

# **EL *PRACTICUM* EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES. HITOS DEL PASADO, RETOS DEL FUTURO**

*Juan Antonio Giménez-Beut  
Doctor en Pedagogía  
Profesor Universitario<sup>1</sup>*

## **RESUMEN**

El período de prácticas de los alumnos de Magisterio y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria sigue siendo fundamental en la adquisición de las competencias propias de la profesión. Se realiza un recorrido histórico por diferentes hitos de la historia de España enmarcados en los modelos europeos. A continuación, se analizan las exigencias que determina la legislación actual al respecto y se plantean algunos retos para un futuro inmediato

## **ABSTRACT**

In order to acquire the necessary competences, both undergraduate and postgraduate students' internships keep playing an essential role when it comes to carrying out the teaching profession. We offer a historical overview of different milestones in Spanish history framed in European models. After that we also analyze the requirements of the current law on this matter and present a few challenges for the near future.

## **PALABRAS CLAVE**

Practicum, formación docente, competencias profesionales, antecedentes históricos prácticas profesores

## **KEYWORDS**

Practicum, teacher training, professional skills, practices historical antecedents teachers

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

El período de prácticas de los futuros docentes sigue siendo una pieza clave en su formación competencial. Su introducción en los estudios universitarios ha experimentado diversos avatares en su relativamente reciente historia.

Hemos de tener en cuenta que el origen de la Escuelas Normales de formación del profesorado en Europa se remonta a finales del siglo XIX. Este hecho, junto a la paralización de Europa a mitad del siglo XX por los acontecimientos bélicos, retrasaron su desarrollo.

Así pues, se trata de un campo con poco recorrido histórico.

## **1. Antecedentes Históricos en Europa**

Podríamos iniciar este recorrido en las transformaciones económicas y políticas de la Europa del siglo XVIII. Éstas supusieron una nueva demanda de formación de la sociedad que facilitara que sus individuos participaran en la vida política y económica de cada país.

Los primeros sistemas educativos nacionales se diseñaron partiendo de la configuración de las escuelas de formación del profesorado y de los requisitos que precisaba el profesorado que estas escuelas.

A partir del proceso de industrialización surge la iniciativa de formar a los niños para evitar la situación de abandono (*Infant Schools* en Inglaterra o los *Kindergarten* en Alemania). Durante principios del siglo XIX se van configurando los sistemas nacionales de educación obligatoria de los países; y, junto a ese proceso, se también consolidaron las Escuelas Normales. Se planteó por primera vez la formación en dos ámbitos; el de los conocimientos de las materias y el pedagógico sobre la forma de enseñar.

La formación pedagógica daría a esta carrera universitaria un nuevo cariz, un concepto diferente producto de la sustitución de la idea de instruir sobre la de educar a personas.

En Europa podemos encontrar tres grandes bloques de países que representarían tres modelos (Melcon, J., 1992):

– El modelo alemán. Con un largo recorrido en la formación de los maestros (desde el siglo XVII). Que incluye también países como Austria y Suiza y con una gran influencia del Protestantismo.

–El Francés. Centralizado y muy controlado. De mayor influencia católica. Se extiende a otros países como España y Bélgica (éste último con características propias).

–Modelo anglosajón. Con muy poca intervención del Estado y dando lugar a múltiples programas. Dirigida fundamentalmente por la Iglesia Anglicana.

En cuanto al modelo **Alemán** nos hemos de remontar a los tiempos de Guillermo III con quien fue nombrado ministro Humboldt, quien a su vez nombró rector de la Universidad de Berlín a Fichte<sup>2</sup>. Este fue un momento de impulso y renovación de la formación de maestros siguiendo el modelo del pedagogo suizo, Pestalozzi<sup>3</sup>.

Llama la atención que, en estos momentos, para obtener el título de Maestro era necesario cursar dos o tres años de estudios preparatorios, dos de asistencia a un Seminario de Maestros y al terminar un examen para acceder a la escuela pública. Bien, pues transcurridos entre tres y cinco cursos ejerciendo, se debían volver a presentar a un examen para demostrar sus conocimientos pedagógicos y su dominio práctico.

A mediados del XIX se había estructurado en torno a un grado elemental y medio. Lo interesante era la obligación de perfeccionarse por medio de conferencias pedagógicas mensuales sobre conocimientos pedagógicos y métodos de enseñanza. Todo ello estaba ligado a la Iglesia Protestante y será a partir de la revolución de 1848 cuando se produce la separación Iglesia-Estado. A principios del siglo XX encontraremos una reforma de los métodos de enseñanza dando una gran importancia a las prácticas de la enseñanza en algunos de sus estados. También se impartían teórica y prácticamente las metodologías específicas de cada una de las materias, poniéndolas en práctica en las escuelas anejas de las Escuelas Normales, por ejemplo, los métodos de

---

<sup>2</sup> Filósofo idealista alemán del Siglo XIX (Ramenau, 1762-Berlín 1814) que ejerció una fuerte influencia en la filosofía del momento (por ejemplo, sobre Hegel y Schelling). Fue Rector de la Universidad de Jena.

<sup>3</sup> J.H. Pestalozzi, nació en Suiza (1746-1827). Está considerado como uno de los primeros pedagogos. Reformó la pedagogía tradicional y dirigió su labor a la educación popular.

Froebel<sup>4</sup> en algunas *Kindergarten* (creadas en 1851). Este autor ejerció una importante influencia en la pedagogía del momento, que se fue extendiendo por varios países. Sus experiencias con materiales nuevos (dones) permitían que los niños aprendieran en un ambiente distendido de manera progresiva y adaptada al momento de aprendizaje de cada alumno. Es evidente que el hecho de que los futuros maestros conocieran estas experiencias de primera mano aportaba una gran riqueza en su formación.

En **Suiza** por su parte, se proporcionaba una sólida formación pedagógica, incluyendo metodologías y prácticas. Y en **Austria** se daba un enfoque teórico y práctico a cada una de las asignaturas de la carrera.

Queda claro que en los países que siguen este modelo ha habido una tradición basada en el aprendizaje desde la combinación de la teoría y la práctica.

Respecto a **Francia** hubo un considerable retraso respecto al área de influencia alemana. Sólo se desarrollaron las Escuelas Normales a partir de los Decretos Napoleónicos (1808). La más antigua será la de Estrasburgo en 1811. Existía una asignatura denominada “Prácticas de los Métodos de Enseñanza” que perduró hasta mediados de siglo.

Se le dio un gran impulso con Jules Simon<sup>5</sup> y a partir de la Ley de 1887. Como botón de muestra, una vez obtenido el título, se accedía a la función pública como pasante, transcurridos dos años se realizaba un examen que proporcionaba el título de Aptitud Pedagógica.

En **Bélgica** fue a partir de 1868 cuando se le dio importancia a la formación técnica y práctica en la pedagogía y la metodología.

El modelo **Anglosajón** era el contrario que el francés, absolutamente descentralizado. El Gobierno se limitaba a subvencionar la construcción de Escuelas Normales -mayoritariamente de la Iglesia Anglicana-, eran las *Training Colleges*. Por

---

4 Fröbel fue un pedagogo alemán (1782-1852) seguidor de las ideas de Pestalozzi. Fue el creador de los jardines de infancia (*Kindergarten*), que priorizan el desarrollo natural de los niños a través de la actividad y el juego. Ideó unos materiales didácticos llamados dones. Escribió “El desarrollo para el Hombre”.

4. Jules Simon Suisse, (1814-1896) fue un político francés. Diputado republicano, ministro de Instrucción Pública y jefe de Gobierno (1877).

otro lado, existía también la *British and Foreign Society* que ofreció una formación pedagógica teórico-práctica.

Conforme se difundieron las ideas de Pestalozzi y Fröbel se impulsó la educación en G. Bretaña.

En 1846 se creó la figura de los *pupil-teachers* (aprendices-maestros) que existían en Holanda. Se trataba de escoger a los alumnos más sobresalientes que ayudaban a los profesores. Éstos luego podían continuar los estudios de formación de maestros en los *Training Colleges*. Al terminar podían realizar un examen para obtener la titulación como maestros. Pero hasta 1890 no se formó específicamente al profesorado de la Escuelas Normales acercándolo al mundo Universitario.

A principios del siglo XX se mejoró la formación de los maestros exigiendo la realización de unos estudios previos antes de ingresar en los *Training Colleges*. Estos podían ser llevados como maestros-aprendices en los centros o en los *Pupil-Teacher Centres*, o como *Student-Teacher* en escuelas secundarias. En lo que nos concierne a nosotros, con las Escuelas Normales de 1913, se vuelven a tener en cuenta las prácticas de la enseñanza que sólo hasta ahora habían aplicado las Escuelas Normales dependientes de la *British and Foreign Society*.

## **2. Antecedentes Históricos en España**

Las necesidades de transmisión de los ideales liberales del siglo XIX hicieron de la Educación -y por ende del maestro- una prioridad. Es el momento de la creación de las Escuelas Normales en España.

Derivado de la Constitución de 1812, se configuró todo un sistema educativo planificado desde la cúspide. En primer lugar se creó la Escuela Normal Seminario de Maestros del Reino<sup>6</sup> y luego otras entidades similares hasta entrar en el siglo XX con la Escuela Superior de Magisterio donde realmente empezó a alcanzarse un cierto nivel de preparación.

---

<sup>6</sup> Los liberales españoles de esta etapa crearon un centro especial para la formación de los futuros maestros denominado “Escuela Normal Seminario de Maestros del Reino”.

Tras la muerte de Fernando VII los liberales reemprendieron la labor iniciada en el Trienio Constitucional. Con el Plan del Duque de Rivas se estableció una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria. El ministro Pita Pizarro y luego la Ley Someruelos y las órdenes del Marqués de Vallgornera permitieron fijar el plan de estudios y sus reglamentos. Esta etapa bajo el reinado de Isabel II, se inició con la decisiva tarea de Pablo Montesino<sup>7</sup> como director de la Escuela Normal Seminario de Maestros. Sin embargo, las dificultades económicas hicieron que fuera menguando su importancia y su peso específico.

Con la Ley Moyano<sup>8</sup> se facilitó el acceso a profesor en dichas escuelas mediante examen pero eliminando los requisitos previos de conocimientos, lo que perjudicó notablemente su calidad. Hasta que finalmente con Severo Catalina<sup>9</sup> se suprimió la Escuela de Maestros y se adscribió a los Institutos de Segunda Enseñanza. Durante el sexenio revolucionario se volvieron a poner en funcionamiento estas Escuelas.

Como es de suponer los programas de estudios irán variando según la etapa en la que nos encontremos. Aparecerá por primera vez la asignatura de Métodos de Enseñanza y Pedagogía en el programa de 1837 que impartirá el propio Pablo Montesino. Se repetirá en los siguientes planes aunque con diferentes nombres. Y será en el programa de 1843 de maestros donde aparecerá por primera vez la asignatura “Principios generales de educación y métodos de enseñanza, con su aplicación práctica en la escuela de niños para los aspirantes a maestros”.

A partir de este momento aparece esta referencia a la práctica de una u otra manera hasta llegar a la división entre Escuelas Elementales y Superiores (1849) que hizo que las primeras tuvieran una formación pedagógica muy baja. En la superior se

---

7 Pedagogo español (1761-1849). En Londres implantó el sistema educativo. Fue el primer director de las Escuelas Normales, y sus ideas tuvieron una gran propagación. Se centró en la educación de párvulos. Cuando volvió a España creó la “Sociedad para mejorar la educación del pueblo” y fundó la Primera Escuela de Párvulos. Intervino en la reforma de la educación primaria, proponiendo que hubiese jardines de infancia y una mejora de la educación femenina. Escribió el "Manual para maestros de la escuela de Párvulos".

8 La Ley Moyano fue la Ley Española Reguladora de la Enseñanza de 1857 promovida por el Gobierno Moderado pero que incorporó buena parte del *Proyecto de Ley de Instrucción Pública* (1855) elaborado durante el Bienio Progresista por el Ministro de Fomento M. Alonso Martínez siguiendo las iniciativas de Claudio Moyano. Pretendía erradicar el elevado analfabetismo en España. Fue el fundamento del ordenamiento legislativo en el Sistema Educativo durante más de cien años, hasta la llegada de la Ley de 1970.

9 Fue el último Ministro de Fomento de Isabel II en España

introducirán las prácticas y será con Gil de Zárate<sup>10</sup> (1850) cuando se ampliará el número de horas prácticas y elevándose a cuatro meses la formación teórica en asuntos pedagógicos.

El peso específico de las materias pedagógicas hasta finales del XIX fue muy bajo y en consecuencia la formación de tal tipo deficiente. A la práctica de la enseñanza se le dedicó poco tiempo (Melcón, 1992).

Como hemos visto en otros países de Europa, la Pedagogía formará parte en la enseñanza de los maestros desde mitad del XIX (en Inglaterra un poco más tarde pero con la incorporación de los *pupil-teacher*<sup>11</sup>). Podemos decir que en España será a partir de 1853 (con el plan del Marqués de Gerona) cuando también las escuelas elementales incluirán una referencia clara a la Pedagogía.

La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) de 1857 estableció Escuelas Normales en cada provincia, y junto a ellas escuelas prácticas anejas. El cometido de estas escuelas era el facilitar que los alumnos observaran y experimentaran en la práctica las lecciones que estaban aprendiendo en las clases de estas Escuelas Normales.

Se establecieron escuelas elementales y superiores, y en ambas se introducirá la práctica de los métodos en todos los cursos. Con esta ley se reducirá la carga lectiva pedagógica, pero se mantendrán las prácticas durante el segundo semestre de cada curso en los dos tipos de maestros.

En 1890 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. El movimiento de la Institución Libre de Enseñanza<sup>12</sup> intentará elevar el nivel pedagógico

---

10 Antonio Gil y Zárate (1786-1861) fue un dramaturgo y pedagogo español. Ejerció como Director General de Instrucción Pública (1835) y Consejero Real. Junto a Pablo Montesino impulsó la creación de la Escuela Normal Central de Maestros en Madrid. Intervino en la redacción del Plan de Estudios de 1845 (Plan Pidal), que organizaría los Institutos de Segunda Enseñanza e influyó en las directrices de la primera Ley de educación española (Ley Moyano, 1857). También promovió la creación del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria (1859). Escribió el ensayo "De la instrucción pública en España".

10 Estudiantes de magisterio tutelados por profesores en ejercicio

12. También llamada ILE. Fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (F. Giner de los Rios, G. Azcárate y N. Salmerón...) que fueron separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra que se limitó oficialmente. Su actividad educadora se desarrolló en establecimientos privados de todos los niveles. Participaron personajes como Joaquín Costa, H. Giner, F. Rubio, Bartolomé Cossío... Comprometidos en la renovación educativa, cultural y social introdujeron la pedagogía del momento en Europa.

de los maestros, que empezará a mejorar a partir de 1898. Aquí encontraremos un programa con tres niveles: las Escuelas Normales Elementales, Superiores y Centrales, siendo en esta tercera donde aparece la asignatura de “Prácticas de la enseñanza”. A partir de este momento van apareciendo de una forma u otra en todos los programas de asignaturas.

En 1909 se creó la Escuela Superior de Magisterio, institución que vislumbrada la futura orientación universitaria. Cabe también resaltar la experiencia del Instituto-Escuela que se desarrolló desde 1918 hasta 1936. En 1918, con Alfonso XIII y su Ministro de Instrucción Pública (D. Santiago Alba) y promovido por D. José Castillejo Duarte<sup>13</sup>, se creó esta institución para formar a los profesores de la enseñanza secundaria. Se trataba de un ensayo pedagógico bajo la dirección de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, donde poder ensayar métodos y proyectos educativos y poder generalizar sus conclusiones. Como explica Elías Ramírez, se “combinaba simultáneamente las prácticas docentes en el Instituto-Escuela, la preparación científica en los laboratorios de que dispuso la Junta, enseñanza de idiomas, asistencia a clases en la Universidad, lecturas personales y colaboración en la obra educativa del Instituto-Escuela” (Ramírez, E., 1994:570). Las prácticas se centraban en una materia y un grupo de alumnos, evitando que se convirtiera en el eterno profesor sustituto. Tenían que elaborar un programa concretando la cronología y las metodologías a emplear. Sobre él se debían anotar las observaciones sobre los resultados. También debían colaborar con el resto de los profesores en las tareas propias de su vida diaria: orden, excursiones, patios..., cuidando mucho el ejemplo que debían dar a los alumnos. (ib. 575). Esta experiencia concluyó en 1936 con la Guerra Civil.

En cuanto a la educación infantil, la difusión de las ideas de Froëbel en las Escuelas de Párvulos con la reforma de Germán Gamazo<sup>14</sup> ayudó a implementar las

---

Crearon el BILE (Boletín de la ILE), el Museo Pedagógico, y la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto Escuela, las pensiones para ampliar estudios en el extranjero o las colonias escolares.

12. José Castillejo Duarte (1877-1945), catedrático de Derecho Romano y continuador de la obra de D. Francisco Giner de los Ríos y D. Manuel B. Cossío.

14 Fue abogado y político (1840-1901). Ministro de Fomento con Alfonso XII y la Regente M<sup>a</sup> Cristina, con quien también dirigió los Ministerios de Hacienda y Ultramar. Fundó el periódico El Español.

14 Fue (1855-1937) abogado, Catedrático de Derecho Mercantil y político (conservador). Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, de Gobernación, de Hacienda y de Estado con Alfonso XIII.

prácticas; pero será ya con la reforma de Francisco Bergamín<sup>15</sup> en 1914 cuando se establecerán las prácticas en los dos últimos años de enseñanza. En este caso llegaron a ser de tres días a la semana. Tanto estas reformas como las del Plan Profesional de 1931 relevaron su carácter universitario situándolos entre los más avanzados de Europa y América. Se le daba una orientación más pedagógico-profesional que culturalista (presente hasta ahora); incluyente conocimientos pedagógicos, metodologías, actividades para alumnos “avanzados y retrasados” y las prácticas de la enseñanza.

En 1932, Fernando de los Ríos (Ministro de Educación) sustituye la Escuela de Magisterio por la Sección Universitaria de Pedagogía con instituciones anejas para prácticas del personal.

Por otro lado, podemos hablar de algunos autores que serán verdaderos impulsores de la experiencia práctica de los maestros durante el primer tercio del siglo XX. Destáquese al Padre Manjón<sup>16</sup>:

*Las leyes de la Educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, porque a la naturaleza no se le manda sino obedeciéndola, y , así, el que trata de dirigir y desenvolver al hombre, necesita estudiarle; el pedagogo deber ser antropólogo; pero como la Pedagogía es ciencia y arte, el educador ha de conocer, no sólo los principios generales, sino las aplicaciones y reglas prácticas, ha de ser hombre de ideas y acción, teórico y práctico, ni ideólogo ni rutinario, sino conocedor de los métodos y muy experimentado en los procedimientos de la enseñanza. Esta experiencia no la dan los libros, sino los maestros y la práctica (Carmona, 1940)*

---

<sup>15</sup> El Padre Andrés Manjón Manjón (1846-1923) fue un sacerdote fundador de las Escuelas del Ave María. En ellas revolucionó los métodos pedagógicos del momento apoyándose en la metodología activa. Sus principios pedagógicos eran: debe haber una educación y no contradictoria; ha de ser integral; debe comenzar desde el nacimiento; debe ser gradual, progresiva y tradicional; armónica; activa por parte del maestro y del alumno; sensible; moral y religiosa; artística y manual; y enseñada desde el ejemplo; sustentada en el *mens sana in copore sano*. Escribió “El Maestro mirando hacia adentro” entre otras obras.

Como se puede observar, para Manjón es imprescindible que el educador tenga conocimientos antropológicos además de pedagógicos. Igualmente destaca la importancia que le concede a la práctica como elemento de formación.

Hace hincapié en el dominio teórico y práctico de la educación. “Conocedor de métodos y muy experimentado en los procedimientos de la enseñanza”, dice. Y luego hace un elenco sobre la importancia de la práctica educativa y el papel de los propios maestros: “Esta experiencia no la dan los libros, sino los maestros y la práctica”.

Manjón, ejerció un papel fundamental en la educación española de principios del siglo XX. Atribuyó a la educación la importante misión de acercar a los hombres a Dios desarrollando en ellos los gérmenes que poseen. Hacer a los hombres más perfectos es acercarlos a su creador que les ha dado la posibilidad de ser lo que son. La educación deberá extraer de los dones naturales el mayor partido posible haciéndole más hombre y menos bestia. Se convertirá en un icono su frase: “*Educar es el arte de hacer hombres completos o cabales*”, que podía ser asumida también por hombres no creyentes. Para esta noble tarea se hace imprescindible la cooperación de todos los sectores de la sociedad implicados, pues el maestro solo no puede realizar esta misión.

Contemporáneos a él expresaron ideas en consonancia a éstas. Así Joaquín Costa, resalta la necesidad de regenerar España por medio de la educación. Para ello, propone que las escuelas introduzcan nuevos métodos, como son las salidas escolares, el método intuitivo, huertos escolares etc. Para realizar esta tarea es necesario formar a los maestros enviándolos al extranjero y aprendiendo los nuevos adelantos, así como mejorar su condición social y salarial.

Entrados ya en el franquismo aparecerá la Ley de Instrucción Primaria de 1945, que agrupará los contenidos en instrumentales, formativos y complementarios. En 1953 se establecerá la regulación equivalente para secundaria, la Ley de Ordenación de la Enseñanza media de 1953. En el Plan de Estudios de 1963 de la Sección de Pedagogía aparecen las prácticas en los cursos de 4º (prácticas de pedagogía) y 5º (prácticas de la enseñanza). También aparecerán las prácticas en el Plan de 1968. Hay que tener en cuenta que las Facultades de Ciencias y Letras tienen asumida la función de formar a los estudiantes de Magisterio.

En los años 70 se hizo patente la necesidad de adaptar la legislación a la situación sociocultural y económica del país y se decretó la Ley General de Educación de 1970. Con esta ley, la escolarización se extendió hasta los 14 años y los alumnos de diez a catorce -que hasta ahora formaban parte de los Institutos de Enseñanzas Medias- pasaban ahora a estar a cargo de los maestros. El 25 de mayo de 1972 se integró a las Escuelas Normales en el ámbito universitario y sus estudios adquirieron el rango de Diplomatura. Una de las muchas novedades que supuso para los estudios universitarios es el empleo de métodos activos en la enseñanza y la recuperación de la importancia de las prácticas en el proceso educativo.

En 1985 se aprobó la LODE<sup>17</sup> (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y en las escuelas se elevaron las exigencias de acceso a la carrera de Magisterio (primero el COU y luego el selectivo). En este período se mantenían las Escuelas Anejas, pero se implicó toda la red de centros en la gestión de las prácticas coordinadas desde la Escuela Universitaria, bien por comisiones, bien por profesores-tutores.

En la década de los 90 con la LOGSE<sup>18</sup> se incrementaron las experiencias prácticas y se revalorizó el *Practicum* en el proceso formativo. Con el Plan de 1994, la Facultad de Filosofía y Letras, de la sección de Educación, se divide en: Diplomatura de Educación Social, Licenciatura de Pedagogía y Licenciatura en Psicopedagogía. En las tres aparecen las prácticas.

En la educación secundaria se substituyó el CAP<sup>19</sup> de por el Curso de Cualificación Pedagógica de un año de duración.

Desde este momento hasta la actualidad nos hemos deslizado por la LOCE, la LOE y la LOMCE, confirmando el peso de las prácticas tanto de magisterio como del profesorado de secundaria. Bien es cierto que la adaptación al nuevo espacio europeo ha supuesto un impulso importante. También que una cuestión es la regulación y otra su eficacia real.

---

17 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

18. Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. BOE de 4 de octubre de 1990. Fue una ley aprobada por el gobierno socialista y derogó la Ley General de Educación de 1970.

19 Curso de Aptitud Pedagógica

### 3. Regulación actual en España

En estos momentos nos regimos por las órdenes ECI, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro.

Las competencias que se adquieren con el Prácticum son:

*Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes (0-3 años y de 3-6 años en Infantil y 6-12 años en primaria)<sup>20</sup>. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.*

Respecto al **maestro/a de Infantil**<sup>21</sup> tendríamos también que resaltar una gran vinculación con las competencias asociadas a las materias. Se presentan a continuación resaltando<sup>22</sup> los aspectos que hacen referencia más directa a la realidad escolar.

<b>Formación Básica</b>
<i>Observación sistemática y análisis de contextos.</i>
<b><i>Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</i></b>
<i>Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</i>

<sup>20</sup> Paréntesis del autor para mostrar que es la única diferencia entre los textos.

<sup>21</sup> ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312 de 29 de diciembre de 2007.

<sup>22</sup> La negrita es del autor de este documento

***Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.***

Como se ha podido comprobar existe una gran vinculación entre estas competencias de las materias del grado y el Prácticum.

De la misma manera sucede con los planteados para la **Educación Primaria**<sup>23</sup>. Las competencias asociadas a las materias son:

<b><u>De formación básica</u></b>
<b><i>Procesos y contextos educativos</i></b>
<b><i>Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</i></b>
<b><i>Sociedad, familia y escuela</i></b>
<b><i>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y</i></b>

<sup>23</sup> ORDEN ECI/3857/2007. De 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312 de 29 de noviembre de 2007

*escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.*

Al igual que en Infantil y Primaria, la educación secundaria<sup>24</sup>, define las competencias asociadas al *practicum*, pero ahora ya no coincide con ellas, aunque mantiene muchas coincidencias.

***Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster (16 ECTS)***

*Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.*

Y en las materias:

<b><i>Módulo</i></b>	<b><i>N.º de créditos europeos</i></b>	<b><i>Competencias que deben adquirirse</i></b>
<i>Genérico.</i>	<i>12</i>	
<i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.</i>		<b><i>Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes</i></b>

<sup>24</sup> Orden ECI/3858/2007. De 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312.

		<i>capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</i>
<i>Procesos y contextos educativos.</i>	y	<b><i>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</i></b>
<i>Sociedad, familia educación.</i>	y	<b><i>Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</i></b>

#### 4. ¿Hacia dónde caminar?

Hemos analizado la legislación vigente, pero, evidentemente éste es tan sólo un análisis parcial. Ni la regulación, ni la práctica por sí mismas, garantizan la formación profesional de los docentes, como lo afirman Henández, A. E y otros (2013)<sup>25</sup>. Incluso en algunos casos son los centros educativos los que actúan como reproductores de prácticas educativas que no posibilitan en cambio:

*(...) tampoco la práctica por sí misma garantiza la formación de competencias profesionales útiles para la compleja tarea del profesional en la sociedad de la información. El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumnado como sobre el docente crea de forma tácita acríicas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las*

25 Documento institucional de la Comisión de Prácticas de la Fac. de CC. de la Educación de la Universidad de Málaga. *El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Recuperado de: [http://www.uma.es/media/files/Documento\\_marco\\_2.pdf](http://www.uma.es/media/files/Documento_marco_2.pdf) (29/12/14)

*instituciones educativas y sociales, por las formas de organizar la vida en los centros de formación y por las expectativas personales y profesionales.*

Se hace necesario analizar en qué medida se está cumpliendo la función que tiene asignada. Los diferentes planteamientos, las dificultades y los retos. No pocos autores han estado analizando esta situación y comprendiendo que queda mucho por hacer: vinculación con las asignaturas, la adecuada coordinación de la universidad con los centros escolares, el “valor” otorgado por la Universidad a las prácticas, la formación de los tutores de prácticas...

Como resume Zabalza, M.A. (2013:14), los programas de prácticas de las universidades muestran:

1. La falta de una fundamentación teórica clara
2. La predominancia de los aspectos organizativos frente a los curriculares:
  - a. Escasa atención a los contenidos de aprendizaje
  - b. Sistema de evaluación superficiales
  - c. Sistemas de tutoría marginal y heterogéneo
  - d. Falta de integración curricular del practicum con el resto de los contenidos
3. Protocolos de colaboración interinstitucional borrosos
4. Predominancia de los aspectos emocionales en la forma de vivir la experiencia

Estas cuestiones representan retos a superar, al igual que los efectos negativos que las propias prácticas pueden provocar -Ryan, Toohey y Hughes (1996), a Hughes (1998) y a Caires y Almeida (200:223) en Zabalza (2013)- deben ser las primeras propuestas de mejora.

*“Por su parte, Caires y Almeida (2000:223) resumen un amplio elenco de riesgos mencionados en la literatura internacional sobre el practicum: que las experiencias*

*prácticas no resulten adecuadas; que las prácticas se focalicen en un conjunto limitado de competencias técnicas; que la supervisión sea inexistente o inadecuada o insuficiente o ejercida por supervisores poco formados para hacerlo; una mala coordinación y complementación entre la experiencia de campo y el programa académico de los estudiantes; la explotación de los estudiantes como mano de obra barata; una escasa sintonía entre el centro de prácticas y el centro de formación; la poca coordinación entre tutores y supervisores; la falta de coordinación en la evaluación. La suma de todos estos riesgos lleva a los autores a calificar el practicum como ‘periodo de vulnerabilidad aumentada’ (Zabalza (2013:35-36).*

Para lograr una mejora en la formación de los maestros, una capacidad de respuesta a los retos del entorno actual cambiante y una adecuación a la actual legislación educativa en el marco europeo, se hace necesario analizar en qué medida se están adquiriendo las competencias que le corresponden. Igualmente es necesario profundizar en la manera en que el *Practicum* forma. Cómo se está haciendo en la realidad y cuáles son las condiciones y nuevos planteamientos.

Al reflexionar sobre la mejor manera de formar a los maestros fue apareciendo el papel de la experimentación y la preocupación por no desvincular la teoría de la práctica. La peculiaridad de la actual diversidad en las aulas exige también la comprensión de los diferentes contextos e individualidades, lo que precisa de un contacto directo con la realidad y una coordinación con otras especialidades profesionales.

Más aún en la educación secundaria, en donde ya hay voces que reclaman un sistema parecido al de otras profesiones –como por ejemplo el ámbito sanitario- con un seguimiento más cercano y continuado de los tutores. O incluso se empieza a plantear, por qué no contamos con un grado de profesorado de secundaria como existe en otros países de Europa –Finlandia, por ejemplo- vinculado a una especialización formativa.

*A este respecto, cabe señalar que en los últimos tiempos se ha esbozado la idea de establecer un sistema de prácticas para el profesorado en formación similar al establecido para otras profesiones, como es el caso de las especialidades médicas. Se trataría de configurar el proceso de formación práctica como un continuo que comenzase con intervenciones sencillas y fuese procediendo a otras más complejas, hasta llegar a lograr plena autonomía profesional. Ese modelo implicaría determinar y programar de manera sistemática las áreas y el tipo de intervención que correspondería a cada escalón formativo. También exigiría diseñar un sistema de tutoría y mentoría (coaching), que incluso podría prolongarse más allá de la etapa propiamente formativa. (p. 54)*

*Este modelo podría ofrecer dos posibilidades interesantes. En primer lugar, permitiría suavizar la rigidez del actual modelo consecutivo de formación del profesorado de educación secundaria, tendiendo a integrar en mayor medida sus dos fases. Vale la pena subrayar a este respecto que el peso del modelo universitario tradicional en España ha influido notablemente en la imposibilidad de crear un título de Grado específicamente orientado a la docencia en la educación secundaria, como existe en otros países y pese al apoyo a esta idea por parte de especialistas reconocidos (ESTEVE, 2009).*

*(...) Por ese motivo, es cada vez más frecuente oír a especialistas que propugnan la existencia de una etapa formalizada de inducción a la profesión docente (MARCELO, 2009b). Es cierto que la LOE previó el seguimiento de los profesores noveles durante su primer año de ejercicio profesional, asignándoles un tutor a esos efectos. Sin embargo, aunque la norma está correctamente concebida, hay que reconocer que se encuentra todavía lejos de haberse trasladado a la práctica. A pesar de la importancia concedida a la reforma de la formación inicial del profesorado, no se ha completado con un modelo eficaz de inducción a la docencia, que está aún por diseñar y desarrollar*

*Tiana, A. (2013)*

Contamos también con herramientas tecnológicas antes inexistentes. Las prácticas van a suponer para el alumno una oportunidad fundamental para tomar contacto con la realidad y provocar una experiencia personal que le ayude en su proceso de crecimiento personal y creativo.

Así pues, y visto todo ello se plantean los siguientes cinco ejes de actuación prioritarios en torno al practicum:

1. Vincular adecuadamente los contenidos de las asignaturas de la universidad con las experiencias en los centros. Esto supondría que todas las asignaturas del grado de Magisterio y el Máster de Secundaria consideren las prácticas como útiles a sus objetivos.
2. Formar equipos de trabajo entre profesionales de las escuelas y de las universidades para asumir este período como un proyecto compartido. Para ello será necesaria la motivación suficiente y la formación adecuada.
3. Incorporar las nuevas herramientas y soportes tecnológicos al proceso de practicum, aprovechando sus potencialidades: simulaciones virtuales para los alumnos, trabajo compartido entre diferentes profesionales... Lo que precisa de

formación y conocimiento de la evolución real que están experimentando los centros educativos.

4. Determinación de un marco teórico que sustente las actuaciones e investigaciones en torno al practicum configurando una materia suficientemente fundamentada.
5. Provocar una reflexión guiada en los alumnos que les facilite posicionarse pedagógicamente de manera fundamentada. Esto conlleva la mejora de la tutorización y la evaluación de los alumnos conformando un proceso controlado que acompaña a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje, descubrimiento y autorreflexión.

No se trata ya de mejorar el Practicum, sino de reinventarlo para estos tiempos dándole un nuevo sentido.

## BIBLIOGRAFÍA

- Actas del XI Symposium Internacional sobre Educación y Prácticas: 27- 29 de junio de 2011.* Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C. y Otero, J.C. (coord.). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas.* Santiago de Compostela: Andariva.
- Capitán Días, A. (1994). *Historia de la Educación en España.* Madrid: Dykinson.
- Giménez-Beut, JA (2012). *La adquisición de competencias profesionales del Maestro en el Plan de Innovación Metodológica de Magisterio de la UCV.* Valencia. Universidad Católica de Valencia tesis doctoral).
- Henández Munilla, A. E., Sepúlveda Ruiz, M. P., Jimeno Pérez, M., Ortiz Villarejo, A. L. y Pérez Gómez, A.I. “El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco”. Comisión de Prácticas de la Fac. de CC. de la Educación de la Universidad de Málaga. (consulta 29/12/14 en: [http://www.uma.es/media/files/Documento\\_marco\\_2.pdf](http://www.uma.es/media/files/Documento_marco_2.pdf) ).
- Mayordomo Pérez, M. (1990). Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra (tomo V y VI). En *Historia de la Educación de España.* Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Melcón Beltrán, Julia (1992) *La formación del profesorado en España (1837-1914)* Madrid: M.E.C.
- Olero Pintado, A., Tomo IV. La Educación durante la segunda república y la Guerra Civil (1931-1939). En MEC (1991). *Historia de la Educación de España, Ministerio de Educación y ciencia.* Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Onieva, A. J. (1939). *La nueva escuela española. Realización práctica.* Valladolid: Santarén.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el

ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; en Educación Primaria y de Profesor de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312 de 29 de diciembre de 2007.

- Pagés, J. ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M<sup>a</sup> V. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, E. (1994). La formación inicial de profesorado en el instituto-escuela: 1918-1936. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H<sup>a</sup> Contemporánea*, t. 7, 563-584.
- Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M.V. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Tiana, A. (2013). *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013). 39-58. (consulta 29/12/14 en: [http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-02\\_Tiana.pdf#page=3&zoom=auto,-73,3999](http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-02_Tiana.pdf#page=3&zoom=auto,-73,3999)).
- Zabalza, M.A. (1998). El *Practicum* en la formación de los maestros. En Rodríguez, A. y otros, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, 169-202. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2013). *El Practicum y las prácticas en empresas. En la formación universitaria*. Madrid: Narcea, 14; 35-36.