	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	1,7	6,6	61,0	30,6	3,21	0,63	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»	2,5	11,0	50,0	36,5	3,21	0,73	5,0	9,1	50,8	35,0	3,16	0,79
29. Para que el periodo 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	0,5	2,7	36,0	60,8	3,57	0,57	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	1,2	7,8	61,3	29,7	3,19	0,62	2,4	11,8	60,0	25,9	3,09	0,68
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	15,0	42,9	39,2	2,9	2,30	0,75	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	1,2	11,5	66,2	21,1	3,07	0,61	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	3,2	51,2	45,3	3,42	0,57	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	2,5	18,9	52,2	26,5	3,03	0,74	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	3,7	39,5	55,9	3,50	0,62	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	1,7	57,4	40,9	3,39	0,52	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	16,9	48,0	32,8	3,12	0,76	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	1,0	4,2	47,5	47,3	3,41	0,62	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	1,2	3,9	61,5	33,3	3,27	0,59	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	0,5	3,9	52,5	43,1	3,38	0,59	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	1,5	23,0	58,3	17,2	2,91	0,67	1,2	16,8	60,2	21,8	3,03	0,66
42. El periodo de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	0,7	2,9	29,7	66,7	3,62	0,58	1,2	4,8	22,3	71,7	3,65	0,63

43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	0,5	3,4	44,9	51,2	3,47	0,59	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	1,0	7,4	54,7	37,0	3,28	0,64	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	1,5	11,0	65,4	22,1	3,08	0,62	1,2	12,9	62,6	23,3	3,08	0,64
46. El futuro profesor, en el periodo de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	1,0	8,1	50,2	40,7	3,31	0,66	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	0,5	6,1	54,2	39,2	3,32	0,61	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	1,2	11,0	59,1	28,7	3,15	0,65	1,9	16,1	48,7	33,3	3,13	0,74
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	1,7	10,3	51,2	36,8	3,23	0,70	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	0,7	11,0	64,5	23,8	3,11	0,60	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	3,7	19,9	54,7	21,8	2,95	0,75	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	1,0	6,9	53,7	38,5	3,30	0,64	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 trabajo en equipo	0	8,1	56,4	35,5	3,27	0,60	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	0,7	3,4	45,6	50,2	3,45	0,60	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	0,5	5,1	58,8	35,5	3,29	0,58	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	3,2	14,2	47,3	35,3	3,15	0,78	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	3,9	27,0	52,7	16,4	2,82	0,75	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: - Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor - Integrarse en la dinámica del aula y del centro - Dominar la materia que le corresponde - Mantener la disciplina en clase - Tratar las diferencias individuales - Evaluar el trabajo del alumno - Establecer relaciones con los padres	3,7 0 1,0 0,7 0,2 1,0 4,2	17,6 1,7 7,6 6,6 6,9 16,4 29,2	54,2 35,8 40,2 50,7 48,5 52,0 48,8	24,5 36,1 51,2 41,9 44,4 30,6 17,9	3,00 3,61 3,42 3,34 3,37 3,12 2,80	0,75 0,52 0,67 0,63 0,62 0,70 0,77	5,0 1,2 1,0 1,2 1,4 2,2 11,3	22,3 2,6 5,8 9,4 6,5 17,0 29,3	51,8 33,8 44,4 46,8 38,4 48,2 42,4	20,9 62,4 48,9 42,7 53,7 32,6 17,0	2,88 3,57 3,41 3,31 3,44 3,11 2,65	0,79 0,61 0,64 0,69 0,68 0,76 0,89
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	0,5	6,4	36,5	56,6	3,49	0,64	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	4,2	51,7	43,4	3,38	0,60	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	0	3,9	46,1	50,0	3,46	0,57	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	1,2	20,1	59,3	19,4	2,97	0,67	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	3,7	8,8	54,4	33,1	3,17	0,73	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	2,5	34,1	62,5	3,58	0,59	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	1,5	42,6	55,4	35,3	0,56	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	0,5	8,1	60,3	31,1	3,22	0,60	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	5,6	36,5	45,6	12,3	2,64	0,77	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	2,7	22,5	63,0	11,8	2,84	0,65	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	1,0	5,9	53,2	40,0	3,32	0,63	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	1,5	17,9	56,1	24,5	3,04	0,69	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	3,7	17,6	52,7	26,0	3,01	0,76	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	22,5	30,1	23,3	24,0	2,49	1,09	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	8,6	71,8	18,4	3,07	0,56	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	6,4	68,9	24,0	3,16	0,55	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	0,2	7,4	70,1	22,3	3,14	0,53	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	4,2	23,0	48,5	24,3	2,93	0,80	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	0,5	7,8	67,2	24,5	3,16	0,57	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	0,5	7,6	53,9	38,0	3,29	0,62	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	0,2	3,9	65,7	30,1	3,26	0,53	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	42,2	50,5	5,6	1,7	1,67	0,66	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	0,2	1,5	44,1	54,2	3,52	0,54	1,0	2,6	31,7	64,7	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	0,7	2,2	50,0	47,1	3,43	0,58	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	8,8	40,4	33,6	17,2	2,59	0,87	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	0,7	13,0	75,0	11,3	2,97	0,52	1,0	7,9	68,8	22,3	3,12	0,57
85. El futuro profesor durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	2,0	13,0	56,4	28,7	3,12	0,69	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	0,2	6,1	54,2	39,5	3,33	0,60	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	0,2	4,4	58,6	36,8	3,32	0,57	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	0,2	3,4	48,3	48,0	3,44	0,58	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	0,7	5,6	58,3	35,3	3,28	0,60	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 técnicos adquiridos en la universidad a la realidad del aula	0,7	7,6	63,0	28,7	3,20	0,60	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	0,5	8,3	65,2	26,0	3,17	0,58	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	12,5	52,9	32,4	3,15	0,72	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	0,2	15,7	50,2	33,8	3,18	0,69	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	1,7	26,5	61,8	10,0	2,80	0,63	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 proporcionan una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	2,5	22,1	53,4	22,1	2,95	0,73	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	1,0	21,1	64,2	13,7	2,91	0,62	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	0,7	2,0	35,5	61,8	3,58	0,57	0,5	3,1	30,5	65,9	3,62	0,57
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:												
- Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	5,4	31,6	48,0	15,0	2,73	0,78	3,8	28,5	48,9	18,7	2,82	0,77
- Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	3,7	29,2	53,4	13,7	2,77	0,72	6,7	25,7	47,2	20,4	2,81	0,83
- Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	4,9	48,8	35,8	10,5	2,52	0,75	4,6	28,1	40,8	26,6	2,89	0,85
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	14,7	44,6	35,5	5,1	2,31	0,78	36,5	43,4	15,6	4,6	1,88	0,83