

## **APRENDER A PLANIFICAR EN LA EXPERIENCIA DEL PRACTICUM: UNA OCASIÓN PARA CONECTAR TEORÍA Y PRÁCTICA**

## **LEARNING TO PLAN ALONG THE EXPERIENCE OF THE PRACTICUM: A CHANCE FOR CONNECTING THEORY AND PRACTICE**

---

**Mercedes González Sanmamed**

Universidad de A Coruña

*mercedes@udc.es*

**Eduardo José Fuentes Abeledo**

**Pablo César Muñoz Carril**

**Emilio Joaquín Veiga Río**

Universidad de Santiago de Compostela

### **Resumen:**

La importancia otorgada al Prácticum como componente fundamental en la formación del profesorado puede constatarse tanto en las valoraciones de los implicados (estudiantes y tutores) como en la literatura de investigación sobre esta temática. Las altas expectativas que genera esta experiencia y las dificultades organizativas que comporta, son algunas de las características que se desprenden de los diversos estudios realizados. Las instituciones educativas han realizado importantes esfuerzos por mejorar los diseños del Prácticum y desarrollar una mayor coordinación a partir de la identificación de las funciones y compromisos de los estudiantes, los tutores de la universidad y los tutores del centro escolar.

Pero, más allá de lo que se plasma en los documentos de planificación del Prácticum, es preciso conocer qué sucede en las aulas y los centros educativos durante esta experiencia. Y, concretamente, analizar las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para ejercer las diversas tareas que configuran actualmente la profesión docente. Con este propósito se ha realizado una investigación en la que se indagó acerca de la participación de los estudiantes del Prácticum en la fase de la planificación.

### **Abstract:**

The relevance given to the Practicum as a fundamental component in Teacher Education can be stated both in the reviews of those involved (students and tutors) and in the research literature on this subject matter. The high expectations generated by this experience and the organizational issues that it involves, are some of the characteristics that emerge from the different studies that have been carried out. The educational institutions have made important efforts for improving the Practicum design and to develop an increasing coordination from the identification of the functions and commitments of the students, the university and the school tutors.

However, beyond what is reflected in the planning documents of the Practicum, it is necessary to know what happens in the classrooms and in the schools during this experience. And, specially, to analyze the opportunities provided to the students to perform the different tasks that currently make up the teaching profession. With this purpose, a research which examined the participation of the students of the Practicum in the planning phase has been carried out.

## **1.-INTRODUCCIÓN**

La importancia del Prácticum como componente formativo para la preparación de los futuros docentes está fuera de duda y, más aún, entre los estudiantes se repite año tras año una valoración positiva de esta experiencia tanto a nivel personal como profesional.

La literatura sobre los significados del Prácticum no siempre es tan benévola y, junto a trabajos que destacan que su contribución resulta imprescindible para acercar el mundo de la universidad a las escuelas y ofrecer ocasiones para observar y actuar en contextos reales, otros muchos estudios advierten de los peligros que puede suscitar una experiencia de carácter reproductor a través de la que se podrían perpetuar esquemas de funcionamiento tradicionales.

Por otra parte, la constatación de la complejidad organizativa de tal experiencia y de las dificultades para disponer de buenas escuelas y buenos docentes, hace que el Prácticum resulte bastante incierto en cuanto a experiencia personal, altamente controvertido en cuanto a propuesta institucional y muy debatido en cuanto a tema de investigación.

Asumiendo todos estos condicionantes, las instituciones universitarias desarrollan diversos planes y programas a través de los que plasmar sus propósitos y expectativas respecto a la materia de Prácticum y realizan convenios con otros organismos para asegurar el proceso de trabajo y aprendizaje que debería vehicularse. A pesar de la concreción de las funciones a desempeñar por los diversos implicados (tutores de universidad, tutores de centro y estudiantes) y de los compromisos de las instituciones, que se recogen en los planes de Prácticum, lo que verdaderamente sucede en cada aula y en cada centro de Prácticum suele depender de circunstancias no siempre previsibles y va a depender de factores de muy diverso tipo, tanto estructurales como académicos.

En cualquier caso, y más allá de lo planificado formalmente desde la universidad, es necesario conocer qué sucede durante el Prácticum y específicamente qué acciones y responsabilidades asumen los estudiantes durante esta experiencia para, entre otras cuestiones, verificar en qué medida han tenido oportunidad de vivenciar las tareas que configuran la profesión docente.

## **2.-METODOLOGÍA**

Para dar respuesta a las cuestiones apuntadas anteriormente y, concretamente, examinar las tareas y responsabilidades que los estudiantes realizan durante su experiencia de Prácticum, hemos realizado una investigación de carácter cuantitativo en las universidades de A Coruña y Santiago de Compostela.

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario para cuya elaboración nos hemos basado en el que se aplicó en dos estudios anteriores sobre la misma temática González Sanmamed (1994, 1995) y González Sanmamed, Fuentes Abeledo y Raposo, (2006). En el cuestionario actual se han ampliado las propuestas anteriores y se ha adaptado para incluir las nuevas funciones adjudicadas a los docentes en ejercicio. El cuestionario actual consta de 57 ítems y en esta comunicación presentaremos aquellos relacionados con las tareas de planificación de la enseñanza, que se recogían a través de los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 17.

El análisis de los datos recogidos se procesó con la versión 19 del paquete de análisis estadístico SPSS.

## **3.-RESULTADOS**

En las siguientes tablas, presentaremos los datos más significativos de los participantes en el estudio, estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de Galicia. En primer lugar, en la tabla 1, se ofrece los resultados por género y en la tabla 2 por edad. Seguidamente, en la tabla 3, se recoge la distribución del alumnado de Primaria e Infantil por cada uno de los tres centros universitarios. A continuación en la tabla 4, se presenta el reparto de los estudiantes según el tipo de centro en el que realizaron sus prácticas.

Se han recogido un total de 257 cuestionarios, un 91,8% han sido respondidos por mujeres y un 7,4% por hombres.

En cuanto a la distribución por centros, un 36,2% corresponden a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, un 34,2% era de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo y 29,6% de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela.

<b>GÉNERO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombre	19	7,4
Mujer	236	91,8
Perdidos	2	0,8
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 1.-** Distribución de la muestra por género.

<b>EDAD</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
18-20 años	86	33,5
21-23 años	121	47,1
24-26 años	26	10,1
27-29 años	11	4,3
30-32 años	3	1,2
33 años o más	8	3,1
Perdidos	2	0,8
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 2.-** Distribución de la muestra por edad.

<b>FACULTAD O ESCUELA</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Fac. Cc. de la Educación. Univ. A Coruña	93	36,2
Fac. Cc. de la Educación Univ. Santiago	88	34,2
Fac. Formación del Profesorado. Lugo. Univ. Santiago	76	29,6
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 3.-** Distribución de la muestra por centro universitario.

<b>TITULARIDAD</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Centro público	179	69,6
Centro privado	9	3,5
Centro privado-concertado	65	25,3
Perdidos	4	1,6
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 4.-** Distribución de la muestra por tipología del centro de prácticas

	NS/NC		Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
<b>Programar y preparar las clases.</b>	1	,4	17	6,6	23	8,9	80	31,1	85	33,1	51	19,8	3,51	1,110
<b>Repasar y/o aprender contenidos de las áreas de Infantil y Primaria.</b>	1	,4	16	6,2	47	18,3	83	32,3	85	33,1	25	9,7	3,22	1,055
<b>Elaborar y desarrollar unidades didácticas.</b>	0	0	17	6,6	38	14,8	64	24,9	83	32,3	55	21,4	3,47	1,173
<b>Buscar y/o diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.</b>	1	,4	7	2,7	18	7,0	72	28,0	87	33,9	72	28,0	3,78	1,022
<b>Buscar y/o elaborar materiales didácticos.</b>	4	1,6	11	4,3	29	11,3	29	11,3	85	33,1	59	23,0	3,63	1,214
<b>Organizar el espacio de la clase.</b>	4	1,6	47	18,3	55	21,4	66	25,7	68	26,5	17	6,6	2,81	1,212

**Tabla 5.-** Frecuencias, porcentajes, puntuación media y desviación típica de cada ítem.

Se muestra a continuación la puntuación media y desviación típica según el género.

	HOMBRE		MUJER	
	media	DT	media	DT
<b>Programar y preparar las clases.</b>	3,79	,855	3,48	1,126
<b>Repasar y/o aprender contenidos de las áreas de Infantil y Primaria.</b>	3,21	,787	3,22	1,079
<b>Elaborar y desarrollar unidades didácticas.</b>	3,95	1,079	3,42	1,174
<b>Buscar y/o diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.</b>	3,74	,991	3,78	1,025
<b>Buscar y/o elaborar materiales didácticos.</b>	3,95	,780	3,61	1,242
<b>Organizar el espacio de la clase.</b>	2,89	1,049	2,81	1,231

**Tabla 6.-** Puntuación media y desviación típica de cada ítem según el género

Seguidamente se muestran la puntuación media y desviación típica según los centros en los que se aplicó el estudio

	A CORUÑA		SANTIAGO		LUGO	
	media	DT	media	DT	media	DT
<b>Programar y preparar las clases.</b>	3,66	1,098	3,79	,078	3,28	1,476
<b>Repasar y/o aprender contenidos de las áreas de Infantil y Primaria.</b>	3,40	1,134	3,25	1,042	2,96	,922
<b>Elaborar y desarrollar unidades didácticas.</b>	3,69	1,083	3,87	1,032	3,28	1,476
<b>Buscar y/o diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.</b>	3,77	,957	4,08	,943	3,43	1,087
<b>Buscar y/o elaborar materiales didácticos.</b>	3,69	1,083	3,87	1,032	3,28	1,476
<b>Organizar el espacio de la clase.</b>	3,03	1,286	2,71	1,050	2,67	1,269

**Tabla 7.-** Puntuación media y desviación típica de cada ítem según el centro universitario.

#### 4.- DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

La enseñanza, entendida como el conjunto de actividades didácticas que desarrollan los docentes es una tarea compleja, fuente de muy diversas tensiones y dilemas por lo que, en la actualidad, la investigación reconoce dificultades para abordarlas con éxito. Sin embargo, una parte importante de la población suele identificar la labor de los docentes exclusivamente con las horas presenciales del trabajo directo con los estudiantes. Sin embargo, la investigación sobre la vida cotidiana de las escuelas nos muestra una variedad muy amplia: preparación de clases, corrección evaluación de trabajos, relación con colegas orientadores y padres, vigilancia, etc.

La legislación española vigente reconoce un amplio conjunto de “funciones” del profesorado de Infantil y Primaria y cada una de ellas conlleva la realización de múltiples tareas y actividades. La LOE concreta esas funciones en el artículo 91 y, justamente, la primera citada es la de “programación” (aparte de la “enseñanza”, “evaluación de procesos”, “atención al desarrollo” del alumnado, “tutoría” y “orientación” del mismo, entre otras).

Fernández Pérez (1994) ya diferenciaba en su propuesta de “tareas de la profesión docente”, la de “programación didáctica” (además de “comprender la enseñanza”, “enseñar/ayudar a aprender –metodología didáctica–”), “evaluar”, “formación permanente, investigación, innovación educativa” y “organización de los centros educativos”. El mismo autor advertía que, bajo el epígrafe de “actividades de programación” el propio profesorado identificaba diversas actividades destacando un enorme “espectro de divergencias por lo que se refiere a la realización concreta de estas actividades previas (...). Desde el profesor que prepara concienzudamente no sólo el aspecto de los contenidos sobre los que va a hablar, sino, además, las numerosas alternativas de secuencias concretas para su exposición didáctica, los medios audiovisuales que va a utilizar, los momentos expresos de actividad/participación de los alumnos dentro y fuera del aula, etc., hasta el profesor cuya única información necesaria antes de entrar a dar una clase consiste en saber ‘qué tema toca hoy’ (para buscarlo en sus viejos apuntes o en la página correspondiente de determinado libro)” (p. 60).

En la función de “programación didáctica” podríamos situar un amplio campo de tareas y, en consonancia con ellas, un listado de diversas competencias docentes (como por ejemplo:

diagnosticar necesidades, establecer finalidades, objetivos y principios para la acción, seleccionar y secuenciar contenidos, diseñar estrategias metodológicas y actividades específicas, seleccionar y diseñar recursos y medios, etc.).

En todo caso, la programación, como “diseño curricular” se englobaría en procesos de “representación” (Angulo, 1994; Clemente, 2010), por cuanto “presupone que tenemos una idea de la realidad, de los valores que se quieren transmitir, y se hacen propuestas concretas para actuar en esa realidad” (Clemente, 2010, p. 269), mientras que la “acción” es el “conjunto de procesos que se llevan a cabo para cambiar la realidad” (p 269).

Los datos con que contamos referidos a esa labor de programación y que hemos presentado en apartados anteriores ponen en evidencia que, desde la perspectiva de los futuros profesores respondientes, han realizado tareas ligadas a la planificación, destacando sobre todo la “búsqueda y diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje” (con una media de 3,78, siendo la más elevada de las seis que hemos englobado bajo la categoría de “planificar”), aunque con una desviación típica de 1,002 (“mucho”: 28%; “bastante”: 33,9%; “algo”: 28%; “poco”: 7 %; “nada”: 2,7%).

Nos parece destacable el hecho de que sea el centro formativo de Lugo el que alcance una media más baja en este ítem, al igual que sucede en relación con los cinco restantes.

De todas formas, es una buena noticia que la mayor parte de los futuros profesores estimen haber realizado “bastante” o “mucho” tareas de planificación en relación con las “actividades de enseñanza-aprendizaje”, puesto que las mismas son un buen puente para conectar teoría y práctica. De todas formas, hemos de resaltar que, como comentamos en otra comunicación presentada en este mismo Congreso, los datos obtenidos en relación con el ítem del mismo cuestionario referido a la tarea “Evaluar el proceso de enseñanza desarrollado para buscar alternativas de mejora”, son realmente preocupantes puesto que si sumamos los porcentajes referidos a “nada” o “poco” se alcanza el 46,3% (“nada”: 22,2; “poco”: 24,1%), siendo del 26,8% para la opción “algo” y del 3,5% para la alternativa “mucho”, con un 22,6% para la opción “bastante”. Es decir, que si bien se planifican actividades de enseñanza-aprendizaje, una vez desarrolladas en el aula, se realizan en el Prácticum escasas tareas de “evaluación de la enseñanza para buscar alternativas de mejora”.

Es necesario, sin embargo, realizar otros estudios para valorar la calidad de estas actividades de enseñanza-aprendizaje pues, como ha escrito recientemente Pérez Gómez (2012), “las actividades educativas en la escuela, no pueden pretender solamente la asimilación de lo que la comunidad ya ha reificado, no persiguen la realización de ciertas acciones, la posesión de cierta información o el dominio de ciertas habilidades de manera abstracta y descontextualizada, sino la capacidad de implicarse como otros miembros y responder de una manera singular ante los retos de las situaciones problemáticas, la capacidad de entender los problemas y de asumir la responsabilidad de intervenir de la manera más adecuada” (p. 199)

Los futuros profesores encuestados también declaran haber realizado tareas de “búsqueda y elaboración de materiales didácticos” (media: 3,63; destacando el 23% en el punto más alto de la escala) y la “elaboración y desarrollo de unidades didácticas” (media: 3,47). En relación con estas dos tareas, hay que señalar que la desviación típica se eleva a 1,214 para la primera y 1,173 para la segunda, destacándose además que para el centro universitario de Lugo la desviación típica llega a alcanzar 1,476 para ambas tareas, notablemente superior a la desviación típica de los centros universitarios de Santiago y A Coruña.

La tarea que hemos denominado “programar y preparar las clases” también alcanza una media notable (3,51) aunque la desviación típica es reseñable (1,110), alcanzado el nivel “mucho” de la escala sólo el 19,8%.

Las tareas que alcanzan una media más baja son “reparar y/o aprender contenidos de las áreas de Infantil y Primaria” (3,22) y “organizar el espacio de la clase” (2,81), ambas con una desviación típica a tener en cuenta, sobre todo la de esta última tarea. En relación con ambas dicha desviación habrá que relacionarla con el hecho de que en esta comunicación no establecemos diferencias entre las titulaciones de Infantil y Primaria cuando, es más probable que el alumnado de Infantil haya podido tener más oportunidades de incidir sobre la organización del espacio de la clase que el de Primaria dada, por ejemplo, la mayor tradición de organización de “rincones” y “talleres” en la etapa que se ocupa de los niños más pequeños.

Por otra parte, hay que subrayar también la persistencia del debate en torno a los “contenidos” en Educación Infantil dada la diferencia de orientaciones en esta etapa, una centrada en el “cuidado” y otra en la “educación-formación” con diferencias en ocasiones sustanciales entre el ciclo 0-3 y el 3-6. Zabalza (1987) ha llegado a afirmar por ejemplo que “la escuela infantil no aborda contenidos en sentido estricto” (p. 163). Otros autores como Ortega y Fernández (1997) afirman que “el desarrollo durante los años de la etapa de Educación Infantil funciona como un todo global que se presta mal a ser encajado en términos de contenidos de aprendizaje. Más bien debería hablarse de ámbitos o planos de desarrollo que podrían dar lugar a secuencias de actividades destinadas a optimizarlo (...) plano psicomotor, cognitivo, expresivo-representativo y el plano social” (pp. 21-22). Con respecto a la planificación en esta etapa, es necesario analizar qué se enseña en los centros universitarios y cuáles son las necesidades que emergen en la propia realidad de las escuelas, sobre todo en la etapa 0-3 (Abal Alonso, 2013)

Los resultados obtenidos en las diversas tareas docentes vinculadas con la planificación de la enseñanza nos alertan de que no siempre el Prácticum ofrece posibilidades de ejercitar adecuadamente las diversas actuaciones que configuran el perfil docente de hoy en día. Pero, además, en el caso de la planificación, lo que se les ha enseñado en la universidad sobre qué, cómo y cuándo planificar la enseñanza contrasta y, desde varias perspectivas, con lo que observan, lo que hacen y analizan durante su estancia en el aula.

De esta forma, parece reforzarse el peligro que algunos advierten respecto al Prácticum como proveedor de mecanismos de socialización acrítica de determinadas actuaciones docentes conservadoras y, por tanto, resulta inaplazable una mayor vigilancia de lo que realmente acontece en las aulas a través de procesos de reflexión sistemáticos y de sistemas de supervisión más constantes. La interpretación de los datos recogidos en este trabajo, junto a otros de investigaciones de carácter cualitativo que hemos realizado en el mismo contexto, nos alertan de varias dificultades para la mejora de la formación de docentes en tareas de planificación curricular.

## 5.- REFERENCIAS

- Abal Alonso, N. (2013): El desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros: dificultades para aprender a planificar actividades en el ciclo 0-3 de Educación Infantil. En Silva, B.D. et al. (Org.) *Actas del XII Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3118-3127.
- Angulo, F. (1994): A qué llamamos currículo. En Angulo, F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- Clemente, M. (2010): Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 269-293

- Fernández Pérez, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI Editores.*
- Fuentes Abeledo, E.J. y González Sanmamed, M. (2012): La articulación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Monográficos Escuela, pp. 10-11.*
- Fuentes Abeledo, E.J.; González Sanmamed, M.; Muñoz Carril, P. C. y Abal Alonso, N. (2013): "Dificultades y condiciones para el cambio y la mejora del Practicum en las titulaciones de maestro". En Muñoz Carril, P.C. et al. (Coord.): *Evaluación y Supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas Actas del XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.* Universidades de Santiago, A Coruña y Vigo.
- González Sanmamed, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. En *Enseñanza*, vol. 12, pp. 73-86.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación e socialización de futuros profesores: análisis de su cultura profesional.* A Coruña, Tambre.
- González Sanmamed, M.; Fuentes Abeledo, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, vol. 13, nº 11-12, 1138-1663.
- Mas Torrelló, O. y Tejada, J. (2013): *Funciones y competencias en la docencia universitaria.* Madrid, Síntesis.
- Ortega, R. y Fernández, V. (1997): *Desarrollo, aprendizaje y currículum en Educación Infantil: el papel del juego. Investigación en la escuela*, 33, 17-26.
- Pérez Gómez, A. (2012): *Educarse en la era digital.* Morata: Madrid.
- Zabalza, M.A. (2003): El currículo de la Educación Infantil. En Gallego Ortega, J.L. y Fernández de Haro, E. (Dir.): *Enciclopedia de Educación Infantil.* Málaga: Aljibe.