

Curso 2010/11
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/12
I.S.B.N.: 978-84-15287-60-5

OLGA CEPEDA ROMERO

**La formación de los futuros maestros:
un estudio de sus niveles de reflexión**

Directores

MARÍA LOURDES MONTERO MESA
JAVIER MARRERO ACOSTA



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

AGRADECIMIENTOS

La vida es compleja y nunca sale como uno la ha planificado o pensado, a pesar de haber puesto todo el empeño en ello. Quiero por ello aprovechar esta ocasión para manifestar mi agradecimiento más allá del ámbito profesional y más allá de este trabajo que, por otra parte, forma parte de mi realidad y por lo tanto, en mayor o menor medida, de todos aquellos con los que he tenido la oportunidad de compartir estos años.

El camino ha sido largo y difícil, pero nunca me he sentido sola recorriéndolo. Me considero afortunada pues son muchas las personas que me han acompañado, enriqueciendo y compartiendo los distintos momentos que componen mi vida y eso significa que son muchas las personas que han sido generosas conmigo, por eso, insisto, soy muy afortunada.

Puede que en este momento en el que quiero plasmar mi gratitud me olvide de algunas personas, espero que no me lo tengan en cuenta ya que la memoria puede fallar pero el sentimiento no. Quiero también manifestar que el paso de los años y las distintas circunstancias acaecidas hace que algunas de las personas que aquí cito no tengan una presencia cercana ni cotidiana en mi vida hoy por hoy, al igual que yo tampoco estoy presente en la de ellas, pero aprovecho la ocasión para manifestar que no olvido que han formado parte de mi camino y que por eso mi cariño hacia ellas no se extingue.

Pero mi agradecimiento va más allá. Es también para todas esas personas que han contribuido a poner piedras en mi camino, ya que superar los obstáculos me ha hecho más fuerte; de todas las situaciones he aprendido algo y me han servido para sentir que nunca he estado sola en tales circunstancias.

No puedo separar los agradecimientos profesionales de los personales ya que en muchas ocasiones van de la mano, se funden en una realidad que configura mi existencia y así considero que deben quedar reflejados, por otra parte, decir que mi agradecimiento es mayor y más profundo del que acierto a expresar con palabras en estas líneas:

Agradezco a Lourdes Montero primero, sus enseñanzas, luego su amistad y apoyo incondicional a lo largo de los años, más allá del ámbito profesional. Agradezco su cariño y su indestructible confianza en mí, sabe que muchas de las cosas que podría decir aquí se las he dicho ya, pero aún así, siempre me quedarán cosas por agradecerle.

Agradezco a Javier Marrero su cariño, su amistad, que contase conmigo para formar parte de su grupo de investigación POSASU y la acogida de los miembros del mismo, espero seguir disfrutando de vuestras reflexiones. También agradezco que se haya mantenido a mi lado en esta empresa que parecía no tener término.

A ambos, agradezco la paciencia que han ejercitado año tras año esperando que llegase este ansiado momento.

Agradezco a Ana Delia Correa y a Emelina López González su inestimable ayuda y colaboración en el análisis de datos que configura el estudio 1. Su apoyo y amistad han sido de gran importancia para mí en momentos significativos de mi vida. Mi agradecimiento también para quien está en los inicios de mi camino con el mundo de la investigación y la metodología cuantitativa, Javier Tejedor, el primero que confió en mí y en mis capacidades como investigadora hace ya mucho tiempo.

Agradezco a muchos de mis compañeros de Departamento –y de otros- su apoyo y amistad más allá del ámbito laboral, así como el ánimo que siempre me han transmitido en momentos especialmente difíciles y

complicados, tanto a nivel personal como profesional: Amador, Esperanza, Juan Rodríguez, Manuel, Pablo, Juan Yanes, Ana Beatriz, Fátima, Miriam, Luís Feliciano,... He compartido con muchos de ellos momentos importantes de mi vida y de las suyas, quiero resaltar especialmente a Amador, Esperanza, Manuel y Juan Rodríguez, gracias una vez más por vuestra bondad, generosidad, honestidad y constancia en el cariño. Gracias a Pablo por acordarse siempre de mí cuando encontraba una referencia que me podía resultar interesante y por ser tan buena persona. A Marisol y a Ely, por su apoyo, cariño y ayuda más allá de sus funciones como secretarias del Departamento. A todos, gracias por hacer que mi vida profesional sea más agradable y ayudarme a mantener mi creencia de que se puede trabajar de manera colaborativa.

Agradezco a David Pérez Jorge su inestimable ayuda, su complicidad, ejemplo de honestidad y entrega en toda empresa con la que se compromete. Me he sentido orgullosa de él como profesora y, hoy en día, me siento orgullosa de poder considerarlo mi amigo. Gracias por todo tu esfuerzo.

Agradezco a Paco Luís su amistad y disposición permanente para ayudarme en cualquier momento en que el ordenador y/o la impresora me jugaban malas pasadas. Gracias, te recordaré siempre como una buena persona, siempre dispuesta a ayudar a los demás. Todos los que hemos podido disfrutar de tu amistad te llevamos en el corazón y nos consideramos afortunados por haber tenido ocasión de compartir nuestras vidas contigo. La vida nos ha privado de tu presencia pero formas parte de las nuestras para siempre.

Agradezco a Bernardo y a Antonia su amistad incondicional, su apoyo y su confianza en mi capacidad, reforzando siempre mi autoestima. Agradezco los momentos que me han regalado, llenos de tranquilidad y bienestar que recargaban mi espíritu, ayudándome a continuar.

Agradezco a Marisa y a Ana su cariño y ternura, su preocupación y cuidados; a sus familias – Manuel, Marisa, Laura y Carlos, especialmente; Manolo, Ana y Jorge-, de las que me he sentido partícipe desde el mismo momento en que llegué a esta tierra, gracias a ellas he encontrado aquí el calor de hogar que tan lejos dejaba.

Agradezco la amistad de Tino, Miriam, Juancho, Toño y Jani, fuera del ámbito profesional, con los que he compartido muchas de mis inquietudes, miedos, inseguridades y sinsabores.

Agradezco a Dolores su amistad desde el principio de los tiempos, a pesar de la distancia, y a su familia -Manolo, Manuel y Fernando-, todo el cariño que siempre me han mostrado.

He dejado para el final a aquellos que son mi origen, mi raíz, siempre han formado parte de mí desde que yo llegué a este mundo, y/o desde que ellos han llegado a él.

Agradezco desde el fondo de mi corazón todo el trabajo, esfuerzo, coraje, ilusión y cariño que mi madre me ha regalado con una entrega total y absoluta; a mi padre todo su esfuerzo y trabajo; a mis hermanos/as –Kartry, Alicia, Bruno y Oscar-, siempre presentes en mi camino aunque las circunstancias de la vida nos separasen geográficamente y a Nieves, María y Carba; a mis sobrinos y sobrinas –Bregán, Iria, Adrián, Iris y Darío-, que llenan de sonrisas e ilusión mi vida renovando continuamente mi ímpetu y energía. En definitiva, a mi familia, pilar fuerte e inquebrantable con el que siempre puedo contar; y a Brais, que pronto llegará para renovar y reforzar ese pilar y llenarnos de alegría.

Gracias a todos ellos por todo lo que me han aportado y me aportarán, sólo espero haber aportado también algo a sus vidas y, si es así, tener la oportunidad de seguir haciéndolo.

No hacen falta más palabras:

A mi madre

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....19

*CAPÍTULO I: CONCEPTOS Y TENDENCIAS EN
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*.....33

1. Conceptos: Formación y desarrollo profesional.....34
2. La formación práctica del profesorado.....50
3. Tendencias en la formación del profesorado y el
desarrollo profesional.....57
4. Investigando las prácticas de enseñanza.....69

*CAPÍTULO II: INVESTIGANDO EL PENSAMIENTO
DEL PROFESORADO*.....83

1. La investigación sobre el pensamiento del
profesorado.....84
2. Las teorías implícitas en los estudios sobre el pensamiento
del profesorado
 - 2.1. Teorías implícitas: Concepto y
características.....93
 - 2.2. Relación con otros conceptos: Desarrollo profesional,
reflexión y teorías implícitas del profesorado
 - 2.2.1. Concepto de reflexión en los estudios
sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo
profesional.102

2.2.2. Características y funciones del pensamiento reflexivo.....	105
2.2.3. Conclusiones de algunas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo.....	115
2.2.4. Teorías implícitas y reflexión: Dos conceptos relacionados para comprender el proceso de construcción del pensamiento práctico profesional.....	129

CAPÍTULO III: EL PRACTICUM DE FORMACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO _____ 139

1. Los planes de formación: Características y contexto.....	140
2. El Practicum de formación en la Universidad de La Laguna.....	149

CAPÍTULO IV: PRIMER ESTUDIO LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS _____ 167

1. Objetivos del estudio empírico.....	168
2. Método	
2.1. Contexto de investigación.....	169
2.2. Participantes	
2.2.1. Alumnado.....	170
2.2.2. Profesores colaboradores.....	174
2.2.3. Profesores tutores.....	178

2.3. Instrumento: Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la enseñanza.....	180
2.4. Procedimiento: Antes y Después del Practicum y Justificación de los Análisis:	
2.4.1. Estudios descriptivos y Análisis Factorial Antes y Después del Practicum (AF).....	182
2.4.2. Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL) como algoritmo alternativo.....	184
2.4.3. Test “t de Student” para muestras relacionadas...	186
3. Análisis de Resultados del Estudio 1	
3.1. Antes del Practicum	
3.1.1. Estudio descriptivo por orden de ítems.....	189
3.1.2. Análisis Factorial (AF)	
3.1.2.1. Matriz de correlaciones general.....	194
3.1.2.2. Matriz de correlaciones por teorías con valores Alfa.....	200
3.1.2.3. Matriz de correlaciones entre Teorías y Estudio descriptivo por Teorías.....	207
SÍNTESIS.....	217
3.2. Después del Practicum	
3.2.1. Estudio descriptivo por orden de ítems.....	219
3.2.2. Análisis Factorial (AF)	
3.2.2.1. Matriz de correlaciones general.....	222
3.2.2.2. Matriz de correlaciones por teorías con valores Alfa.....	227
3.2.2.3. Matriz de correlaciones entre Teorías y Estudio descriptivo por Teorías.....	233
SÍNTESIS.....	242
3.3. Comparación antes – después del Practicum	
3.3.1. Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL).....	245
3.3.2. Matriz de Correlaciones antes–después.....	249

3.3.3. Estudio descriptivo antes – después por ítems dentro de cada teoría	
3.3.3.1. “t de Student” para muestras relacionadas.....	253
3.3.3.2. Comportamiento de los ítems antes – después (Gráficos).....	263
SÍNTESIS.....	274
3.4. Otros segmentos muestrales: Género	
3.4.1. Matriz de Correlaciones antes–después por teorías.....	277
3.4.2. Estudio descriptivo antes – después por teorías.....	279
3.4.3. “t de Student” para muestras relacionadas.....	285
3.4.4. Comparación antes – después por tipos de conocimiento según los valores “t”.....	292

CAPÍTULO V: SEGUNDO ESTUDIO.

<i>EL PRACTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS</i>	301
--	-----

1. Objetivos del estudio empírico.....	302
2. Método	
2.1. Participantes.....	303
2.2. Instrumentos: Materiales obtenidos a lo largo del proceso de prácticas y procedimiento.....	304
2.3. Justificación del Análisis:	
2.3.1. Categorización de la información de cada sujeto.	308
2.3.2. Construcción de matrices para cada sujeto.....	310
2.3.3. Análisis e interpretación de las matrices de dato..	312

3. Análisis de Resultados del Estudio 2	
3.1 Una visión general	
3.1.1. Matriz general de correlaciones y Análisis descriptivo por sujetos y por categorías.....	315
3.1.2. Análisis comparativo por categorías y por niveles de reflexión en porcentajes.....	320
3.1.3. Análisis descriptivo por momento de recogida de datos, niveles de reflexión y sujetos.....	327
3.2. Análisis de cada Estudio de caso:	331
3.2.1. <u>Estudio de caso: Sujeto 1</u>	
3.2.1.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	333
3.2.1.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	335
3.2.1.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.	336
3.2.1.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	346
3.2.1.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	364
3.2.2. <u>Estudio de caso: Sujeto 2</u>	
3.2.2.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	369
3.2.2.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	371
3.2.2.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.	372
3.2.2.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	380
3.2.2.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	394

3.2.3. Estudio de caso: Sujeto 3

3.2.3.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del
sujeto “antes” y “después” del Practicum.....401

3.2.3.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los
Tipos de Conocimiento y Subdominios.....403

3.2.3.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación
(12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y
sus subdominios.404

3.2.3.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres
Niveles de Reflexión.....411

3.2.3.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario
de Teorías Implícitas.....422

3.2.4. Estudio de caso: Sujeto 4

3.2.4.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del
sujeto “antes” y “después” del Practicum.....427

3.2.4.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los
Tipos de Conocimiento y Subdominios.....429

3.2.4.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación
(12 semanas) de cada Tipo de conocimiento y
sus subdominios.....430

3.2.4.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres
Niveles de Reflexión.....435

3.2.4.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario
de Teorías Implícitas.....443

3.2.5. Estudio de caso: Sujeto 5

3.2.5.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del
sujeto “antes” y “después” del Practicum.....447

3.2.5.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los
Tipos de Conocimiento y Subdominios.....449

3.2.5.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación
(12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y
sus subdominios.....450

3.2.5.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	457
3.2.5.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	470
3.2.6. <u>Estudio de caso: Sujeto 6</u>	
3.2.6.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	475
3.2.6.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	477
3.2.6.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	478
3.2.6.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	486
3.2.6.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	500
3.2.7. <u>Estudio de caso: Sujeto 7</u>	
3.2.7.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	507
3.2.7.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	509
3.2.7.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	510
3.2.7.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	518
3.2.7.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	531
3.2.8. <u>Estudio de caso: Sujeto 8</u>	
3.2.8.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	537
3.2.8.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	539

3.2.8.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	540
3.2.8.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	548
3.2.8.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	565
3.2.9. <u>Estudio de caso: Sujeto 9</u>	
3.2.9.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	571
3.2.9.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	573
3.2.9.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	574
3.2.9.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	583
3.2.9.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	600
3.2.10. <u>Estudio de caso: Sujeto 10</u>	
3.2.10.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	607
3.2.10.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	609
3.2.10.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y Sus subdominios.....	610
3.2.10.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	621
3.2.10.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	642

3.2.11. Estudio de caso: Sujeto 11

- 3.2.11.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....651
- 3.2.11.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....653
- 3.2.11.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y Sus subdominios.654
- 3.2.11.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....663
- 3.2.11.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....679

3.2.12. Estudio de caso: Sujeto 12

- 3.2.12.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....685
- 3.2.12.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....687
- 3.2.12.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....688
- 3.2.12.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....696
- 3.2.12.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....706

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....713

- 1. Visión general de las Teorías Implícitas de los sujetos.....714
- 2. Conclusiones del Estudio 2 sobre los Tipos de Conocimiento considerando los Niveles de Reflexión.....717
 - 2.1. Visión general de los Niveles de Reflexión.....718
 - 2.2. Conclusiones por Tipos de Conocimiento y subdominios.....721
- 3. Reflexiones sobre las aportaciones de la investigación.....746

Referencias Bibliográficas.....769

Índices

Índice de Tablas.....823

Índice de Gráficos y Figuras.....829

Anexos.....CD

Anexo 1. Plan del Practicum 1995-96 y 2009-10.

Anexo 2. Títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria.

Anexo 3. Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza.

Anexo 4. Tipos de Conocimiento y Subdominios.

Anexo 5. Análisis Estudio 1.

Anexo 6. Análisis Estudio 2.



INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado ha experimentado una considerable evolución en las últimas décadas no solo en lo que se refiere al significado del concepto en sí sino también en lo que se refiere a la investigación y los planes concretos de formación que se plantean tanto en nuestro contexto como en el ámbito internacional.

Los cambios relativos al concepto en sí afectan a la consideración de la formación inicial y continua del profesorado y a la conceptualización del desarrollo profesional del profesorado de los distintos niveles educativos.

La evolución en el ámbito de la investigación tiene lugar en lo que respecta a los problemas objeto de estudio, metodología y técnicas utilizadas, tipo de datos y conclusiones obtenidas; es decir se producen cambios tanto en el objeto como en el planteamiento.

Los planes de formación también han experimentado notables modificaciones que afectan a todos los elementos del curriculum:

- La modificación de objetivos en la formación supone una modificación en el concepto de profesor, cambio propiciado por la evolución de la sociedad y las nuevas necesidades que la educación ha de atender.

- Los contenidos que se contemplan varían en cuanto a las áreas de conocimiento implicadas y en el peso específico de las mismas en el conjunto de la formación.

- La metodología se abre a métodos más flexibles y variados facilitando el desarrollo de procesos diferenciados en función del contexto.

- La evaluación se abre a nuevos y más variados criterios, técnicas y procesos en coherencia con los demás elementos del curriculum.

- La consideración de la práctica como un elemento fundamental en la formación del profesorado resaltando su importancia, sentido y significado conlleva una ampliación de su presencia en los procesos de formación, posibilitándose así el desarrollo de actividades que de otra forma no tendrían cabida en los planes de formación del profesorado.

Esta reconsideración del papel de la teoría y la práctica en los planes y procesos de formación es una de las diferencias a resaltar por el cambio de perspectiva teórica que supone y la relevancia de las consecuencias que de ella se pueden derivar para los profesores en formación y el posterior desarrollo profesional de los mismos.

Nos encontramos, pues, en un período de importantes transformaciones en el ámbito educativo en todos sus niveles con el fin último de mejorar la calidad educativa, fin que persigue toda innovación, incluido el ámbito universitario, nivel de estudio en el que se sitúa esta investigación.

Estas transformaciones han generado en el ámbito científico, como es obvio, nuevas inquietudes y nuevas necesidades de conocimiento e indagación con respecto a todos los elementos implicados en el proceso educativo que se reflejan en la formulación de nuevas preguntas y la focalización del interés de la investigación en aspectos que no siempre habían recibido la atención suficiente por parte de los investigadores. Lo que se quiere señalar aquí, es que también se produce una transformación en la priorización de las líneas de investigación, al objeto de dar respuesta a las nuevas demandas generadas por la situación de cambio.

Lo expuesto anteriormente a nivel general, es válido igualmente cuando nos referimos a los *estudios sobre el pensamiento del profesor*, eje fundamental en el que se inscribe este proyecto de investigación.

El *marco teórico* en el que nos moveremos será la consideración de la formación del profesorado como un proceso continuo y permanente, en el que la formación inicial y la formación en servicio, constituirían las dos etapas fundamentales, sin olvidar el apoyo al profesor novel en su etapa de iniciación a la enseñanza (Bolam, 1985; Marcelo, 1995, 1998; Marcelo y Vaillant, 2009; Montero, 1987, 2002; Taylor, 1980), nuestra investigación se centra en la formación inicial.

Se considera pues la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional continuo, un aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la formación inicial es un punto de partida relevante que no debiera ser nunca desconsiderado por su contribución al aprendizaje profesional de la enseñanza y su función propedéutica de poner las bases para el desarrollo profesional futuro. Es en ese doble objetivo en el que radica su valor.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor tienen su origen en la década de los 70, si bien es a mediados de los 80 y 90 cuando hacen su aparición en el contexto español. No se pretende realizar una revisión exhaustiva del conjunto de investigaciones realizadas hasta el momento sobre el pensamiento del profesor ni sobre los distintos problemas objeto de estudio de las mismas; para una información más detallada se pueden consultar diversas obras en la literatura especializada sobre el tema. (Estebarán y Sánchez, 1992; Marcelo, 1987; Marcelo y Mingorance, 1992; Montero, 1997; Shavelson y Stern, 1985; Showers, Joyce y Bennett, 1987; Villar Angulo, 1986; Wittrock, 1990; etc.)

Preocuparse por la calidad de la educación que tiene lugar en las escuelas implica, en simultáneo, preocuparse por la cualificación profesional de los profesores. No podemos pensar en tener mejores escuelas y que podemos cambiar sus prácticas educativas habituales sin hacer, al mismo tiempo, un enorme esfuerzo por comprender cómo afectan los cambios a los profesionales de la enseñanza, cómo adquieren estos su conocimiento profesional y cuáles son las características que lo definen (Calderhead, 1988).

El modelo de profesor subyacente podría identificarse con el denominado por Zeichner (1983, 1985) *"orientado a la indagación"*. El profesor se conceptualiza como un profesor reflexivo *"cuya función básica es mediar la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares,..., propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto y adecuadas a las características concretas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y otros profesionales."* (Montero y Vez, 1990).

Este planteamiento conlleva una progresiva adaptación de la función docente a formas más complejas que harán del profesor un agente con mayor participación en la planificación de su actividad profesional, contemplándose por consiguiente al profesor como profesional de la enseñanza, *capaz de reflexionar* sobre su práctica e incrementar desde esa reflexión el conocimiento sobre la misma.

Una revisión de algunos de los trabajos existentes sobre este tema pone de manifiesto que, a diferencia de lo que se pudiese pensar en primera instancia, no existe un consenso en la comunidad científica sobre el significado del concepto de *reflexión*, hecho que da lugar a la existencia de diversas definiciones e interpretaciones del mismo (Cruikshank, 1987; Goodman, 1987; Korthagen, 1985, 1992, 1993; 2010; Korthagen y Vasalos,

2005; Ross, 1989; Schön, 1983, 1987, Smyth, 1992; Tom, 1985; Van Mannen, 1977; Zeichner, 1983, 1993) por lo que se ha considerado relevante la clarificación del concepto dada la importancia de los procesos reflexivos en la formación del profesorado. Parece conveniente adelantar que entendemos por reflexión la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un pensamiento dinámico.

Por último, decir que este trabajo se inscribe también en el marco conceptual de la sociología de las profesiones, al contemplar el trabajo profesional de los profesores en el contexto proporcionado por la consideración de la enseñanza como profesión.

Se exponen a continuación las razones fundamentales que justifican la importancia y realización de esta investigación así como el objetivo principal que persigue.

1º) Relevancia de la relación entre pensamiento y acción.

La formación del profesorado se considera, como ya hemos señalado, como un proceso continuo y permanente, en el que la formación inicial y la formación en servicio, constituirían las dos etapas fundamentales, sin olvidar el apoyo al profesor novel en su etapa de iniciación a la enseñanza. Se considera pues la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional.

Si se concibe al profesor como un diseñador de curriculum, capaz de tomar decisiones sobre su propia práctica y de reflexionar sobre la misma, la formación del profesorado ha de atender al desarrollo de estas capacidades formando profesionales capaces de tomar decisiones y, en consecuencia, los procesos de formación práctica deben adquirir gran relevancia en los planes de formación, principalmente si tenemos en cuenta el hecho de que la enseñanza es una actividad eminentemente práctica y el profesor ha de

decidir cómo actuar en el momento en el que se presenta una situación determinada.

El profesor no puede “detener” un acontecimiento para pararse a reflexionar y decidir. La práctica profesional del docente se caracteriza, siguiendo a Martínez Sánchez (1997), por el hecho de que los problemas surgen en contextos concretos y diferenciados, son complejos, imprevisibles y requieren soluciones específicas con fundamentación científica que oriente la acción.

Esta cualificación profesional ha de tener en cuenta necesariamente la realidad en la que se va a desarrollar el ejercicio profesional del docente, esto requiere necesariamente de la relación entre los conocimientos adquiridos y la aplicación de los mismos en situaciones específicas y diferenciadas, es decir, ha de considerar la relación teoría- práctica como un pilar fundamental del ejercicio y desarrollo profesional de tal manera que la experiencia se convierte en una fuente de conocimientos que pasan a formar parte del cuerpo teórico y estos, a su vez, revierten en la mejora de la práctica.

2º) La formación de cualquier profesional requiere un tiempo de experiencia práctica.

La consideración de una fase dentro del proceso de formación que posibilite el ejercicio en la práctica en un contexto real no es exclusiva del ámbito educativo (Atkinson y Claxton, 2002), ello supone el reconocimiento cada vez mayor y más ampliamente difundido de la importancia y relevancia de este aspecto de la formación.

Las obras de Schön (1992, 1998) reflejan perfectamente la necesidad de todo profesional de desarrollar experiencias que permitan la asimilación e integración del conocimiento adquirido durante su formación

teórica con la realidad en la que tiene que aplicar y desarrollar sus conocimientos. No basta con conocer, es necesario saber aplicar y utilizar ese conocimiento según la circunstancia específica de la realidad en la que nos encontramos en un momento dado de nuestro ejercicio profesional.

3º) La configuración del Practicum de formación de los futuros maestros como línea de investigación en el contexto español.

Las prácticas se constituyen en los últimos años en una línea de investigación potente en nuestro contexto tal y como refleja la realización de distintos congresos, seminarios y el incremento de obras dentro del campo especializado; ya sean monográficas o que contemplan una parte importante dedicada al ámbito de las prácticas dentro de los planes de formación (Angulo, 1999; Cochram-Smith, y Lytle, 1990; Montero, 1988, 1990, 1998, 2001; Montero y González Sanmamed, 1995; Symposium de Poio, 1987, 1989, 2001, 2005, 2007; Zabalza, 1990, entre otros.)

Esto es un reflejo del interés creciente que desde hace más de dos décadas está adquiriendo la práctica profesional educativa como objeto de investigación lo que supone el reconocimiento de la relevancia de este ámbito dentro de los procesos formales de formación del profesorado.

4º) La puesta en marcha de un plan específico de prácticas de formación en la Universidad de La Laguna a la luz de los cambios en los planes de estudio.

Una de las consecuencias de los argumentos presentados anteriormente es la presencia explícita de las prácticas en los planes de estudio, de un tiempo específico para la realización de las prácticas de enseñanza dentro de los planes de formación del profesorado.

Dado el momento que se vive desde hace unos años con la reforma de los planes de estudio en el contexto español y más concretamente en la Universidad de La Laguna, se ha iniciado un proceso en el que se contempla de forma específica y con especial interés la mejora de las prácticas de formación de los futuros maestros.

El momento de cambio en los planes de estudio, la relevancia de esos cambios y la importancia de las prácticas en el proceso de formación de los futuros maestros reflejada en nuestro contexto en un primer momento por la elaboración del *Plan de Prácticas para la formación de maestros* y posteriormente por el proceso de Convergencia Europea conlleva la necesidad de estudiar con detenimiento estos procesos.

Se configura así el *objetivo general* de esta investigación: *Analizar cómo influyen las experiencias docentes desarrolladas en el Practicum en los procesos de reflexión y construcción del pensamiento práctico pedagógico de los futuros maestros*, ya que en atención al momento concreto que se está viviendo en nuestro contexto resulta de gran interés poder observar los efectos y consecuencias que este plan tiene para la mejora de la formación de nuestros futuros maestros y por lo tanto para la mejora de los propios planes de estudio.

La complejidad del tema objeto de estudio nos ha llevado a formular algunas preguntas cuyas respuestas pensamos que pueden ayudar a alcanzar el objetivo general de esta investigación:

¿En qué medida la experiencia del Practicum de formación afecta a la construcción del sistema de creencias pedagógicas de los futuros maestros?

Son diversas las definiciones y clasificaciones que sobre el constructo “creencias” se pueden encontrar en la literatura existente (Clark y Peterson, 1986; Marrero, 1988, 1991; Oberg, 1984; Toledo Morales y Hervás Gómez, 1991). Igualmente son diversos los criterios utilizados para su clasificación y su diferenciación de otros términos tan próximos como “valores”, “actitudes” y “opiniones”; criterios que van desde el grado de complejidad y abstracción hasta el carácter cognitivo, evaluativo o prescriptivo de los mismos.

Siguiendo a Clark y Peterson (1986), entendemos las creencias como “influencias modeladoras” básicas de los esquemas del profesorado que influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional.

¿Existen modificaciones en el sistema de creencias pedagógicas de los alumnos antes y después de la realización del Practicum? Si existen modificaciones ¿En qué tipos de conocimiento tienen lugar?

¿En qué medida los materiales elaborados por el alumnado a lo largo del Practicum reflejan cambios en el conjunto de creencias de los futuros docentes respecto a los distintos tipos de conocimiento y subdominios o categorías contemplados en el estudio?

¿Qué procesos de reflexión se generan a lo largo del proceso de formación práctica de los futuros docentes y cuáles son los subdominios en los que se producen los distintos niveles de reflexión?

El trabajo que se presenta está estructurado en seis capítulos:

Los tres primeros capítulos de este trabajo suponen el establecimiento del marco teórico que fundamenta y orienta esta investigación:

El primer capítulo aborda el planteamiento del concepto de formación del profesorado y el concepto de desarrollo profesional centrándose en la formación práctica del profesorado y las tendencias de la formación del profesorado en la sociedad del siglo XXI.

El segundo capítulo presenta la conceptualización de la formación práctica del profesorado –ámbito específico en el que se instala este trabajo- en relación con el pensamiento del profesor, las teorías implícitas y la reflexión.

El tercer capítulo está dedicado a los planes de formación y está organizado en dos apartados. En un primer apartado se exponen algunos ejemplos de los planes de formación existentes en otros contextos y un segundo apartado en el que se explicita el contexto de la Universidad de La Laguna en el que se desarrolla esta investigación y los planes de estudio vigentes durante la realización del estudio así como los planteamientos que se ponen en marcha en el curso 2010-2011 con los títulos de Grado de Maestro de Infantil y Primaria.

Los capítulos siguientes presentan los dos estudios empíricos realizados en esta investigación:

El Capítulo IV presenta el Estudio 1 que aborda las teorías implícitas de los futuros profesores sobre la enseñanza, en él se expone el método desarrollado que incluye el contexto de investigación, los participantes, el instrumento, el procedimiento y la justificación de los análisis realizados; a continuación se presentan los resultados de la investigación sobre las teorías implícitas sobre la enseñanza de los alumnos del Practicum de tercer curso del título de maestro especialista de la Universidad de La Laguna.

El Capítulo V contiene el Estudio 2 que consiste en un estudio de casos, 12 en total, y sigue la misma estructuración que el capítulo anterior, si bien se diferencia en el apartado de resultados como es lógico, ya que en este capítulo se analizan los diarios elaborados por el alumnado a lo largo del Practicum de formación.

Se diferencian dos momentos en este estudio, el *Momento 1* supone la recogida de datos en los comienzos del plan del practicum (Curso 1995-96) que se ha venido desarrollando en la Universidad de La Laguna hasta nuestros días realizado con el alumnado de los que he sido profesora tutora a lo largo del Practicum en 10 casos; el *Momento 2*, recoge el estudio de casos con 2 alumnos que han mostrado su voluntad de participar en el estudio en el mismo curso en el que comienza la extinción de dicho plan (Curso 2009-2010).

No nos consta que haya algún estudio sobre la influencia que el Practicum de formación de maestros especialistas de la Universidad de La Laguna ejerce en los futuros docentes y creemos que resulta de interés analizar qué hemos venido haciendo para poder aportar ideas a la hora de plantear hacia dónde queremos ir, máxime si tenemos en cuenta el actual momento de reelaboración y reestructuración de los planes de formación de las distintas titulaciones, especialmente las de maestro especialista, que alcanzan por fin la tan anhelada categoría de grado.

Disponemos de datos que nos permiten analizar los comienzos y los últimos momentos de vigencia de un plan de formación, pudiendo acceder a las posibles variaciones producidas a lo largo del tiempo en el desarrollo de dicho plan, situación poco habitual en la investigación de procesos de formación. Por otra parte, también supone una revisión del marco teórico que abarca tres décadas de trabajo en este campo con investigaciones que, a pesar del paso de los años, siguen recibiendo la atención de los especialistas en este campo. Y, en este sentido, nos parece oportuno destacar una frase

que se escucha con frecuencia en nuestro ámbito profesional pero que no siempre es tomada en cuenta: Es necesario analizar el pasado para conocer el presente y poder planificar el futuro.

En esta dirección, si bien se puede pensar que algunos de los datos recogidos pierden parte de su interés debido al tiempo transcurrido, no es menos cierto que las investigaciones siempre tienen, por distintos motivos, una limitación temporal que no facilita un análisis longitudinal. Por ello, este trabajo supone una buena ocasión para analizar qué ha sucedido en este tiempo y aproximarnos a cómo viven los futuros docentes, hoy por hoy, su proceso de formación práctica, si ha cambiado su consideración de los diarios como instrumento de reflexión y/o como instrumento de evaluación, si se han producido modificaciones en su forma de vivir y sentir su inmersión en la realidad de un centro educativo, si ha habido modificaciones en la organización del proceso de formación práctica de los futuros maestros, etc.

El Capítulo VI expone las conclusiones y reflexiones a las que ha dado lugar esta investigación ofreciendo una visión general de las teorías implícitas de los sujetos, las conclusiones de los estudios de caso y su relación con el Estudio 1, las aportaciones de este trabajo y posibles líneas de investigación futuras. Se finaliza el informe con la bibliografía utilizada y anexos.



CAPÍTULO I:

*CAPÍTULO I: CONCEPTOS Y TENDENCIAS EN
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO* _____ 33

1. Conceptos: Formación y desarrollo profesional.....34
2. La formación práctica del profesorado.....50
3. *Tendencias en la formación del profesorado y el
desarrollo profesional*.....57
4. Investigando las prácticas de enseñanza.....69

CAPÍTULO I: CONCEPTOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este capítulo pretende exponer las principales consideraciones que la literatura especializada ha desarrollado dentro del campo de la formación del profesorado en general y de la formación práctica en particular; presentar las aportaciones realizadas por las distintas investigaciones llevadas a cabo en los distintos contextos -el contexto anglosajón, el contexto iberoamericano y dentro de éste, especialmente, el contexto español- y las tendencias de la formación y el desarrollo profesional del profesorado en la situación actual de cambio e implementación de los nuevos títulos de grado en una aproximación progresiva al ámbito objeto de estudio de nuestra investigación: el Practicum en la formación de los futuros maestros y maestras. Difícilmente se puede mejorar de manera consciente y reflexiva un plan de formación si no se estudia lo acaecido hasta ese momento pues de otra manera estamos condenados a repetir los mismos errores de manera ininterrumpida.

1. CONCEPTOS: FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Tradicionalmente se entendió la formación del profesorado con dos componentes fundamentales: la formación inicial y la formación continua. Este último término ha experimentado una evolución en su conceptualización a lo largo del último siglo incluyendo conceptos como "reciclaje", "perfeccionamiento", "formación permanente" y "formación en servicio" "desarrollo profesional", entre otros, que suponen un progresivo incremento en el significado de la formación continua para poder atender las necesidades que genera el aumento de conocimientos y funciones en una sociedad en continua evolución.

Landsheere (1977) señala esta circunstancia cuando aborda el tema de la preparación del profesorado del año 2000, futuro que ya es pasado, al incidir en la importancia de considerar la formación continua no como una aportación puntual que complementa la formación inicial recibida sino como una parte fundamental y con un peso cada vez mayor en el proceso de preparación y desarrollo del ejercicio profesional del docente, al mismo tiempo que resalta la tendencia en diversos países europeos tales como Austria, Francia, Suecia y la entonces República Federal Alemana, de establecer el nivel universitario para la formación inicial del profesorado independientemente del nivel educativo en el que vaya a ejercer su docencia.

Se hace evidente, al mismo tiempo, la insuficiencia de la formación inicial como período concreto y limitado de formación para atender las necesidades cambiantes y formar al profesorado para hacer frente a la multitud de situaciones que se dan en la educación atendiendo a la complejidad de relaciones e interacciones entre los diferentes elementos y componentes del proceso educativo.

La extensión del período de formación inicial no puede solventar este problema pues todo proceso de educación formal tiene lugar en un periodo temporal determinado con un principio y un fin, al término del cual se considera capacitada a la persona para el desarrollo de una labor determinada.

El sentido y significado de *la formación inicial* adquiere así una relevancia mayor si cabe al tener que contemplar la preparación de los futuros profesores no sólo en cuanto a los contenidos y habilidades que se contemplen como necesarias para el ejercicio docente sino que *ha de ampliar sus objetivos de formación desde la consideración de la necesidad ineludible de preparar profesionales capaces de orientar y tomar decisiones sobre su propia formación* a lo largo de su ejercicio profesional, carácter de la formación inicial que coincide con la consideración del docente como profesional activo, capaz de tomar decisiones y reflexionar sobre su propia práctica (Montero, 2002, 2008).

Este planteamiento *"conlleva una progresiva adaptación de la función docente a formas más complejas que harán del profesor un agente con mayor participación en la planificación de su actividad profesional"* (Zabalza, 1990, 101), contemplándose por tanto al profesor como profesional de la enseñanza, capaz de reflexionar sobre su propia práctica e incrementar desde esa reflexión el conocimiento sobre la misma.

Los párrafos anteriores permiten observar la intrínseca relación existente entre ambas etapas de formación, planteamiento hoy por hoy aceptado por la comunidad científica en general, que configura el marco teórico en el que me sitúo, *considerando la formación del profesorado como un proceso continuo y permanente*, en el que la formación inicial y la formación permanente continúan configurándose como las dos etapas fundamentales del desarrollo profesional sin olvidar el apoyo al profesor novel en su etapa de iniciación a la enseñanza (Bolam, 1985; Marcelo, 1995; Montero, 1987; 2002, 2008; Taylor, 1980). Los últimos tiempos son testigos

de, por una parte, un renacimiento del papel relevante de la formación inicial a nivel internacional y europeo (véase por ejemplo, Eurydice, 2002, 2003, 2004¹; OCDE, 2005) y, por otra, de la creciente relevancia conceptual del desarrollo profesional (véase, por ejemplo, Marcelo y Vaillant, 2009; Montero, 1999, 2002, 2006).

A finales de los ochenta, el propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) plantea la importancia de la formación del profesorado y el carácter de continuidad de la misma al afirmar que *"Es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la reforma educativa, organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente"* (MEC, 1987, 166).

Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) ponen de relieve la diferencia existente entre las pretensiones de las reformas educativas, las condiciones institucionales y el rechazo del profesorado.

"... un conjunto de puntos críticos de la reforma como la asunción de otra cosmovisión sobre la educación, en la cual el docente no fue formado, y que además es opuesta a la que comparte, señalando la ausencia de una dimensión pedagógica de la misma. Las reformas quedan presionadas por un conjunto de mecanismos formales —los sistemas de exámenes, el incremento de días de clase— que son considerados como los que pueden elevar la calidad por sí mismos. De igual forma, indicamos que la reforma deja intacto un conjunto de estructuras institucionales (no modifica la institución escolar, no cambia las prácticas y rutinas escolares, no crea otras condiciones para el desempeño docente). No puede dejar de mencionarse la contradicción que existe entre buscar elevar la calidad de la educación,

¹ Durante los años 2002 al 2004, se ha publicado un informe de la agencia europea Eurydice titulado "La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática", centrado en la Educación Secundaria (en su primer tramo, Secundaria Obligatoria en España), y consta de cuatro volúmenes. El primero, aborda la comparación de los modelos de formación inicial y las medidas introducidas para facilitar la transición a la vida laboral. El segundo, las cuestiones en torno a la oferta y la demanda de nuevos profesores. Publicados en 2002. El tercero, publicado en 2003, trata sobre las condiciones laborales y salariales. El cuarto volumen (2004), dirigido a fomentar una mayor reflexión y discusión para responder a las cinco cuestiones clave de la educación en Europa sintetizadas en la pregunta: ¿Cómo formar un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados durante toda su carrera profesional? Este informe, junto al de la OCDE (2005), han sido abordados en el número 340, 2006, monográfico, de Revista de Educación, coordinado por los profesores Carlos Marcelo y Juan Manuel Moreno.

y al mismo tiempo promover reformas comprimidas por una reducción del gasto en educación". (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, 40).

Las reformas se erigen, en los últimos 30 años como un caballo de Troya para la formación del profesorado. Todas ellas apuntan a los cambios que introducen y a la ineludible necesidad de más formación para atenderlas. La formación va así a remolque de las reformas y cuenta, en simultáneo, con una enorme expectativa para su éxito. Sin embargo, como permite interpretar la cita de Díaz Barriga e Inclán Espinosa, no resulta suficiente para producir cambios profundos de cosmovisión en el profesorado.

Como ya hemos comentado, la formación inicial se entiende no como *el* proceso de formación de los futuros docentes sino como *uno* de los momentos de la formación de los mismos². Se considera pues *la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional*.

El concepto de desarrollo profesional del profesorado hace referencia tanto a la formación inicial como a la continua "*..., como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y la función docente,...*" (Imbernón, 1994, 45), proceso que ha de llevar a una nueva "*cultura profesional*" que "*desarrolla una visión del profesorado como elemento activo, agente social y profesional crítico que colabora y se confronta con otros profesionales.*" (Imbernón, 1994, 33).

Hace ya un tiempo, Howey (1985) planteaba las siguientes dimensiones del concepto de desarrollo profesional: Desarrollo pedagógico, conocimiento y comprensión de sí mismo, desarrollo cognitivo, desarrollo teórico y desarrollo de la carrera (véase también Marcelo, 1989; 1995; Marcelo y Vaillant, 2009; Montero, 1988, 1999, 2001, 2002, 2006).

² Ver Journal of Education for Teaching (2010). *International perspectives on Research in Initial Teacher Education and Some Emerging Issues*, 36(4).

El desarrollo profesional presenta pues distintos momentos significativos y con entidad propia que poseen características diferenciadoras: La formación inicial y la larga etapa de ejercicio docente diferenciando dentro de ésta los primeros años de inserción laboral del profesor principiante.

En este sentido, Marcelo (1998) aborda el recorrido por los estudios y planteamientos sobre los profesores principiantes y los marcos teóricos de interpretación del proceso de iniciación planteados por distintos autores ampliando el concepto de profesor principiante no sólo a aquellos que están en sus primeros años sino también a los que se reincorporan después de años alejados de la docencia y a aquellos que asumen distintos roles dentro del sistema educativo. Describe también dos programas de iniciación para profesores principiantes.

Este planteamiento tiene continuación en una interesante y completa obra bajo su coordinación (Marcelo, 2009) que se centra en el profesor principiante, es decir, en los primeros años de inserción en el mundo laboral en el ejercicio de la docencia aunque también se destaca la importancia de la formación inicial. Se analiza la realidad del profesor novel: políticas de inserción a la docencia, investigaciones sobre los primeros años de enseñanza, experiencias desarrolladas con la finalidad de apoyar la iniciación docente de profesores (Chile), programas de acompañamiento (Argentina) y retos y posibilidades de intervención y desarrollo profesional de profesores principiantes en las aulas escolares de Estados Unidos. Se concluye con la necesidad de un espacio profesional compartido entre principiantes y expertos que cumplan con el rol de asesoramiento, apoyo y orientación con vistas a enriquecer su proceso formativo y de desarrollo.

Destacar también en este sentido, en el ámbito de América Latina, el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia: *El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*, celebrado en febrero de 2010 en Buenos Aires.

La formación del profesorado será pues la encargada de responder a las necesidades de formación que genera el desafío de un comportamiento profesional más complejo, ofertando a los docentes las estrategias y recursos necesarios para responder a las nuevas exigencias profesionales que se les plantean y posibilitar así un verdadero desarrollo profesional de los mismos. Una conceptualización coincidente con la afirmación de Imbernón de que la *"formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado."* (Imbernón, 1994, 45). Un aserto de difícil encaje en la práctica de la formación, de manera que Garrido y Valverde (1999) se preguntan cómo se introducen los cambios de la sociedad actual en la formación del profesorado, sin dudar de la necesidad de reconocer también la necesidad de la formación permanente del profesorado.

Ya que los cambios afectan a las instituciones y por tanto a la función de los docentes en esas instituciones educativas; es necesario garantizar al docente las herramientas e instrumentos necesarios para asumir los cambios así como la necesidad de asumir una voluntad de cambio por parte de profesores y profesoras; la necesidad de dotarles de instrumentos a lo largo de la formación universitaria para el análisis de los contextos y realidades de los centros educativos, la relevancia del Practicum para el acercamiento a la realidad a analizar y el establecimiento de la relación con la formación teórica recibida y, por último, el reconocimiento de la necesidad de una formación permanente como única vía para el desarrollo profesional (Montero, 2002) en un proceso de mejora continua de su labor docente.

Como venimos insistiendo, preocuparse por la calidad de la educación en nuestras escuelas implica, en simultáneo, preocuparse por la cualificación profesional del profesorado, por la adecuación de la misma a las cambiantes circunstancias en las que se desarrolla la actividad laboral del profesorado.

No obstante, el interés y la preocupación por la formación del profesorado y, de manera especial, la relación entre la teoría y la práctica como uno de los objetivos prioritarios del proceso de formación no es, sin embargo, una preocupación reciente en nuestro país, tiene un recorrido histórico que el trabajo de Benso Calvo (2010) refleja en parte. En él se plantean las contribuciones de un colectivo de profesores de segunda enseñanza en un momento histórico determinado (a partir de 1918) con una fuerte autocrítica en la necesidad de realizar una adecuada formación del profesorado para poder llevar a cabo de manera real un proceso de reforma apostando por una formación inicial teórico-práctica de los candidatos a la enseñanza.

Volviendo a un momento histórico relevante para la formación del profesorado en el contexto español, la formación permanente en especial, como es el periodo de puesta en marcha de la LOGSE³ y dirigiendo también la mirada a la ley vigente en la actualidad, la LOE, hemos revisado algunos de los trabajos que pueden ejemplificar esta preocupación.

Así, por ejemplo, Martínez Losada, García Barros y Mondelo (1993) resaltan la nueva filosofía que marca la selección de objetivos en los curricula de formación ya que amplía los ámbitos de los objetivos contemplados de tal forma que se hace necesario incluir los referidos a procesos, actitudes, contexto y los metacientíficos.

El trabajo de Rodríguez Pulido (1997) plasma la preocupación existente en el ámbito especializado por la formación especializada a raíz de los cambios producidos por la LOGSE. Así se desarrollan diferentes Planes de Formación Permanente del Profesorado en el territorio español y explicita distintos factores a tener en cuenta a la hora de evaluar dichos

³ MEC (1990) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
MEC (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo de 2006.

programas. La preocupación por la evaluación de programas en España y el resto de Europa se desarrolla principalmente en los años 80, que desde un punto de vista cualitativo tiene como finalidad proporcionar conocimientos y comprensión sobre lo que acontece a lo largo del desarrollo del Programa de Formación.

Marrero, Repetto, Castro Sánchez y Santiago García (1999) realizan una revisión teórica de la formación inicial y permanente del profesorado y exponen una experiencia desarrollada desde el curso 1995/96. Siguen los planteamientos de Schön (1992) y exponen algunas de las características del profesor reflexivo: “... *ser un profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, capaz de trabajar en grupo y de investigar sobre su propia enseñanza*” (p. 166)

Plantearon unos cursos de formación del profesorado universitario que, con carácter obligatorio para los de nueva incorporación, se han desarrollado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, una vez evaluados con tres sencillas preguntas concluyen mantener la obligatoriedad de los cursos de formación para el profesor novel, voluntario para el resto e incorporar profesores expertos en metodología didáctica específica de las materias integradas en cada una de las cuatro grandes áreas: Experimentales y de la Salud, Científico – Tecnológica, Jurídico-Social y Humanidades.

Molina Ruiz (2004a) presenta un monográfico de *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* sobre el Practicum en la formación de profesionales universitarios que incluye diferentes artículos con distinto grado de generalidad y que nos da una idea de la preocupación por este ámbito en nuestro contexto.

Es necesario disponer de marcos teóricos que permitan orientar y tomar decisiones más fundadas en la formación del profesorado; disponer de dichos marcos supone, necesariamente, realizar una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores, penetrar en la manera cómo estos construyen su conocimiento profesional, cómo les afectan los cambios y cuál es su bagaje para afrontarlo, en definitiva, comprender mejor cuáles son las razones que llevan a los profesores a implicarse profesionalmente y cuáles son las consecuencias de dicha implicación en la activa construcción de su conocimiento profesional:

"... un objetivo valioso en la investigación educativa es, sin duda, el de la indagación acerca de cómo aprenden los profesores a enseñar y qué características tiene su desarrollo profesional. El logro de este objetivo implicará para la formación del profesorado -preservicio y en servicio- la posibilidad de su organización desde un marco conceptual" (Montero y Vez, 1990).

La rentabilidad y eficiencia de la formación del profesorado exige la configuración de marcos teóricos suficientemente fundamentados que puedan servir de guía para su toma de decisiones y actuación y faciliten en el profesorado un mayor dominio de su conocimiento profesional así como una adquisición de los aprendizajes necesarios para el desarrollo de sus funciones como profesional de la enseñanza. Probablemente esto significaría en simultáneo, una autoestima mayor, de la que tan necesitados están los profesores y la profesión de la enseñanza, tan denostada en nuestra sociedad actual.

No sabemos suficiente sobre el nivel de *"disponibilidad personal - profesional"* del profesorado para atender las nuevas exigencias (Guarro, 2005) que se le plantean aunque exigimos de ellos nuevas competencias y esperamos que asuman nuevas responsabilidades.

No sabemos suficiente, aunque sepamos cada vez más, acerca de cómo interiorizan los profesores todas las modificaciones y cambios sufridos en las dos últimas décadas, cuál es el nivel de profesionalidad del que disponen y si ese nivel les permite o no, y hasta qué punto, afrontar con dignidad los retos que se les plantean. Sabemos muy poco sobre cómo contempla y concibe este colectivo su desarrollo profesional.

Ahora bien, no se puede actuar aisladamente en una sola dimensión, es por lo tanto necesario construir una red que permita desentrañar mejor los componentes del desarrollo profesional y señale la manera de abordarlos. Para ello es imprescindible realizar una conceptualización cada vez más rigurosa acerca del conocimiento con el que los profesores acceden a la formación, qué contribución específica tiene el período de la formación inicial a la construcción del conocimiento profesional, qué características tiene éste y continuar la indagación durante la carrera docente, de manera tal que podamos organizar la formación del profesorado desde presupuestos más ajustados y adecuados a las características del desarrollo profesional de los profesores.

Estamos así ante una preocupación sustantiva de la formación del profesorado: la indagación de cómo se aprende a ser profesor y cuáles son las características y el entramado en el que se adquiere y aprende el conocimiento profesional.

Esta preocupación no se limita al profesorado de enseñanza primaria sino que se extiende a todos los niveles formativos incluyendo la enseñanza secundaria y la de ámbito universitario. Algunos estudios en esta línea así lo ponen de manifiesto. Por ejemplo:

Cerrillo e Izuzquiza (2005), en su artículo sobre el papel del profesorado en el proceso de Convergencia Europea, temática que configura todo el número 20, 8(5) de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*.

Domínguez Garrido y Blázquez Entonado (1999) realizan un recorrido por la problemática de la enseñanza secundaria y del profesor de ESO, la formación y profesionalización docente, los focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de ESO, el descubrimiento del saber y de la cultura profesional, la modelización de la acción docente en el aula y centro que tiene como foco el conocimiento profesional competente, el conocimiento colaborativo como base de la profesionalización docente y la formación del profesorado para la participación en la comunidad.

Más reciente es el estudio de González Sanmamed (2009) que incide en la relevancia de la Formación del profesorado de Secundaria y hace un recorrido por la problemática existente en este campo. Plantea algunas orientaciones para la mejora de la formación del profesorado de Secundaria desde la consideración de los estudios sobre la socialización y el aprendizaje profesional docente que pueden en gran parte considerarse extensibles a la formación del profesorado en otros niveles educativos, concretamente el que nos ocupa, la formación de maestros.

Destacamos aquí algunas de ellas que inciden en aspectos sobre los que hay consenso dentro del ámbito especializado: La formación tiene que preparar para el ejercicio de la docencia atendiendo a los roles a desempeñar, modificar la conceptualización del docente superando el reduccionismo que supone su consideración como mero transmisor de conocimientos y la conceptualización de la docencia como labor meramente instrumental y técnica y proporcionar una identidad profesional que posibilite su desarrollo y evolución profesional.

Qué formación del profesorado queremos depende, entre otros factores, de la perspectiva y enfoque en el que nos ubiquemos ya que el papel del profesor varía en función del mismo así como el concepto de enseñanza que lo acompaña. En este sentido, Maciel de Oliveira (2003)

sigue el planteamiento de Pérez Gómez (2000) y plantea las características principales de cada perspectiva con sus enfoques:

Tabla 1: Perspectivas y enfoques sobre la función y la formación del profesor según Pérez Gómez (2000) (p. 95)

Perspectivas	Enfoques	
Perspectiva académica	Enfoque enciclopédico	Enfoque comprensivo
Perspectiva técnica	Modelo de entrenamiento	Modelo de adopción de decisiones
Perspectiva práctica	Enfoque tradicional	Enfoque reflexivo sobre la práctica
Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	Enfoque de crítica y reconstrucción social	Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión

1) *Perspectiva Académica*: Transmisión de conocimientos y adquisición de cultura. El docente como especialista en las disciplinas con dominio de los contenidos a transmitir.

1.1. Enfoque enciclopédico: Formación como colección de productos culturales a exponer con orden y claridad

1.2. Enfoque comprensivo: Desarrollo de la comprensión de la disciplina lo que implica la formación en la epistemología y filosofía de la ciencia integrando además conocimientos didácticos de su disciplina.

2) *Perspectiva Técnica*: La enseñanza como ciencia aplicada evaluada en función de sus productos y su eficacia. El docente como “aplicador” de teorías y técnicas.

2.1. Modelo de entrenamiento: Se entrena al docente en la aplicación de técnicas, procedimientos y habilidades con eficacia demostrada.

2.2. Modelo de adopción de decisiones: Formación en competencias estratégicas que posibiliten al docente para tomar decisiones razonadas en principios y procedimientos de intervención.

3) *Perspectiva Práctica*: La enseñanza como actividad compleja en contextos con situaciones imprevisibles que requieren decisiones éticas y políticas del docente.

3.1. Enfoque tradicional: La enseñanza como actividad artesanal, la institución educativa como contexto de aprendizaje mediante la inducción y socialización progresiva.

3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica: Se reconoce la necesidad de analizar y comprender la complejidad de la realidad educativa en el contexto del aula y en el contexto institucional. La reflexión supone análisis sistemático y elaboración de una propuesta totalizadora que orienta la acción.

4) *Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*: Se concibe la enseñanza como una actividad crítica, social, con opciones de carácter ético.

4.1. Enfoque de crítica y reconstrucción social: La escuela y la formación del profesorado como medios principales para una sociedad más justa. La formación debe buscar la creación de conciencia en el docente desarrollando un pensamiento crítico sobre el orden social de la comunidad en la que vive. El docente como transformador de la sociedad.

4.2. Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión: La práctica educativa como proceso de acción y reflexión cooperativa. Principales representantes: Elliott, Stenhouse y MacDonald. En este enfoque ubica Maciel de Oliveira (2003), el curso de Investigación

Educativa Aplicada dentro del programa de estudios de tercer año de carrera de formación de profesores de enseñanza media desarrollada en los centros regionales de profesores en Uruguay en el que siguen distintas fases que suponen una adaptación de la guía práctica de Elliott (Elliott, 1996; Maciel, 2003) adoptando la investigación – acción como marco teórico y como método para atender a las necesidades que los futuros docentes tendrán en su ejercicio profesional de resolver situaciones complejas, problemáticas y diversas que tendrán que investigar y transformar.

Más recientemente, Zeichner (2010), ha insistido en la dimensión de transformación de la formación del profesorado a través de su obra *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, en la que pone de manifiesto un posicionamiento crítico, democrático, que implica un mayor acercamiento al saber de los profesores, a sus voces y experiencias y a la investigación-acción como estrategia para alcanzar una mayor justicia social.

A pesar de la diversidad de planteamientos y estudios realizados se pueden destacar siete principios de la formación del profesorado que sintetizan los objetivos fundamentales de la misma (Marcelo, 1995):

- La *continuidad* de la formación, entendiendo por ésta no solamente el reconocimiento del carácter inacabado de la formación inicial y la existencia de una formación permanente sino la existencia de un modelo de profesor que impregna todo ese proceso de formación a lo largo de las distintas fases.

- La consideración en la formación del conocimiento de los *contenidos* propiamente *disciplinares* y del conocimiento del *contenido pedagógico*.

- La *relación teoría- práctica*, principio que posibilita una formación orientada a la acción.

- La *coherencia entre la formación* del profesorado y las funciones y *actividades* que ha de desarrollar en los procesos *de enseñanza - aprendizaje*.

- El *carácter social y dinámico* de la formación en referencia a la interacción social, las características individuales de los implicados y la influencia del contexto.

- *La atención a las características individuales* en los procesos de formación
- *El seguimiento y supervisión de los profesores* en formación.
- *La importancia de los procesos reflexivos* como estrategia de formación.

Kagan (1992) realiza una revisión de los estudios sobre el desarrollo profesional del docente y diferencia ocho aspectos comunes dentro del mismo, cinco de ellos relacionadas con el profesorado en formación inicial y tres con el profesor novel en su primer año de docencia.

Cinco temáticas relacionadas con la formación inicial:

- *Creencias preexistentes*: Poseen gran estabilidad e inflexibilidad que funciona como filtro al conocimiento recibido a lo largo de su formación. Siguiendo las conclusiones de Weinstein (1989) la función de los formadores de profesores es aminorar el optimismo ingenuo de los estudiantes y confrontar su conocimiento privado con el conocimiento público de sus formadores.

- *Requisitos para su crecimiento durante la práctica*: Depende de la reestructuración de sus creencias previas. Recomienda profundizar más en el estudio de los contextos institucionales (Escuela y Universidad) para conocer más sobre la influencia positiva y negativa en su proceso de socialización.

- *Acción con pocos conocimientos y procedimientos*: Este desconocimiento promueve su inclinación por conductas autoritarias que les permitan mantener el control en el aula, automatizando los procedimientos más funcionales.

- Imagen de sí mismo como docentes: Nace de sus expectativas previas como alumno. La evolución que se pueda producir deviene de la experiencia e imagen previa de sí mismo como docente, el conocimiento recibido a lo largo de su formación y la experiencia con el alumnado y las clases.

- Valoración de las prácticas: Existen muchos factores que ejercen una fuerte presión sobre los futuros docentes (la relación con los tutores y los supervisores, las actitudes de los padres,...) y destaca la separación entre Universidad y Escuela ya que en la primera no se facilitan conocimientos procedimentales.

Tres temáticas relacionadas con el profesor novel:

- Necesidad de adquirir conocimiento del alumnado y aplicarlo a la imagen de sí como docente;
- El papel jugado por el contexto, y
- El crecimiento en destrezas para la solución de problemas.

En los siguientes apartados abordamos la formación práctica del profesorado, las tendencias de los planes de formación y algunas investigaciones que tienen como eje principal las prácticas de enseñanza dada su importancia para la posterior comprensión y estudio de los procesos reflexivos del profesorado. Hay que destacar aquí que profundizar en el estudio de dichos procesos reflexivos puede ayudar a la elaboración y concreción de planes de formación que integren cada vez más la teoría y la práctica en los procesos de formación del profesorado.

2. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO

La estructura, el momento de realización, la duración, las estrategias, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, en definitiva, la configuración y organización de la formación práctica del profesorado, así como el planteamiento teórico que la orienta, configuran todo un vasto campo de posibilidades sobre las que el acuerdo no resulta tan unánime como podría parecer en primera instancia.

Pérez Gómez (1988) distingue en su análisis del pensamiento práctico del profesor básicamente dos planteamientos diferenciados que se corresponden con dos modelos de racionalidad, siguiendo la terminología de Schön: el modelo de racionalidad técnica y el modelo de racionalidad práctica.

La *racionalidad técnica* contempla la figura del profesor como un técnico especialista que basa su acción en hábitos, rutinas y normas derivadas del conocimiento científico. La formación del profesorado derivada dirige hacia un concepto de profesor que conlleva una concepción positivista del conocimiento, pone énfasis en el conocimiento de la disciplina y de la teoría de la enseñanza para la posterior puesta en práctica del conocimiento previamente trabajado.

La *racionalidad práctica* destaca la singularidad y especificidad de las situaciones educativas; el contexto y la imprevisibilidad de las situaciones de enseñanza adquieren así una relevancia fundamental; el profesor ha de hacer frente a esta realidad cambiante mediante la articulación de los distintos tipos de conocimiento que posee desarrollando así una práctica reflexiva que le permita dar respuesta a las múltiples situaciones que se encuentra a lo largo de su vida profesional como docente.

Edelstein, (2003) habla de la práctica docente como una actividad compleja⁴ que se desarrolla en espacios singulares con resultados imprevisibles. La complejidad de la práctica docente requiere la búsqueda de un enfoque teórico metodológico⁵ que reconozca su multiplicidad (p. 71). Para la autora, se trata de un enfoque socio-antropológico (etnografía) que centra el interés en el centro educativo y el aula, que señala lo particular y local en lugar de lo universal y general.

Zabalza⁶ (2004) destaca la importancia del Practicum en la formación de profesionales universitarios, y no sólo en la formación inicial del profesorado, y propone 10 criterios de calidad del Practicum. Plantea cuatro condiciones: Doctrinales, curriculares, organizativas y personales. Su articulación es la que proporciona al Practicum una mejor o peor definición y sentido a la formación de profesionales.

1) Doctrinales: Plantea utilizar una propuesta de “aprendizaje experiencial” como base teórica que sirva para fundamentar el diseño de las prácticas en el que han de verse reflejadas tanto las competencias generales como las específicas de la titulación.

2) Curriculares: Formalización de programas de prácticas, integración en el proceso global de la carrera, fases en las que se establece el Practicum (Progresividad curricular y su consideración desde que se idea hasta que se evalúa), estrategias de supervisión (Se diferencian dos en función del modelo de formación: Una más directiva y otra más orientativa) y dispositivos de evaluación.

⁴ Ver Palomero Fernández, P. (Coord.) (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Agosto 2009, 12 (2)

⁵ Ver también Cepeda Romero, O. (2001). Una propuesta metodológica para analizar la influencia del Practicum en el proceso de formación de los futuros maestros. *X Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña. Universidad de A Coruña.

⁶ Ver los sucesivos Symposium de Poio de celebración bianual.

3) Condiciones organizativas y personales: *Escenario de prácticas*: Destaca la relevancia de los criterios de selección de los centros para la realización del Practicum en aras de conseguir centros estimulantes que enriquezcan la experiencia formativa.

Algunos criterios en este sentido pueden ser: Características materiales y técnicas (Tamaño, ubicación,...), cultura institucional (estilo de liderazgo y cooperación, clima de trabajo,...), posibilidad de trabajo futuro en la misma empresa. *Estilo de colaboración institucional*: Modelo informal, modelo basado en la predominancia de la institución formativa, modelo basado en un “parternariado equilibrado” e *Implicación real de las instituciones participantes*.

Hay dos condiciones generales aplicables a cualquier tipo de Practicum, siguiendo el trabajo de Janell Wilson (1996): El sentimiento de autoeficacia de los futuros docentes es mayor si las prácticas están estructuradas y lógicamente secuenciadas, claramente definidas. Resultan más beneficiosas las prácticas que posibilitan el trabajo en pequeños grupos (2 ó 3 miembros). Janell establece 9 conclusiones más que Zabalza resume en tres principios:

El Practicum sirve para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales, precisa de un claro diseño y desarrollo curricular que prime el trabajo en pequeños grupos y exige de una intervención activa en los distintos momentos que lo configuran: antes (preparación), durante (supervisión) y después (reflexión).

Los 10 criterios de calidad del Practicum son: fuerte base doctrinal, integrado en el plan de estudios; alto grado de formalización con contenidos consensuados y delimitación clara de funciones y participación de los distintos implicados; una estructura interna que clarifique y establezca las fases y el proceso a seguir; tutores preparados en el centro, vinculados a

procesos de innovación en los centros de trabajo y/o coherentes con los objetivos del Practicum; fortaleza de las estructuras de coordinación y sistemas de supervisión efectivos, con una idea clara y compartida por tutores y supervisores, con condiciones adecuadas para el desempeño de su labor, actividades que impliquen la elaboración de algún producto que refleje el trabajo, mecanismos de reflexión y reconstrucción de las actividades realizadas en forma de memoria, diario, debates, etc, y creación de estructuras encargadas del mantenimiento y mejora del Practicum.

La literatura especializada en América Latina muestra también su interés por este tema, así, Fandiño (2010) resalta la importancia de la práctica en el proceso de formación de los futuros docentes en la universidad y concluye en sus investigaciones que la teoría es insuficiente para abordar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo vital una experiencia más completa en la práctica.

Vergara Fragoso (2005) destaca la dificultad de diferenciar los significados, las creencias y los saberes sobre la práctica docente, contempla el carácter socio-histórico de los significados y la importancia de los contextos en los que se realiza la práctica educativa, el tiempo dedicado a la docencia y la comunicación e intercambio de significados y experiencias.

La obra de Menghini y Negrín (2008) nos permite tener una perspectiva de la tendencia seguida en el ámbito especializado en Argentina ya que recoge una selección de intervenciones en conferencias y posters del foro organizado por la Universidad Nacional del Sur en 2006 sobre prácticas y residencias docentes.

Aborda las prácticas docentes en relación a las competencias profesionales más allá de su consideración técnica e instrumental, como contexto de socialización profesional y reflexión dentro de la formación inicial, la construcción de marcos teóricos, la creación de un puente de

interacción teoría – práctica, su consideración como marco complejo, contextual y comunitario y con un componente ético, político y profesional que implica cuestiones deontológicas.

Destaca el valor de las prácticas para estímulo del conocimiento pedagógico y promoción de reflexiones sobre la práctica y su relación con la teoría ya que las prácticas no son abstractas, ni únicamente instrumentales sino que tienen lugar en un contexto concreto y con influencias sociales, culturales, políticas y sujetas a interés.

El conocimiento sobre la ética profesional es un aspecto abordado también por Hirsch (2010), ya en otro contexto, en una investigación aprobada por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM de 2003 a 2005 y de 2007 a 2009 cuyo objetivo es *“contribuir a la generación de conocimiento sobre la ética profesional universitaria y proponer “lineamientos” para la formación en ética profesional”* (p. 3). Se trata de la construcción de un marco teórico y la elaboración de una escala de actitudes aplicada a un gran número de profesores. Los encuestados dejan constancia de la necesidad de que se impartan materias y contenidos sobre ética profesional en todas las carreras universitarias.

Diferencia entre ética profesional y ética en general y cívica. La primera se incluye dentro de la ética aplicada y es en la que se centra el estudio, que parte de tres supuestos básicos (p. 2):

1) *“Hay un predominio de contenidos cognitivos y técnicos en la formación profesional de los estudiantes universitarios”*

2) *“La ética profesional es un aspecto significativo y necesario en la formación integral de los estudiantes”* que hay que abordar de manera explícita

3) La ética profesional es una ética aplicada que posee su propio marco teórico de referencia, valores y experiencias.

Entre las ventajas que aporta el Practicum (Molina Ruiz, 2004b) en la formación de los futuros profesionales tal y como han destacado numerosos autores (véase por ejemplo, Cannon, 2002; Hativa, 2001; Mayor, 2001; Michavilla y Martínez, 2002), se encuentran: ofrecer una visión del mundo laboral, el desarrollo de habilidades profesionales y de interacción social, incremento de las posibilidades de empleo, incremento de la madurez de los estudiantes, desarrollo de actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza y razonamiento práctico.

Pero el Practicum no es una panacea, es necesario mejorar los aspectos negativos existentes, tales como, ausencia de integración teoría – práctica, dificultad de organización de experiencias apropiadas, formación práctica centrada en habilidades técnicas, ausencia de preparación específica de los supervisores para el desarrollo de su función como tal, ausencia de coordinación entre la experiencias de campo y los programas, utilización de los estudiantes en prácticas para el desarrollo de “otras” tareas a expensas de sus situaciones de aprendizaje. Factores todos ellos de amplio recorrido en las experiencias e investigaciones realizadas sobre el Practicum. En ocasiones, resulta increíble identificar en 2010 los mismos problemas y deficiencias puestos en evidencia mucho tiempo atrás por la literatura en el campo de la formación del profesorado. ¿A qué atribuir el mantenimiento de este estado de cosas?

Aún así, la literatura especializada coincide en la consideración del Practicum como un momento fundamental del proceso de formación de gran relevancia para la comprensión del mundo laboral y de su campo profesional. Principalmente si tenemos en cuenta los actuales títulos de grado que pretenden orientar la formación del profesorado enfatizando la preparación de profesionales competentes en el ámbito laboral con un perfil

profesional explícitamente definido que posibilite al docente afrontar los retos que la sociedad del siglo XXI plantea.

Algunas de las conclusiones de distintas investigaciones (Barquín, 1991; García y Cubero, 2000; González Rozas, 1996; Marcelo, 1993; Medrano, 1994-95; Montero, 1985, 1988, 1990, 2006, Porlán, 1994; Ridaó y Ordóñez, 2000), ponen de manifiesto que los futuros docentes presentan en un principio un gran interés por la tarea de enseñar, posteriormente se preocupan por la metodología, la disciplina y la motivación y conceden escasa importancia a su formación teórica, valorando más la experiencia práctica del profesorado y a los buenos profesores que han tenido cuando eran alumnos. Lo que nos remite al valor de las experiencias previas como alumnos, a la configuración de creencias basadas en ellas y a la atribución de la escasa influencia de la formación inicial en el cambio cultural del futuro profesor y profesora.

Un ejemplo de la atención en el ámbito especializado a la formación práctica de los futuros docentes y de la necesidad de su reformulación a la luz de la situación actual es la publicación del número 354 de la *Revista de Educación* (2011). La formación práctica de los futuros titulados: repensando el Practicum, dedicada íntegramente a los planteamientos, problemática actual de la formación práctica de los futuros docentes y técnicas de análisis de los datos obtenidos en la investigación sobre el Practicum (Ver Capítulo IV y VI).

3. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

De lo dicho hasta aquí puede colegirse que la situación actual de la formación del profesorado presenta un panorama complejo con múltiples vertientes de estudio que, desde nuestro punto de vista, son complementarios y cuya consideración conjunta puede aportar una mejor comprensión de este campo de estudio: Nuevos retos para ser profesor en la actualidad y condiciones de iniciación a la docencia (Area, 2001; Gutierrez Martínez et al., 2010); énfasis en los saberes sociales; conocimiento de la materia; modelos profesionales; papel político del docente; competencias profesionales y evaluación de las mismas; las prácticas en las Didácticas Específicas y estándares profesionales para la mejora de la formación del profesorado y el desarrollo profesional.

Así, en el contexto iberoamericano⁷, Núñez (2003, 30) plantea nuevos retos a los que la educación social tiene que enfrentarse que bien pueden aplicarse al campo de la formación del profesorado, definiéndolos en términos de construcción de plataformas múltiples capaces de dar al sujeto un lugar de adquisición, transformación y aplicación de los conocimientos necesarios en lo local y en lo global. Meléndez Ferrer (2004) habla de la actitud que el profesor universitario debe tener para favorecer procesos de comunicación y crear nuevas estructuras y planteamientos educativos que favorezcan el ejercicio de su profesión (véase Gewerc, 2009).

También Pérez-Jiménez (2003, 37) opina que los nuevos desarrollos globales demandan “*el análisis de la práctica pedagógica sobre la transformación de los saberes pedagógicos disciplinares en saberes sociales para el desarrollo cultural*”. Establece las razones para el análisis,

⁷ Ver Alcázar Cruz, M. (2006). Modelos y tendencias en la formación inicial. *Congreso Estatal de Investigación Educativa: Actualidad, Prospectivas y Retos*. Jalisco, 4 y 5 de Diciembre de 2006.

los procesos de globalización y su relación con la educación, el paso del nuevo orden social a los saberes sociales y ofrece unas claves para la comprensión de la formación permanente de los docentes así como algunos aspectos “(in)concluyentes” (p. 51):

“Así, la tipología formativa que se plantea para los docentes, además de estar enmarcada en el aprendizaje de las bondades y limitaciones de las nuevas tecnologías y de sus aplicaciones educativas, debe centrarse en la transformación de los saberes pedagógicos por saberes socialmente útiles, lo que más bien significa una integración de lo pedagógico y lo social en virtud de un análisis de aquellos contenidos del currículo que mediatizan la construcción de las realidades culturales”. (Pérez-Jiménez; 2003, 50)

Figuroa Millán (2000) plasma sus reflexiones en torno a la formación de docentes en México poniendo de manifiesto, entre otros aspectos, las discordancias entre lo que el sistema educativo básico establece y lo que requiere el profesorado que ha de llevarlo a cabo.

Vaillant (2002) realiza un análisis de la situación actual de los docentes y formadores de formadores en América Latina. Aborda las políticas y las aportaciones teóricas y metodológicas, además presenta dos estudios de caso, Chile y Uruguay, las competencias y capacidades del formador y estrategias para la iniciación de los formadores y su desarrollo profesional.

Pone de manifiesto que las reformas realizadas a nivel internacional desde principios de los 80 (Diker y Terigi, 1997) suponen cambios en tres aspectos: El saber de los docentes buscando la idoneidad para afrontar los nuevos retos de la sociedad actual; la cultura institucional de los centros de formación docente en la búsqueda de organizaciones más flexibles y la distribución de responsabilidades, y los mecanismos de control del desempeño profesional.

Defiende la relevancia de distintos tipos de conocimiento en la formación de formadores, al igual que para todo formador: La formación pedagógica, la formación en los contenidos disciplinares, el conocimiento didáctico del contenido a enseñar y el conocimiento del contexto.

El trabajo de Grossman, Wilson y Shulman (2005) incide en la importancia del conocimiento de la materia para la enseñanza en la formación de los futuros docentes y la necesidad de conocer sus creencias sobre el conocimiento de la misma en igualdad de importancia con sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje:

“Los resultados preliminares del creciente cuerpo de investigación que explora la relación entre didáctica y conocimiento de la materia indican que hay varias dimensiones del conocimiento de la materia que son particularmente importantes para la tarea de la enseñanza. Como formadores de profesores, debemos considerar cómo introducir este conocimiento en los programas de formación del profesor.” (Grossman, Wilson y Shulman. 2005, 2)

Exponen las razones de la importancia del conocimiento de la materia por los profesores en la formación del profesorado, plantean las investigaciones en esta línea y resaltan las dimensiones del conocimiento que lo caracterizan, a tener en cuenta para la actividad profesional de la enseñanza: conocimiento del contenido –sustantivo y sintáctico- y creencias acerca de la materia de las que, afirman, están relacionadas con *“cómo piensan acerca de la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases”* (Grossman, Wilson y Shulman, 2005,18), por lo que es fundamental desarrollar la habilidad para examinar las creencias sobre el conocimiento de la materia que tienen los futuros profesores. Las creencias sobre la materia se revelan igual de influyentes que sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje ya que, de otra forma, *“permanecerán como un poderoso tamiz a través del cual los futuros profesores filtran la nueva información”* (p. 20), en la misma línea que plantean Wilson y Wineburg (1988).

La formación del profesorado no se plantea desde el vacío, de manera implícita y/o explícita figura en los distintos planteamientos un modelo de profesional que Fernández Enguita aborda en su obra (2001) destacando las diferencias entre los modelos profesionales burocrático, liberal y democrático.

“... Los modelos profesionales burocrático y liberal, asentados en tan añejas instituciones, no necesitan una base nueva ni propia. El estatuto del modelo profesional democrático, sin embargo, es necesariamente distinto, al igual que el de la educación como servicio público, si esto ha de significar algo más que el lema legitimador de una profesión o de una rama del Estado. El modelo profesional se ubica, ante todo, en el plano de la moral colectiva, del deber ser. No por casualidad se reúnen en él algunas de las características que, formando parte de las legitimaciones de los modelos liberal y burocrático, resultan más ajenas a la realidad de ambos. Es, en suma, una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir, no un punto de partida ni un hito ya logrado.

Por tal razón, hemos de decir que la profesión democrática es la mediación que puede hacer de la educación un derecho, en vez de una mercancía o una imposición; la que ha de convertir los centros de enseñanza en escuelas públicas, en vez de privadas o estatales; la que debe transformar las organizaciones escolares en sistemas flexibles y abiertos, en vez de montones desordenados de individuos o burocracias más o menos petrificadas; la que puede poner en marcha la sinergia entre los recursos personales, organizativos y comunitarios con que hacer frente a la diversidad y el cambio en la educación; en suma, la que debe lograr que el sistema educativo sea o se acerque a ser un verdadero servicio público, en vez de dejarlo sometido a la dinámica del Estado o del Mercado”. (Fernández Enguita, 2001, 62)

Ferreira Ruiz (2003) resalta, en el campo de la filosofía de la educación, que el profesional de la educación tiene un papel político a desempeñar, educando para la transformación de la sociedad actual a favor de una sociedad igualitaria y con calidad para todos.

Recordar aquí la contribución de la obra compilada por Menghini y Negrín (2008) en la que se realiza un recorrido por los aspectos objeto de estudio en las últimas décadas con respecto a este ámbito presentadas en el foro organizado por la Universidad Nacional del Sur en 2006 sobre prácticas y residencias docentes: la complejidad y situaciones institucionales y de aula; la política educativa, el contexto de formación (en la provincia de Buenos Aires), los espacios y contextos en la formación de maestros; la

evaluación de las prácticas docentes; las prácticas en los niveles inicial, primario y superior mediante la descripción de competencias profesionales, la metarreflexión y las pasantías; las prácticas en las didácticas específicas y las principales aportaciones de las jornadas en torno a tres ejes: la relación teoría-práctica, la articulación entre formación pedagógica y disciplinar y la reflexión sobre la práctica que posibilita el propio foro.

Alliaud y Antelo (2009) aportan una reflexión sobre el hecho de ser profesor en la actualidad y hacen referencia a las complejas condiciones de iniciación a la docencia. Defienden la idea de avanzar en una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.

Korthagen (2010) plasma los cambios acerca de la formación del profesorado, estructurados en dos ejes en la dirección que se nombran: de la transferencia de conocimientos por parte de expertos – al aprendizaje auto dirigido y del aprendizaje individual – a la co-creación de grupos. El primer eje afecta a la posibilidad de desarrollo profesional ya que el profesorado debe ser capaz de *“dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica”* (87).

El segundo eje supone la dimensión del individuo frente al grupo y supone en la actualidad insistir en la necesidad de generar contextos colaborativos de trabajo durante la formación del profesorado que promueva y posibilite un trabajo y aprendizaje cooperativo una vez instalados en la realidad del ejercicio de su profesión docente.

Los cambios en los planes de estudio producidos en los últimos años por el proceso de Convergencia Europea ponen sobre la palestra el análisis de las competencias y su evaluación lo que requiere su integración en los procesos del Practicum de formación de los futuros docentes, se presentan a continuación algunos ejemplos de esta preocupación en la literatura especializada.

Vila Sánchez y Poblete (2004) realizan un completo planteamiento para integrar la evaluación de las competencias en la evaluación del Practicum de formación y presentan características y competencias a desarrollar en el Practicum independientemente de la especificidad de la formación de Grado de la que se trate.

Las nuevas propuestas en congruencia con el enfoque del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior incluyen un Practicum *“como vinculación entre la teoría y la práctica, además de facilitar el contacto con los profesionales del ámbito y las posibilidades de mejora de la inserción laboral”* (Vila Sánchez y Poblete, 2004, 1). Estos autores se centran en el papel de las competencias y proponen un modelo de ficha para su establecimiento y clarificación resaltando la importancia de establecer la evaluación siguiendo las claves de dichas competencias.

Destacan como elementos básicos del Practicum: el estudiante, la entidad colaboradora (en nuestro caso los centros educativos) representada por un tutor profesional (profesor colaborador en la terminología utilizada en nuestra investigación) y la universidad o tutor académico (profesor tutor en nuestro caso).

Consideran la necesidad de una mayor especificidad en los planteamientos a desarrollar, de tal manera que exponen un listado de objetivos específicos del Practicum, los aspectos que debe recoger el plan individualizado de prácticas, las responsabilidades de los estudiantes, sus derechos, las responsabilidades del tutor profesional y del tutor académico y la evaluación del estudiante.

Plantean las competencias como la posibilidad de ofrecer un enfoque integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, superando el enfoque conductista con el que se utilizó este término en los años setenta, si bien se utilizan distintos términos según el país del que estemos hablando y hacen una revisión del origen de las competencias, a modo de ejemplo podemos

citar a McClelland (1973), que intentó superar las limitaciones que ofrecía la medición de la inteligencia y personalidad o las pruebas de conocimiento de los contenidos para predecir la actuación o el éxito laboral y a Boyatzis (1982), que plantea la competencia como algo subyacente en una persona por lo que empieza con el estudio de la propia competencia personal.

Spencer y Spencer (1993) la entiende subyacente y causalmente relacionada con un estándar de efectividad... Plantea las características generales comunes a las distintas definiciones de competencia según Nelson Rodríguez (1996, 6): son características permanentes de la persona, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, se relacionan con la ejecución exitosa de una actividad (no exclusivamente de índole laboral), tienen una relación causal con el rendimiento laboral (se asume que realmente causan éxito, no sólo están relacionadas con él) y pueden ser generalizadas en más de una actividad.

Existe un elevado número de competencias según distintos criterios si bien es necesario un estudio detallado ya que a veces se refieren a lo mismo con distinto nombre y viceversa.

El proyecto de competencias de la universidad de Deusto define el término “competencias” como “*un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*” (p. 8) que intenta superar una visión meramente conductual limitada al rendimiento al implicar las variables de la personalidad que intervienen en su desarrollo.

Vila Sánchez y Poblete (2004) diferencian entre Competencias *instrumentales* (como herramienta): Cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, *interpersonales* (habilidades personales e interpersonales): Individuales y sociales y *sistémicas* (destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema que incluye la

imaginación, la sensibilidad y habilidad para ver cómo se conjugan las partes de un todo): de capacidad emprendedora, de organización de liderazgo y de logro (p. 9). Cada titulación debe seleccionar aquellas competencias genéricas que preparen a los estudiantes para el desempeño de la función social que corresponda.

Los contenidos implicados en una competencia son: SABER (datos, hechos, conceptos), SABER HACER (habilidades, destrezas, técnicas), SABER SER (normas, actitudes, intereses, valores) y SABER ESTAR (predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, comportamiento colaborativo) -saber ser y saber estar se han denominado genéricas o transversales dado su carácter universal mientras que las específicas pertenecen al ámbito de cada titulación-.

Algunas de las ideas contempladas para evaluar competencias en la evaluación del Practicum son (Vila y Poblete, 2004, 14 y 15):

- La selección de las competencias específicas y genéricas.
- Tres niveles de dominio en función de tres dimensiones (criterios):
Profundización en los contenidos (conocimiento necesario para resolver un problema o situación), desempeño autónomo (autonomía personal no necesitada de constante supervisión) y complejidad de los contextos y situaciones de aplicación (complejidad de la situación). Según estas ideas se elabora un cuadro en el que se cruzan tres niveles de consecución con las tres dimensiones.

Exponen un ejemplo con la competencia “Trabajo en Equipo” en el que se establecen los tres niveles, los indicadores y plasma una hoja de trabajo para registrar las competencias, los indicadores y las evaluaciones, se decide la modalidad de evaluación y peso específico de cada una de las competencias, se contrastan los resultados con los resultados de la evaluación del tutor académico y se comunican los resultados al estudiante cerrando así un ciclo de aprendizaje, posteriormente vendrán más.

Una definición de “competencias” es la que establece Vaillant (2002)

“Las competencias están en el medio entre los ‘saberes’ y las ‘habilidades’. Lo importante hoy es ser competente, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere, por un lado, de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro, de mucha imaginación y creatividad”.

“El eje de las competencias permite resolver situaciones profesionales y sociales que están relacionadas con tareas, problemas o actividades. El eje de las capacidades refiere a formas de organización interna del individuo desvinculadas de disciplinas o campos de conocimiento pero que pueden ser desarrolladas a través de ellos” (Vaillant, 2003, 23)

También Zabalza (2001) reivindica la necesidad de seguir investigando las aportaciones del Practicum a la formación y sobre las condiciones precisas para favorecer el aprendizaje y el mantenimiento del mismo. El Practicum basado en competencias requiere clarificar de forma sistemática qué es lo que puede ofrecer de cara a la formación a los alumnos y determinar los conocimientos previos necesarios a aportar durante la formación para poder desarrollar toda la potencialidad del mismo

Entiende “competencia” en el análisis del Practicum como el *“conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad académica, laboral o profesional”* (p.3). Estructura el discurso en varios puntos en los que aclara qué son competencias, tipos de competencias, características de las competencias de cara a la formación, las competencias en el Practicum y cómo se identifican las competencias.

Identifica dos ejes principales, siguiendo a Barnett (1996), cada uno de ellos con dos polos o extremos, en la combinación de estos se estructura un continuum que indica la orientación formativa del Practicum según el tipo de competencias seleccionadas: Académicas – mundo del trabajo y Generales – específicas. Se identifican así cuatro grandes espacios de competencias: competencias basadas en disciplinas específicas,

competencias académicas generales (interdisciplinares), competencias profesionales específicas y competencias personales transferibles.

La investigación realizada por Ingvarson y Kleinhenz (2006) en el ámbito anglosajón, diferencia entre los *estándares desarrollados por empresarios*: Dirigidos a garantizar el cumplimiento de las normas y reglamentos y *estándares de profesión*: Más complejos y profundos cuyo objetivo es proporcionar una base para la responsabilidad profesional de forma que el profesorado proporcione a sus colegas información sobre su práctica.

Serrano Castañeda (2005), resalta la importancia de la comunicación con los demás, la exposición ante los demás del camino de reflexión recorrido es lo que supone el aval de ese proceso reflexivo. Personalmente, considero que el diario es un buen instrumento para ese camino de reflexión sobre la acción educativa y para su posterior intercambio con los demás y, por supuesto, para la investigación sobre los procesos reflexivos.

Exponen el camino recorrido en Estados Unidos y Australia para establecer unos estándares profesionales para profesores insistiendo en su potencial para mejorar la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la calidad de enseñanza (véase Montero, 2003).

Los estándares profesionales de enseñanza reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer una enseñanza de alta calidad, también sirven para medir y evaluar (p. 269) ya que la calidad de enseñanza es el aspecto que más afecta al aprendizaje de los alumnos. Sirven para distintos propósitos variando su contenido y naturaleza.

Se diferencian estándares de acreditación, de licencias o registros, de gestión de la práctica y estándares de inspección, de certificación y otros usos como orientar el desarrollo profesional o los programas que ofrecen distintos colectivos y ayudar a la reflexión del profesorado sobre su trabajo y aprender de los colegas. Expone algunos ejemplos y pone de manifiesto la diferencia entre estándares de la profesión y otros tipos de estándares profesionales de la enseñanza.

Algunas características de los estándares de la profesión: Son desarrollados por profesionales expertos, promueven el aprendizaje de los profesores, no están limitados a un contexto, tienen validez en su procedimiento y contenido, señalan amplias parcelas o “partes” del trabajo de los profesores y son específicos de cada campo (materias, niveles o una combinación de los mismos) más que genéricos.

Vaillant (2002, 23), por su parte, considera que *“El cruce del eje competencias y del eje capacidades genera un plan en el que se determinan los estándares y comportamientos indicadores de las competencias y de las capacidades”* y defiende que el desarrollo profesional de los formadores debe configurarse a través de la profundización en tres dimensiones simultáneas:

- *Dimensión informativa de contacto con los contenidos – disciplinares y pedagógicos– en un creciente nivel de especialización.*
- *Dimensión práctica con transferencia del conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas.*
- *Dimensión de apropiación personal en la que se produce la transformación en aprendizaje significativo del conocimiento generado en las dimensiones anteriores”* (Vaillant, 2002, 26).

Esperemos que la evaluación de competencias no derive en un planteamiento técnico y lineal de aspectos concretos y específicos producto de una excesiva preocupación por la sistematización de dicha evaluación.

Hasta aquí se han presentado algunos caminos a recorrer. Sin duda queda mucho por hacer, muchos estudios que realizar, muchas preguntas por responder, pero pensamos que sí estamos avanzando en un conocimiento que nos permita mejorar la formación del profesorado y su desarrollo profesional en todos los aspectos que configuran la compleja responsabilidad de hacerse y ser docentes.

4. INVESTIGANDO LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El pasado reciente en la investigación sobre las prácticas de enseñanza refleja, sin duda alguna, el uso preferente y mayoritario de una metodología cualitativa para acercarse al análisis de los procesos formativos que se desarrollan a lo largo del Practicum de formación si bien las técnicas utilizadas son diversas. El principal objetivo de las mismas es mejorar la comprensión del proceso por el que los futuros docentes llegan a ser profesores así como determinar las estrategias que favorecen más los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyendo las aportaciones y posibilidades que las TIC nos ofrecen.

Los tópicos objeto de estudio y la categorización y conceptualización de esa realidad varía, si bien se incide en la importancia de desarrollar los procesos reflexivos que favorezcan un proceso de socialización crítico y constructivo y que prepare a los futuros profesores para afrontar la complejidad de su ejercicio profesional y posibilite un posterior desarrollo del conocimiento profesional. Presentamos a continuación algunas de las investigaciones que contribuyen a incrementar nuestro conocimiento sobre uno de los componentes formativos más relevantes para los futuros docentes ya que supone una oportunidad única para relacionar la teoría y la práctica sentando las bases de su futuro ejercicio y desarrollo profesional.

Molina (2004b, 2004c) destaca algunas investigaciones dirigidas por De Vicente (2001 y 2000-2004) sobre la necesidad de dotar a los futuros profesionales de un código deontológico, la importancia del Practicum y las expectativas de los implicados en el mismo.

Presenta un estudio desarrollado por el GRUPO FORCE dirigido al “análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora” (Molina, 2004b, 1) tomando como objeto de análisis el Practicum de la Licenciatura de Pedagogía con la

intención de transferibilidad a otras carreras. (p. 1). Una parte del estudio comparado sirve para reflexionar sobre su propia realidad, pretendiendo con ello rediseñar el programa de formación práctica en un intento de mejora y enriquecimiento.

La investigación se apoya en tres aspectos: el conocimiento profesional, los programas de Practicum (entendiendo a éste como un período crítico en la socialización profesional pues determina gran parte de las interpretaciones futuras, tanto en cuanto a la formación como en cuanto a la profesionalidad, afecta a la autoevaluación y a la evaluación que de ellos hace el colectivo profesional, y puede favorecer el futuro interés por el desarrollo profesional), y un modelo evolutivo de desarrollo del conocimiento profesional que comienza con el Practicum. (p. 2)

Destaca la actividad investigadora mediante tesis doctorales como la de Latorre (2005), que pretende estudiar las creencias que los estudiantes de tercer curso en todas las especialidades existentes en ese momento tienen antes y después del Practicum sobre el mismo. Destacamos la concomitancia de este trabajo con el nuestro y entendemos que reafirma el interés de nuestro objeto de estudio. Los resultados obtenidos muestran que las creencias de los estudiantes sobre la formación práctica son diferentes según hayan realizado o no el Practicum, que existe asociación significativa entre algunas variables como “sexo”, “especialidad cursada” y “grado de satisfacción con los estudios” y las creencias de los estudiantes y que el Practicum tiene cierta influencia en la modificación de algunas de estas creencias.

Otra investigación es la de Peña Hita (2005), que pretende conocer la situación del proceso de supervisión del Practicum en la formación de maestros en todas las especialidades y conocer su funcionamiento en la Universidad de Jaén. Propone un modelo de supervisión denominado “Modelo de Supervisión en Red” (SURE) que incorpora las TIC para el

desarrollo de redes de trabajo colaborativo. Destacan las necesidades detectadas entre las que se encuentra, por parte de los estudiantes, *la necesidad de potenciar la reflexión sobre la práctica* y mantener la interacción continua con los supervisores.

También figura la investigación de Romero (2005) sobre otro aspecto dentro de la línea de investigaciones sobre el pensamiento del profesorado, el “concepto de enseñanza”, en concreto el concepto de enseñanza que adquieren los estudiantes a lo largo de su formación inicial. Entre sus conclusiones destacan que durante los estudios de Magisterio se presta más atención al conocimiento didáctico general, de la materia, del contenido y conocimiento del estudiante y se desconsideran otros aspectos tales como los paradigmas desde los que se estudia la materia, la implicación en la organización y funcionamiento del centro, la resolución de conflictos y la función de evaluación.

Realizan un análisis de los programas oficiales del Practicum de las distintas Universidades españolas con titulación de Pedagogía diferenciando distintas dimensiones del Practicum: bases, estructura económica y temporal, objetivos, gestión, coordinación, agentes formadores, estudiantes, actividades (Practicum I y Practicum II), recursos y evaluación. Se incluyen las conclusiones extraídas de dicho análisis en cada una de las dimensiones contempladas, algunas de ellas son: la necesidad de incidir en la integración teoría – práctica, la globalización de todo el contenido teórico mediante su aplicación al análisis de la realidad educativa, proporcionar elementos reflexivos para desarrollar un proceso de socialización más crítico y constructivo e insistir en las funciones esenciales del pedagogo.

El ensayo de Sayazo y Chacón (2006) pretende establecer una nueva vía para establecer unas prácticas en el ámbito universitario con mecanismos de interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos.

El contexto institucional al que se refiere es el eje de prácticas definidas como *“aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual se formularon los ámbitos de formación general, pedagógica y especializada en función de definir el perfil del egresado”* (p. 56)

“En las Prácticas Profesionales, también confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del contexto socio cultural. En esta perspectiva, abren un abanico de posibilidades al estudiante, quien analiza críticamente su actuación de aprendiz y de enseñante, a la vez tiene oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis” (Sayazo y Chacón, 2006, 57).

Sigue la propuesta de cinco componentes presentada por Liston y Zeichner (1997): la enseñanza, la investigación, los seminarios, los diarios de prácticas y las tutorías.

Al igual que en nuestra investigación utiliza los diarios, instrumento que se revela como uno de los fundamentales y más potentes en este tipo de estudios. Define *“Los diarios de prácticas como instrumento cualitativo donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; constituyen un medio muy importante para generar procesos de reflexión”* (p. 64).

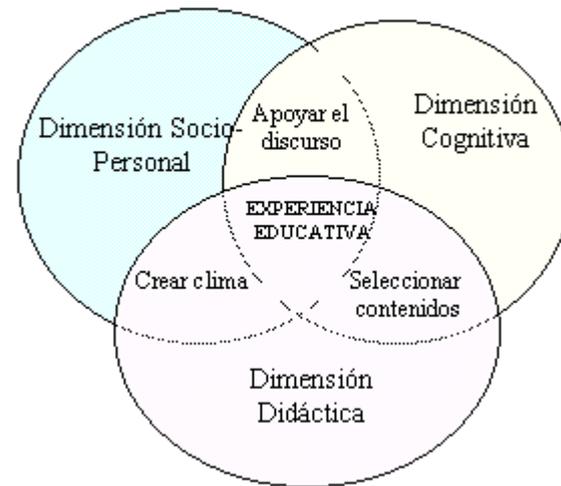
“... De otro lado, es imprescindible concienciar a los docentes universitarios acerca de la emergencia de incorporar en su práctica pedagógica competencias críticas y reflexivas, con la intención de transferirlas en los futuros educadores y así, formar en armonía con lo que se pregona” (Sayazo y Chacón, 2006, 65).

Ballenilla (2003) se centra en el MDP (Modelo Didáctico Personal) en el marco del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) y parte de tres pilares teóricos: el constructivismo, la concepción compleja y sistémica de la realidad y la teoría crítica.

No hay discrepancias a estas alturas sobre el hecho de que la Sociedad de la Información demanda nuevos procesos de formación. Marcelo (2002), resalta que las TIC suponen un cambio de paradigma pedagógico centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza y requiere, según Pratt (2002, 20), “*prestar atención al desarrollo de un sentimiento de comunidad en el grupo de participantes para que el proceso de aprendizaje tenga éxito*”. Se plantea un modelo de formación centrado en problemas que debe resolver el alumnado utilizando los conocimientos adquiridos. Uno de los centros de interés dentro de las oportunidades de comunicación sincrónica y asincrónica es el análisis del discurso que se produce en chats y foros de discusión en cursos de teleformación.

Shotsberger (2001) realizó un análisis de diálogos sincrónicos a través de chats aplicando ocho categorías: Afirmación, creencias, preocupaciones, práctica, deseo, intención, pregunta y resultado. Henry (1991) aporta cinco categorías posibles para el análisis de la comunicación asincrónica: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. Marcelo (2002) y su Grupo de Investigación, teniendo en cuenta lo anterior y otros trabajos desarrollados por otros autores, plantean tres categorías o dimensiones para orientar el análisis asincrónico: dimensión social, didáctica y cognitiva. (p. 3)

COMUNIDAD DE INDAGACIÓN



Tomado de Garrison, Anderson and Archer

Figura 1: Comunidad de indagación

La “*Dimensión Social*” incluye todas las declaraciones (alumnos y tutores) en las que se promueven las relaciones sociales, la creación de una dinámica grupal que reafirma el grupo con la inclusión de la expresión de emociones. La “*Dimensión Didáctica*” incluye los foros asincrónicos que representan una oportunidad para que los docentes dirijan el aprendizaje de los alumnos, interactuando al igual que en las clases presenciales y la “*Dimensión Cognitiva*”, que analiza en qué medida los alumnos van comprendiendo y construyendo significados y elaborando un pensamiento crítico. Las categorías para el análisis de los procesos de construcción de significado como un proceso de resolución de problemas establecen las fases de iniciación, exploración, integración y resolución. (p. 3 y 4).

Gallego Arrufat (2003) comenta los estudios que ha venido realizando el grupo de investigación FORCE del que forma parte en la Universidad de Granada, estudios dirigidos al análisis del Practicum en distintas titulaciones universitarias que abordan las expectativas de los implicados, análisis comparados y códigos deontológicos del ejercicio profesional.

Llegan a la conclusión de que es necesario reformular los objetivos formativos y profesionales así como su vinculación con el mundo profesional. También ponen de relieve algunas insatisfacciones de los futuros docentes entre las que se encuentra la escasa ayuda que han recibido para planificar su intervención en la práctica y una mayor frecuencia de prácticas simuladas frente a su integración en el desarrollo del plan de prácticas en las escuelas.

Una de las principales aportaciones que pueden hacer las TIC es la creación de foros de discusión comunes creados específicamente mediante la orientación, el asesoramiento y la interacción grupal, entre ellos destaca el E-learning (véase Martínez Serrano, 2003). Es preciso investigar la eficacia de las experiencias formativas para la mejora de la formación práctica tanto en el contacto directo con la realidad como con las posibilidades de información y comunicación que posibilita Internet.

Agrupar en dos modalidades las posibilidades de tutoría y asesoramiento: Tutoría electrónica y foros de discusión y se centra en este último, entendiendo por tal *“un espacio para el intercambio de ideas, al mismo tiempo que una fuente de información sobre temas específicos”* (p.117) englobando distintas formas asíncronas de comunicación destacando la comunicación entre profesionales y personas con intereses comunes. También hace referencia a los seminarios virtuales (además de los seminarios de supervisión presenciales existentes en todos los planes de formación de las universidades del territorio español) como estrategia basada en www: Foro de discusión abierto en el que se puede explicitar, debatir o compartir experiencias.

Entre sus conclusiones destaca la necesidad de investigar sobre el contenido de los mensajes, sobre qué competencias básicas reflexionan los futuros docentes para detectar sus necesidades y mejorar los planes de estudio en ese sentido; la necesidad de disminuir la extensión de la memoria de prácticas y potenciar y favorecer más la comunicación entre los distintos

implicados en el proceso (alumno, profesor – tutor y supervisor) y mejorar las condiciones organizativas e institucionales para favorecer la participación del profesorado de los centros participantes en el Practicum.

Se advierte, además de que los seminarios virtuales no deben eliminar ni minimizar la principal función del Practicum de acercar al futuro docente a la realidad del ejercicio de la profesión docente en el contexto en el que ésta tiene lugar.

Siguiendo esta misma línea, Vigo, Bernal, Bernat, Julve y Soriano (2008) exponen una experiencia en la que un grupo de profesores utilizan las TIC para abordar la formación de los futuros docentes en la atención a la diversidad en distintas asignaturas diseñando acciones comunes tales como el desarrollo de una página web, talleres, conferencias o estudios de caso a partir del análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el papel del profesor ante la atención a la diversidad obteniendo en la evaluación posterior una mayor coherencia entre las percepciones de los estudiantes y las orientaciones teóricas sobre el perfil del maestro para la atención de la diversidad.

Vivas G., Becerra T. y Díaz H. (2003) presentan, en el contexto Iberoamericano, un conjunto de propuestas dirigidas a orientar el proceso de formación del profesor que comienza desde la docencia universitaria siguiendo a autores como Marcelo (1994) o Imbernón (1997).

Realizan entrevistas no estructuradas a los ocho profesores noveles del Departamento de Pedagogía de la universidad de Los Andes Táchira con distintos resultados entre los que destacan una discordancia entre las funciones de docencia e investigación, que el docente aprende a ser profesor mediante un proceso autodidacta, intuitivo, empírico, rutinario y en solitario. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Blázquez (1999) en el contexto español donde los resultados indican que ni investigan ni aprenden a enseñar junto a sus pretendidos maestros.

Realizan una propuesta para la mejor definición de la política de formación de los profesores de reciente ingreso en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira: considerar el departamento como el espacio natural para la formación de su propio profesorado con la elaboración de programas integrales de formación; participación activa, pero voluntaria en la planificación, desarrollo y evaluación de tal programa; implementar la figura del profesor tutor; convertir la labor del profesorado en objeto de investigación mediante estrategias autoformativas; participar críticamente en la construcción y difusión del conocimiento de su respectiva disciplina; reconocimiento por parte de la universidad de la formación integral de profesorado; crear las condiciones administrativas y tecnológicas que garanticen la mejora de la formación y de la docencia; sensibilizar y hacer partícipe al profesorado de la necesidad y responsabilidad sobre su propia formación; incluir una fase de información institucional sobre la dinámica universitaria; asignación de una carga horaria razonable que le permita una integración no sólo en la docencia sino también en la investigación y la creación de redes de apoyo que proporcionen apoyo emocional y técnico.

Como ya se ha comentado, existe una preocupación creciente en la actualidad por los procesos de inserción laboral del profesorado novel y su influencia en la configuración de su identidad profesional. Esta preocupación se manifiesta también en el contexto iberoamericano, donde la investigación de Jiménez Narváez (2008) presenta los resultados de un estudio de caso sobre la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar con una profesora que inicia su experiencia profesional en una institución educativa privada con niños de 5 – 6 años. Se pretende identificar el modelo didáctico de la profesora principiante mediante tres entrevistas semiestructuradas, registro de audio de tres clases y revisión de documentos institucionales. Destaca también, como llamada de atención, la escasez de estudios existentes sobre esta población, principalmente en Latinoamérica, con ausencia total en Colombia.

Lleixá (2004) presenta un estudio realizado mediante el análisis de textos escritos por los estudiantes en la memoria de Prácticas, en concreto de 26 estudiantes de maestro especialista en educación física de la universidad de Barcelona que realizan el Practicum en 26 centros distintos con tres categorías diferenciadas: el Practicum en su proceso de formación, el centro escolar y la educación física en la escuela. El objetivo es comprobar en qué medida la expresión del pensamiento de los futuros maestros está de acuerdo con las competencias que se pretenden desarrollar en el Practicum y con la visión de la educación física escolar.

Aborda la utilidad de los estudios sobre el pensamiento del alumnado, la descripción de las intenciones y organización de la asignatura del Practicum y la interpretación de los textos escritos por el alumnado a lo largo del Practicum. Entre sus resultados se encuentra la valoración positiva que los estudiantes hacen del Practicum en cuanto a la posibilidad que les ofrece para reflexionar, pudiendo contrastar los aprendizajes recibidos durante su formación con la realidad educativa del centro en el que desarrollan las prácticas. También manifiestan que han tenido más facilidades que dificultades en la realización del Practicum destacando el apoyo recibido de los maestros y los equipos directivos.

Hay mayor diversidad entre las dificultades que manifiesta el alumnado y destacan la sustitución de un profesor sin tiempo para preparar la clase o la elaboración de la memoria por su gran volumen de trabajo, se sorprenden favorablemente por el grado de coordinación existente en los centros ya que pensaban en una realidad del trabajo del maestro más individualista y valoran la capacidad de los maestros de dinamizar las clases y la relación que establecen con sus alumnos/as.

Fandiño (2010) se centra en la línea de estudio de la socialización del profesor en sus primeros años de ejercicio, en el que interiorizan las normas y valores que caracterizan la cultura escolar en la que se integran. Resalta, según sus investigaciones, la fase de prácticas es a la que más referencia hacen los profesores principiantes en su primer año de ejercicio profesional destacando los problemas institucionales por encima de los didácticos. Este hecho puede venir motivado precisamente por la práctica que desarrollan en su formación universitaria como docentes.

Según sus investigaciones, la formación práctica les permite tener experiencia previa con un grupo de alumnos para mantener el control del mismo, haber desarrollado las prácticas en distintas instituciones les ha permitido conocer diferentes formas de trabajo (esta situación no suele darse en los Practicum desarrollados en las universidades españolas, por lo menos en la Universidad de La Laguna).

El choque con la realidad de las instituciones educativas en cuanto a las largas jornadas laborales, los enfoques de enseñanza tradicionales, las relaciones con los compañeros, el equipo directivo y los padres son los problemas más destacables dentro del ámbito institucional. La complejidad del trabajo docente en el nivel didáctico va más allá de la realidad que se vive en las prácticas ya que supone también entender y trabajar con la complejidad del niño, los aspectos asistenciales (comida, sueño...) sobre todo en las primeras edades por lo que ese necesario experimentar prácticas más complejas y completas.

En el ámbito anglosajón, Kuijpers, Houtveen y Wubbels. (2010) plantean⁸ un modelo integrado de desarrollo profesional para la enseñanza efectiva en una estructura que interrelaciona dos procesos cíclicos: el de enseñanza individual y el de entrenamiento y monitorización en equipo.

⁸ Ver también Ragan, V. & Liston, C. (2008). Comprehensive professional development. A review of the literature. Bothell, WA. Puget Sound Center que ofrece una interesante revisión de la literatura en el ámbito del desarrollo profesional.

Tabla 2: Aspects of an integrated professional development model for effective teaching. (Kuijpers, Houtveen y Wubbels, 2010, 1692)

Aspect	Objective	Participants
Focus on goals at school, teacher and student level	Reaching consensus about the goals by all participants. Striving to reach the goals by all participants. Reaching the goals at all levels	Facilitator, participating teachers and principal
Create conditions	Creating a sense of urgency in all participants Analysing the starting situation. Clarifying aims and process of professional development. Building a relation of trust between facilitator and teaching team. Creating the necessary professional development context.	Facilitator, participating teachers and principal
Present theory	Explaining the meaning and relevance of the teaching competence and attitudes to be acquired	Facilitator, participating teachers and principal
Demonstrate skills	Promoting insight of teachers in the theories underlying the competence and attitudes to be acquired	Facilitator, participating teachers and principal
Practice Pre-conference.	Stimulating implementation of the teaching competence and attitudes Creating a secure environment (for observation and post-conference). Promote a cognitive basis for teachers to take responsibility for their own development	Facilitator, participating teachers and principal Teacher and facilitator
Observation (including analysis and interpretation of observed data)	Gaining insight in the teaching competence of the teachers.	Teacher and facilitator
Post-conference (including evaluation of the coaching process)	Promoting the implementation and incorporation of the required competence and attitudes by: _ promoting teacher self-efficacy _ getting teachers to think about aims and requirements _ providing feedback.	Teacher and facilitator
Evaluation and monitoring conference	Involving the whole teaching team in promoting the implementation and incorporation of the required teaching competence and attitudes. Promoting a professional learning community.	Facilitator, participating teachers and principal

La información que aportan las distintas investigaciones en los distintos contextos geográficos, políticos y culturales es diversa. La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento (Montero, 2009), debería dirigir sus esfuerzos a identificar los puntos comunes que permitan avanzar en los planteamientos de la formación del profesorado en general y de la formación práctica en particular al objeto de enriquecerla y posibilitar un conjunto de experiencias que realmente ayuden a los futuros docentes en su ejercicio y desarrollo profesional con la incorporación inexcusable de las TIC aprovechando toda su potencialidad para favorecer los procesos comunicativos y de seguimiento que nos ofrecen.



CAPÍTULO II:

INVESTIGANDO EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO 83

1. *La investigación sobre el pensamiento del profesorado*..... 84

2. *Las teorías implícitas en los estudios sobre el pensamiento del profesorado*

 2.1. *Teorías implícitas: Concepto y características*..... 93

 2.2. *Relación con otros conceptos: Desarrollo profesional, reflexión y teorías implícitas del profesorado*

 2.2.1. *Concepto de reflexión en los estudios sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional* 102

 2.2.2. *Características y funciones del pensamiento reflexivo*..... 105

 2.2.3. *Conclusiones de algunas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo*..... 115

 2.2.4. *Teorías implícitas y reflexión: Dos conceptos relacionados para comprender el proceso de construcción del pensamiento práctico profesional*..... 129

CAPÍTULO II: INVESTIGANDO EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

La revisión de los trabajos de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento de los profesores y profesoras desarrollados en estas últimas décadas nos ofrece una visión de lo complejo y diverso que es este ámbito ya que son muchos los tópicos que centran dichas investigaciones, todas ellas aportan conocimiento que nos puede ayudar a entender mejor el proceso de construcción del conocimiento profesional del profesorado, y nos ofrecen pistas para la mejora de los programas de formación de los futuros docentes y orientar el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio.

La situación actual de modificación de las titulaciones debido a las demandas de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la consecución, anhelada largo tiempo, de la categoría de grado en la formación de maestros -en igualdad con otras carreras y títulos universitarios en el ámbito de la educación-, la puesta en marcha de los planes de estudio de grado, la reconsideración del Practicum en ellos, del proceso de selección de los implicados en el mismo, el papel de los profesores colaboradores (centro educativo) y tutores (profesor de universidad), en fin, el momento de renovación y de cambio que estamos viviendo pone sobre la mesa la necesidad de avanzar en la gestión y organización conjunta del conocimiento existente con vistas a la mejora de la relación entre la universidad y los centros educativos, lo que debiera significar la mejora también de la realidad educativa, la de los centros y la de la universidad.

Este capítulo pretende acercar los distintos posicionamientos existentes e insistir en su complementariedad en aras de una visión más completa que ayude a la formación de profesionales reflexivos, implicados en el análisis de su práctica, con planteamientos colaborativos y capacidad para generar espacios de reflexión conjunta sobre la práctica en un constante proceso de desarrollo profesional.

1. CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

Los estudios sobre el pensamiento del profesorado tienen su origen en la década de los 70, configurándose con el transcurrir de los años en un vasto campo de estudio con numerosas investigaciones que centran su atención en muy diversos y variados ámbitos y contextos, desde el significado de la enseñanza y el aprendizaje para diferentes profesores, niveles educativos, áreas de conocimiento, contextos, etc., hasta el sentido que los resultados de las mismas tienen para la formación del profesorado.

La literatura especializada nos ofrece una revisión de las distintas investigaciones existentes así como de los distintos marcos teóricos que las orientan (por ejemplo, Estebaranz y Sánchez, 1992; Marcelo, 1987, 1992, 1995; Marcelo y Mingorance, 1992; Marrero, 2009; Montero, 1997; Shavelson y Stern, 1985; Showers, Joyce y Bennet, 1987; Villar, 1986; Wittrock, 1989,1990) y de la gran variedad de temáticas abordadas.

Los dos supuestos básicos inherentes a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor son:

- El docente es un sujeto activo, reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

-Los pensamientos del profesor guían y orientan su comportamiento profesional (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Recientemente, algunos trabajos destacan la necesidad de realizar investigaciones sobre el pensamiento del profesorado que tiendan a enfatizar más la reflexión que la descripción y llevan a cabo un recorrido por los

estudios realizados y los tópicos más investigados en la línea del pensamiento del profesorado que nos ofrece una idea de su diversidad (Martínez Aznar, Martín del Pozo, Rodrigo Vega, Varela Nieto, Fernández Lozano y Guerrero Serón , 2001; Figueroa y Páez, 2008):

- 1) Estudios sobre Concepciones del profesorado (formación inicial y en ejercicio) sobre el “*conocimiento científico*”

Tabla 3: Concepciones del profesorado sobre el “conocimiento científico”

AUTOR	PLANTEAMIENTO
LEDERMAN, 1992	Los docentes priman el conocimiento científico frente a otros conocimientos
GALLAGHER 1991, 1993	
PORLÁN, 1989	Se identifican tres tendencias: RACIONALISMO, RELATIVISMO Y EMPIRISMO. Es mayoritario el empirismo y escasa presencia del relativismo, es decir, apenas dan importancia a la influencia de los sujetos en la producción del conocimiento científico ni al carácter evolutivo y provisional del mismo.
KOULADIS Y OGBORN, 1989, 1995	El Pensamiento de los docentes no es coherente en todas las dimensiones (naturaleza, estatus, producción, cambio) destaca un eclecticismo sobre el conocimiento científico.
MELLADO, 1996	No existe entre los docentes una concepción clara y definida. Su escasa formación epistemológica influye sobre la actuación docente mediatizando la influencia de sus concepciones en su práctica profesional.
Síntesis: Diversidad de concepciones sobre el conocimiento científico que coinciden frecuentemente con la idea de éste como objetivo, neutral, descontextualizado y superior. Esta idea supone, según algunos autores (Porlán y Martín del Pozo, 1996; Porlán et al., 1998), un serio obstáculo para la mejora del conocimiento profesional.	

- 2) Investigaciones sobre el pensamiento del profesor sobre la “*Situación de enseñanza y aprendizaje*”

Tabla 4: Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: “Situación de enseñanza y aprendizaje”

AUTOR/ES	TEMA	RESULTADOS
GALLEGO ARRUFAT, (1991)	Estudio de las creencias y teorías de los profesores	Acciones influidas por su idea del ámbito profesional. Líneas: teorías creencias. Pensamiento tácito.
MONROY FARIAS (1998)	Pensamiento didáctico del profesor de Ciencias Sociales.	Sus creencias, valores y concepciones influyen en su acción docente. Su pensamiento didáctico presenta teorías, creencias y valores positivos y negativos conformados con principios teóricos que anticipan su práctica.
PERAFÁN	Pensamiento	Las creencias, ideas y constructos pueden ser un

ECHEVERRY (2001)	docente y práctica pedagógica	obstáculo si el pensamiento no se transforma en función de las necesidades de los eventos.
MORENO MORENO Y AZCÁRATE JIMENEZ (2003)	Concepciones y creencias del profesorado universitario respecto a un tema concreto de matemáticas.	Tres grupos de profesores según sus creencias: “platónico y formalista”, “platónico” y “formalista e instrumentalista”. La práctica docente es la que evidencia las creencias del profesorado.
AMARO DE CHACÍN (2000)	Práctica pedagógica y pensamiento reflexivo del profesor y de los estudiantes en formación	La situación actual reclama un profesor reflexivo, transformador. Tendencia hacia el saber hacer frente a la reflexión sobre su propia práctica revelando una estructura conceptual tradicional incoherente con la acción docente.
CORREA MANEIRO (2002)	Estilos de pensamiento y estructuras discursivas	Los individuos se diferencian según su estilo de pensamiento obtenidos de los rasgos cognitivos que los caracterizan.

Serrano Sánchez (2010, 269) resume los principales modelos dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor aunque afirma que no se puede hablar de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación:

-Modelo de toma de decisiones *“se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos (Clark, 1978, 3)”* y

- Modelo de procesamiento de la información: *“concibe al profesor como «una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros» (Clark, 1978, 3)”*.

3) Estudios de las concepciones sobre el “aprendizaje”:

Tabla 5: Enfoques del profesorado sobre el “aprendizaje”

AUTOR	PLANTEAMIENTO
FLAVELL, 1987 MARTÍ, 1995 WELLMAN ET ALL., 1996	Perspectiva del metaconocimiento: dirigidas al conocimiento que manifiestan los profesores de las condiciones del estudiante y las tareas de aprendizaje y sobre las estrategias de aprendizaje
PRAMLING, 1990	Enfoque fenomenográfico: Dirigidos a indagar en las diferentes formas en que los profesores interpretan su propio aprendizaje
RODRIGO, 1993 POZO ET ALL., 1992 POZO Y GÓMEZ CRESPO, 1997	Estudios que abordan las concepciones como teorías implícitas.

Otros estudios sobre las concepciones del profesorado sobre el “aprendizaje”.

Tabla 6: Concepciones del profesorado sobre el “aprendizaje”

HOLLON Y ANDERSON, 1987 PORLÁN, 1989 PRAWAT, 1992 HEWSON Y HOLLON, 1994 LÓPEZ, 1995	Resaltan la importancia de las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje del alumnado: - “Aprenden si están atentos a la explicación y estudian. Si no lo hacen es porque estudian poco o tienen problemas familiares”. - Ese aprendizaje se manifiesta como lo que son capaces de hacer en un examen. - Si se tienen en cuenta las ideas de los alumnos es para cambiarlas por la <<verdad científica>>”.
DESAULTES, 1993 HEWSON ET AL., 1995 MELLADO, 1996	Las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje no son coherentes ni uniformes, incluso cuando se detectan diferentes grados de una visión constructivista.
Síntesis: Las concepciones sobre el aprendizaje son relevantes en la acción didáctica de los docentes con escasa presencia del planteamiento constructivista del aprendizaje.	

4) Estudios: Concepciones del profesorado sobre la “enseñanza”

Tabla 7: Concepciones del profesorado sobre la “enseñanza”

AUTOR	PLANTEAMIENTO
KENNEDY, 1991	La enseñanza es transmisión de los conocimientos del profesor y el aprendizaje supone la absorción del mismo. Se incluye la evaluación del recuerdo de dicho conocimiento.
PORLÁN, 1989 MARRERO, 1993 GALLAGHER, 1991	Modelos didácticos: Tecnológico (los objetivos estructuran la práctica), Tradicional (transmisión verbal de los contenidos disciplinares, es el modelo predominante) y Alternativo (investigación del profesor y participación del alumno (minoritario).
Síntesis: Las concepciones sobre la enseñanza están relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje, con predominio del modelo tradicional	

Medina, de Simancas, y Garzón (1999) distinguen las siguientes categorías: Concepciones de la enseñanza, teorías explícitas, creencias y teorías implícitas, intencionalidad pedagógica, reflexión pedagógica, aversiones manifiestas y contradicciones. Diferencian dos tipos de “concepciones de la enseñanza”, uno que concibe la enseñanza como transmisión y su papel de árbitro y organizador – interventor, un segundo tipo que concibe la enseñanza como un proceso de facilitación y su papel es el de negociador y observador – facilitador. Estos últimos opinan que su práctica se caracteriza por ser un proceso de búsqueda, de ensayo en el que la experiencia y la práctica orientan el camino a tomar.

Wubbels (1992) defiende que el lenguaje simbólico o abstracto utilizado por los docentes para expresar el conocimiento teórico no está correctamente integrado con el lenguaje concreto o icónico utilizado por los estudiantes en su conocimiento experiencial. Para ello habría que respetar los principios del constructivismo (teoría cognitiva del cambio conceptual) y utilizar metodologías que posibiliten enlazar ambos tipos de conocimientos. Gimeno (1997) diferencia tres componentes en todo tipo de conocimiento de los docentes: el teórico, las habilidades prácticas y estrategias de enseñanza, y los ideales y creencias educativas.

Siguiendo a Pajares (1993), los futuros docentes no tienen conciencia de sus creencias por lo que es necesario un proceso de autorreflexión que les permita identificarlas y modificarlas, aspecto este último que resulta difícil de alcanzar.

“... las tareas educativas o la acción del docente están guiadas por las teorías o ideas, las cuales resultan de sus creencias y el contraste con las teorías formales y ello dentro de las posibilidades que ofrece el currículo, las condiciones organizativas y la propia política oficial sobre la educación. El docente debe reflexionar no sólo sobre el aula, sino sobre esos condicionantes externos, tomar conciencia y actuar consecuentemente”. (Bretones Román, 2003, 30).

5) Estudios sobre el proceso de socialización del profesor:

Bretones (2003) realiza una revisión de un conjunto de estudios de las dos últimas décadas sobre el proceso de convertirse en profesor y analiza la socialización profesional del docente y el cambio conceptual en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, referidos tanto a los futuros docentes de Educación Primaria como de Educación Secundaria.

“En el trasfondo de este estudio se trata de poner de manifiesto que el proceso de enseñanza, tanto en el plano de la acción como del pensamiento sobre la misma es... un fenómeno dinámico, singular e incierto que no es susceptible de someter a reglas técnicas, sino que exige la reflexión, el juicio prudente, la crítica y el compromiso con determinados ideales y modelos educativos, dentro del juego democrático de las diversas fuerzas implicadas”. (Bretones Román, 2003, 27)

Contempla, siguiendo a Zeichner (1985), el proceso de socialización como origen de las preconcepciones educativas de los docentes: los *estudios de tipo funcionalista* entienden el papel del futuro profesor puramente receptivo a las influencias de algunos factores (experiencias de la infancia, influencias de sus compañeros, agentes socializadores no profesionales, la influencia de la subcultura de los docentes y la estructura burocrática de la escuela).

Frente a ellos, los *estudios de tipo dialéctico* muestran un papel más activo de los futuros docentes ya que adoptan estrategias de interiorización del proceso sobre todo en su fase de prácticas, pudiendo distinguirse tres tipos de estrategias: la interiorización de las ideas y comportamientos exigidas por la institución y sus agentes formadores; la de disconformidad intelectual pero desarrollando el comportamiento aceptado para superar su etapa de formación y la de beligerancia intelectual y en la acción, esta última puede provocarles distintos e importantes problemas (p 27 y 28).

Bullough (2000) diferencia cuatro momentos en el proceso de socialización del docente: antes de acceder a la formación: adquiere ideas simples; la formación académica: apenas valorada; las prácticas de enseñanza: sobreestimadas y los primeros años de docencia: sobrecargado de trabajo y con el doble rol de estudiante y de profesor. Es un proceso específico en el que intervienen factores personales, sociales e institucionales.

González Sanmamed, Fuentes Abeledo y Raposo Rivas (2006), defienden que la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor desemboca en una preocupación por la aportación de los distintos componentes de la formación del profesorado; se centran en especial en la aportación del Practicum tanto al proceso de socialización del profesorado como al desarrollo del conocimiento profesional y en las influencias que ejercen los elementos personales e institucionales. Se estudian las actitudes respecto a distintos tópicos comprobándose que se van aproximando progresivamente al planteamiento de los profesores tutores asignados en su desarrollo del Practicum, constatando la escasa influencia del supervisor en función de su implicación en el seguimiento de la experiencia de prácticas del alumnado bajo su responsabilidad. Identifican como uno de los problemas principales la escasa clarificación de los roles y competencias de los implicados en el proceso en cuestión.

Los autores llegan a la conclusión de la importancia de la formación previa de los tutores, y destacan la escasa atención que se ha prestado en los distintos estudios al contexto en el que se desarrollan las prácticas de formación de los futuros docentes así como la valoración de la experiencia práctica vivida por los alumnos en prácticas considerando la estructura burocrática de las escuelas y la subcultura de los profesores de dicho centro.

Aguilar Nery (2003) establece 4 condiciones para que los cambios sean efectivos: 1) Partir de cómo conciben los docentes su propia práctica, 2) favorecer el análisis crítico del docente sobre su propia práctica 3) Que sean partícipes de la toma de decisiones y del proceso de implantación del cambio y 4) responder al contexto y *necesidades* particulares del docente y del alumnado.

La presencia de las TIC en nuestra sociedad conlleva cambios que, *necesariamente*, requieren su inclusión en el ámbito educativo, la formación del profesorado y su consideración en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, un ejemplo es el estudio realizado por Castañeda, Sánchez Aguilar y Molina Zavaleta. (2006) en el que observan cómo un grupo de profesores reflexiona y argumenta en torno a un conjunto de situaciones particulares mientras son expuestos a acercamientos teóricos de corte cognitivo, centrandó el interés en el pensamiento del profesor y sus reflexiones a lo largo de un curso a distancia en el que se utilizan foros de discusión asincrónicos y bitácoras. El análisis de los foros de discusión, por su espontaneidad, les ha resultado más útil como herramienta de investigación en el estudio de las creencias de los profesores en distintas temáticas que el análisis de las bitácoras en las que presentan un discurso más organizado y probablemente previa consulta de información especializada.

Figuroa y Páez (2008), en el contexto iberoamericano y dentro del ámbito universitario, desarrollan una investigación cualitativa que indaga las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente universitario.

El foco de atención de las investigaciones se ha centrado en lo que se denomina “pensamiento didáctico” y destacan la estructura relacional en la que se contemplan las dos dimensiones que configuran este concepto: La práctica pedagógica, donde se instalan las acciones docentes y las

concepciones y creencias ubicadas en el pensamiento docente del que dependen las acciones didácticas.

Concluyen que el “cuestionamiento cognitivo” actúa como mediador relacional de la didáctica y diferencian tres estilos pedagógicos asociados a unas prácticas características según sus creencias: cognitivo-intelectual, humanista-problematizador y socioculturalista.

El estudio del pensamiento del profesorado nos permite pues adentrarnos en los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vinculan las teorías implícitas y la práctica pedagógica, objeto de los próximos apartados de este capítulo. Todos ellos coinciden en la necesidad de investigar el pensamiento del profesorado lo que requiere, por su complejidad y subjetividad, prácticas de investigación que tiendan más a la reflexión que a la descripción en una búsqueda de explicaciones sobre sus concepciones, ideas y creencias, formas de interacción y comunicación.

La aportación de los estudios sociológicos permite afirmar que es necesario investigar a los futuros docentes en formación como grupo social y sobre cómo entienden su profesión para poder formar profesionales críticos, acciones didácticas y otros elementos que intervienen en la práctica educativa. Este conocimiento permitiría diseñar un plan de formación que respondiera de manera más acertada a las características del ejercicio de la docencia:

“El Pensamiento Didáctico del docente se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico” (Figuroa y Páez, 2008, 112).

2. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LOS ESTUDIOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

Se aborda en este apartado el concepto y características de las teorías implícitas, su relación con el concepto de desarrollo profesional y con el concepto de reflexión como conceptos relacionados para comprender el proceso de construcción del pensamiento práctico profesional.

2.1. Teorías Implícitas. Concepto y características

Los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento profesional del profesorado han seguido distintas líneas de investigación (Calderhead, 1987; Calderhead y Robson, 1991; Guyton y McIntyre, 1990; Watts, 1987) y han utilizado diversos constructos y terminología para su desarrollo. Uno de los caminos seguidos por los investigadores es el estudio de las “teorías implícitas” del profesorado que pretende explicar la estructura latente que da, a la mediación docente del curriculum, sentido a la enseñanza (Marrero, 1993, 244).

La investigación sobre la práctica se centra en el conocimiento de cómo el profesorado construye su comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en lugar de centrarse en la eficacia de los mismos (Richardson, 1994).

Contrariamente a lo que se pueda pensar (Marcelo, 1987) no hay un modelo común y pueden ser estudiadas tanto desde enfoques metodológicos cualitativos como cuantitativos. El uso de diferente terminología (creencias, teorías implícitas, perspectiva, etc.), representa una dificultad añadida a la hora de formular ese posible modelo común.

Toledo Morales y Hervás Gómez (1991) definen el concepto de “creencia” como: “... *una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase <yo creo que...>*”. (p. 65)

Fishbein y Ajzen (Marcelo, 1987, 65) definen creencia como “*la información que tiene una persona enlazando un objeto como algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento*”.

Para Oberg (1984) las creencias son juicios sobre la realidad que sirven como fundamento de la práctica, juicios sobre qué conocimientos son relevantes en relación a su propia práctica educativa. Personalmente en estudios anteriores (Cepeda, 1991) hemos partido de la definición de creencias establecida por Clark y Peterson (1986), es decir, “*influencias modeladoras*” básicas de los esquemas del profesor, “*susceptibles de influir en sus percepciones, planes y acciones*” (Clark y Peterson, 1986, 529)

El concepto de “perspectiva” es utilizado por Janesick (1978) como interpretación de la realidad que fundamenta las acciones a realizar. Tabacknick y Zeichner (1988, 136) definen las perspectivas de enseñanza como “*un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática, para referirse a la manera normal de pensar, sentir y actuar en tal situación. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que las acciones fluyen razonadamente desde el punto de vista del actor, desde las ideas contenidas en la perspectiva... y son vistas por el actor como proporcionando una justificación a su forma de actuar*”. La misma línea sigue Sánchez García (1989) cuando afirma que no indica ninguna característica de la naturaleza sino un acto interpretativo de una persona.

Serrano Sánchez (2010, 270 y 271), siguiendo a otros autores, plantea el concepto “creencias” como “*conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.*” (Llinares, 1991, 37) y el término “concepciones” como “*organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.*” (Moreno Moreno y Azcárate Giménez., 2003, 267)”.

Adler sintetiza la obra de Durán Pizaña (2005) en la que destaca tres supuestos de partida: 1) Algunas creencias del profesorado obstaculizan su trabajo, 2) pueden ser modificadas y sustituidas por otras que posibiliten un mejor desarrollo de la docencia, y 3) el trabajo docente requiere elementos teóricos y de una reflexión permanente para el sustento de la práctica. Las creencias se van generando en el transcurso de su actividad profesional y constituyen una parte significativa de la misma.

Figuroa y Páez (2008) indagan, mediante una investigación cualitativa, las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente universitario. Entienden que “*el Pensamiento Didáctico del docente se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico*” (p. 112). Se refieren a la categoría “creencias y quehacer didáctico” como “*el conjunto de opiniones, argumentaciones, ideas,*

normas, principios, conocimientos, actitudes y pensamientos que son manifestadas por el docente dentro y fuera del hecho educativo” (p. 124).

Como síntesis de lo anterior:

“1. Las personas, y en particular los alumnos en formación, poseen ciertas concepciones en relación a los objetos de su mundo y, sobre las relaciones establecidas entre ellos, que fundamentan en parte sus acciones, a través de un proceso interpretativo del significado otorgado a dichos objetos realizados en cada contexto.

2. Los orígenes y peculiaridades de estas concepciones pueden ser diversos, desde la idealización de experiencias pasadas hasta lo que puede creer como idóneo para alguna situación en general.

3. Lo que los profesores hacen está influenciado fuertemente por lo que ellos piensan y cómo piensan, es decir, que pocas cosas de las que los profesores hacen son reacciones espontáneas (Yinger, 1986)”. (Toledo Morales y Hervás Gómez, 1991, 67).

La relación entre las teorías implícitas y la práctica educativa es abordada entre otros autores por Gómez López (2008), quien considera que los procesos de formación docente no solo deben servir para capacitar al profesorado en los aspectos instrumentales sino también en sus teorías pedagógicas implícitas por ser uno de los determinantes de la práctica educativa.

Define “*Teorías implícitas*” como las teorías personales que los profesores han construido sobre la enseñanza, la considera uno de los determinantes de la práctica educativa, principalmente del “*método pedagógico*” que utiliza el profesorado.

“El reto para comprender y mejorar la práctica profesional es articular lo que de manera desarticulada se encuentra en la práctica”. (Gómez López, 2008, 30)

Diferencia tres determinantes de la práctica: 1) Experiencia profesional, 2) disciplina que se enseña (contenidos) y 3) conocimiento pedagógico:

1) Experiencia profesional: 1ª etapa) preocupado por su situación personal como profesor ante los alumnos; 2ª) enfocado a los contenidos; 3ª)

se centra en el alumno como receptor de información y en él como presentador; 4ª) el alumno como sujeto activo, y 5ª) el alumno como aprendiz independiente (establece las etapas en función del papel del profesor en relación al alumnado principalmente).

2) Naturaleza de la materia: Determina la práctica en función de su estado paradigmático (existencia de más o menos teorías), lenguaje de comunicación (más o menos estructurado) y grado de dependencia (necesidad de supervisión).

3) Conocimiento pedagógico⁹ (Shulman, 1989): Como formas de representar y formular el conocimiento para su mejor comprensión y asimilación por parte del alumnado y de aquello que dificulta o facilita el mismo en temas específicos.

Gómez López (2008, 33) expone la concepción de Grossman (1990) sobre el conocimiento didáctico del contenido (traducción del Pedagogical Content Knowledge de Shulman) y diferencia 4 categorías para su comprensión: 1) concepción global de una asignatura por parte de un profesor es su conocimiento y sus creencias sobre la naturaleza de la materia y de aquello que considera relevante y fundamental para el aprendizaje del alumnado. 2) Los profesores expertos tienen un amplio repertorio de representaciones y formas de adaptación de las mismas a las necesidades del alumnado (Shulman, 1989) 3) Conocimiento de las interpretaciones y potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes en la asignatura. 4) Conocimiento del curriculum y los materiales curriculares así como su organización.

Añade un cuarto determinante: *Las teorías implícitas y la práctica educativa:*

⁹ Ver también Cepeda Romero, O. (1992). El papel del contenido en el llegar a ser profesor. *Congreso Internacional: Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado*, Universidad de Santiago de Compostela, 10 p.

“el conocimiento práctico, personal, situacional y particularista (Carter, 1990), organizado en esquemas que contienen un repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza (Calderhead, 1998)” (Gómez López, 2008, 37)

El profesorado utiliza las teorías implícitas para planificar una clase, desarrollarla y afrontar la imprevisibilidad de la misma, sirven para dar regularidad a las experiencias y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 8: Terminología y planteamientos en los estudios sobre las teorías implícitas

AUTOR	TÉRMINO	PLANTEAMIENTO
ROLOF Y BERGER	Conocimiento tácito	Guiones de obra de teatro que se activan ante un indicio que es tanto impulso interno como evento externo.
ARGYRIS, 1985	Silogismos	“Como silogismos o proposiciones del tipo <i>si...entonces</i> ”. Se basan en los supuestos de los profesores acerca de los eventos, generales o específicos, que perciben. (p. 35)
FOX, 1983	Metáforas	Orientaciones amplias hacia la enseñanza. Caracterizan su visión global de la enseñanza, son teorías simples en las que el profesor es activo y el alumno pasivo.
HANDAL Y LAUVAS, 1987	Teoría práctica	“Sistema privado, integrado pero cambiante de conocimiento y valores relevantes para la práctica en un tiempo particular”. “Constructo personal que se establece... a través de una serie de eventos diversos que se integran con la perspectiva cambiante que proveen los valores e ideales del individuo”. (p. 35)
SERGIOVANNI Y STARRAT, 1979	Plataforma educativa	“Compuesta de supuestos, teorías y creencias sobre aspectos clave de la enseñanza”: Propósito de la educación, percepción del alumnado, conocimiento considerado valioso y relevancia de determinados principios pedagógicos y técnicas de enseñanza. (p. 35)
BULLOUGH Y KNOWLES, 1991	Esquema	“Teoría privada, informal y desarticulada acerca de la naturaleza de eventos, objetos o situaciones”. (p. 35)
GOODMAN, 1998	Filosofía práctica	Ideas profesionales de un profesor.
OSBORNE	Teoría de acción	“Conjunto de afirmaciones que hace el profesor acerca de lo que informa o moldea su práctica educativa y puede incluir creencias, principios, tácticas, concepciones del rol, etc.”. (p. 35)

Todos los planteamientos tienen una base común: las teorías implícitas sirven para guiar la práctica educativa aunque partan de supuestos incorrectos. El profesorado apenas verbaliza o es consciente de la estructura de sus creencias y teorías implícitas que orientan su acción y toma de decisiones por lo que modificarlas resulta harto difícil¹⁰.

El conocimiento práctico surge de la experiencia, integrando aquellos procedimientos que funcionan en un momento dado para solucionar una situación e incorporándose a los esquemas que le permiten obtener de manera progresiva, a medida que adquiere experiencia, una batería de posibilidades para afrontar distintos eventos. Resulta difícil relacionar este conocimiento con el conocimiento teórico, más abstracto y general.

Se diferencian distintas dimensiones de las teorías implícitas: Objetivos de la educación, contenidos del curriculum y el papel del profesor y del alumno. El estudio del Practicum de formación debe incluir por tanto los principales determinantes de la práctica, de ahí la configuración de las categorías y subdominios establecidos en nuestro trabajo.

Los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc...) (Clark y Yinger, 1979).

Para Taylor (1990) las creencias de los profesores influyen en el alcance de la reforma del currículo. Por lo tanto, hay que tenerlas presentes a la hora de llevar a cabo una Reforma del Sistema Educativo, en este sentido, en

¹⁰ Elsa Punset en el programa de televisión “El hormiguero”, emitido el 30 de septiembre de 2010 en la cadena *Cuatro*, afirma que estudios del funcionamiento del cerebro demuestran que el ser humano aprende por imitación y tiende a repetir las mismas rutinas con las que estableció el aprendizaje, eso le aporta seguridad y hace que tienda a analizar la realidad de tal manera que ésta se acerque a sus creencias en lugar de reconocer la incorrección de las mismas y modificarlas.

el contexto iberoamericano el estudio de Aguilar Nery (2003) pretende explorar las creencias del profesorado sobre “la escuela”, “la educación formal” y su función como docentes en el contexto regional fronterizo del norte de México (Tijuana).

Concibe las creencias como “*disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según situaciones particulares*” (p.73) y concluye que a pesar de las modificaciones (realizadas 10 años atrás) en los planes de formación que promueven el enfoque constructivista, reflexivo y crítico¹¹, las creencias tradicionales y de sentido común siguen orientando su práctica profesional con predominio del enfoque positivista y conductista. Resulta necesario el estudio de las creencias para poder generar mecanismos que posibiliten la existencia de “*creencias compartidas como sustento de la redefinición de responsabilidades y el establecimiento de metas comunes*”. (p. 77).

Nuestra investigación sigue los planteamientos de Marrero (1993) tanto en su conceptualización de las teorías implícitas como en cuanto a la clasificación que de las mismas se realiza para la elaboración de un cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza, aplicado posteriormente a profesores de Secundaria y Bachillerato. Los ítems no han sido elaborados por los investigadores sino por el propio profesorado mediante discusiones de grupo. Dicho cuestionario ha sido aplicado también en otras investigaciones en ámbitos periféricos del sistema educativo español como, por ejemplo, los Programas de Garantía Social (Molpeceres, Chulvi y Bernad, 2004).

Así se entiende por teorías implícitas “*una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando “pensamiento práctico”*” (Pérez y

¹¹ Ver Beck, J.; Czerniak, Ch. y Lumpe, A. (2000). An Exploratory Study of Teacher's Beliefs. Regarding the Implementation of Constructivism in their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323-343.

Gimeno, 1988; Elbaz, 1983) o “teorías epistemológicas”, con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista” (Marrero, 1993, 245). Se diferencian 5 teorías que se ubican en tres ejes de racionalidad con características diferenciadoras:

Tabla 9: Clasificación Teorías Implícitas

TEORÍAS	CREENCIA / TEORÍA	CARACTERÍSTICAS
Racionalidad Técnica	Dependiente / T. Tradicional	Selección, control y búsqueda de eficacia
	Productiva / T. Técnica	
Racionalidad Práctica	Expresiva / T. Activa	Potenciación de los procesos de intercambio y comunicación. Se prioriza al alumno como guía del proceso didáctico
	Interpretativa / T. Constructiva	
Racionalidad Crítica	Emancipatoria / T. Crítica	Se centra en las dimensiones sociales de la práctica educativa y la influencia del contexto.

La teoría tradicional (Molpeceres, Chulvi y Bernad, 2004), concibe la enseñanza dirigida por el profesor, se centra en su autoridad sobre el alumno, la teoría técnica pretende el diseño estructurado del proceso de enseñanza y aprendizaje primando la eficacia y la evaluación de objetivos; la teoría activa concibe una enseñanza centrada en los intereses del alumnado respondiendo a su curiosidad; la teoría constructivista entiende como función de la educación la adaptación del niño al mundo social del adulto y la teoría crítica se centra en el proceso histórico y social de formación de conciencia del hombre, la relación entre los valores y las condiciones materiales en un ejercicio crítico de la educación actual.

Quizá sería fundamental para la nueva andadura en nuestro contexto de los títulos de Grado tener en cuenta lo que ya conocemos en un intento por evitar así cometer los mismos errores acaecidos en reformas anteriores.

2.2. Relación con otros conceptos: Desarrollo profesional, Reflexión y Teorías Implícitas del profesorado

Se presenta aquí un estudio de la relación existente entre los conceptos de desarrollo profesional, teorías implícitas y reflexión y su importancia para la comprensión del proceso de construcción del pensamiento práctico profesional.

2.2.1. El concepto de Reflexión en los estudios sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional

Uno de los tópicos que surgen dentro de los estudios sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional de los profesores es el concepto de “reflexión”. Ya hemos visto la importancia de los estudios sobre el pensamiento del profesor, centrándonos en las teorías implícitas y su implicación en la práctica educativa y cómo estos aluden en muchas ocasiones a la necesidad de promover procesos reflexivos que permitan al profesor ser consciente de las creencias y teorías implícitas que orientan su práctica profesional.

Distintos autores abordan la formación de profesionales reflexivos centrándose en distintos aspectos, tales como, el “análisis de la práctica docente” (Serrano, 2005); reflexión sobre la práctica (Fullan y Hargreaves, 1999); estudios en educación básica (Brubacher et al., 2000); asunción en otros países de esta tendencia (Alarção, 1996); sugerencias para el análisis de las prácticas (Perrenoud, 2004); diferentes concepciones en universidades anglófonas (Chen y Van Mannen, 1999) o su aplicación a la educación superior (Brockbank y McGill, 2002).

El estudio de la reflexión está directamente relacionado con la formación del profesorado suponiendo un nuevo reto para un modelo de formación que pretende posibilitar al profesorado herramientas cognoscitivas

que posibiliten su ejercicio profesional; es al mismo tiempo una habilidad cognitiva que posibilita la integración de las diversas experiencias vividas en un marco más amplio que constituye el marco de conocimiento teórico y práctico en el que se mueve el profesor para el desempeño de sus funciones como tal.

La importancia que supone posibilitar al profesorado herramientas cognoscitivas a lo largo de su formación viene dada por las características del proceso de enseñanza y aprendizaje como una actividad compleja en la que intervienen múltiples factores, las características diferenciadoras que introducen la dimensión humana y social de dichos procesos y la complejidad del curriculum que implica una creciente demanda de funciones y roles que el profesorado debe desempeñar. La perspectiva técnica resulta insuficiente e inoperante en la formación de profesionales para que puedan hacer frente a los retos que se les van a presentar en el desempeño de su labor como profesional de la enseñanza.

Una revisión de algunos de los trabajos existentes sobre este tema permite comprobar que, a diferencia de lo que se pudiese pensar en primera instancia, no existe un consenso en la comunidad científica sobre el significado del concepto de reflexión, hecho que da lugar a la existencia de diversas definiciones e interpretaciones del mismo (Cruickshank, 1987; Goodman, 1987; Korthagen, 1985, 1992, 1993; Pollard, 2002; Ross, 1989; Schön, 1983, 1987, 1991; Shulman, y Shulman, 2004; Smyth, 1992; Tom, 1985; Van Mannen, 1978; Zeichner, 1983).

Un claro ejemplo de la diversidad que se recoge bajo este término nos lo ofrece Tom (1985), autor que ha llegado a identificar más de doce términos que se refieren a los profesores como personas ocupadas en investigaciones reflexivas, algunos de ellos son: profesores reflexivos, profesores como continuos experimentadores, como investigadores en la acción, como

solucionador de problemas, como "artesano o artífice político", como profesor autoanalítico, etc.

Esta diversidad terminológica no es una cuestión meramente superficial, detrás de cada uno de esos términos hay también una diversidad de formas de entender la formación del profesorado, las estrategias de formación, las funciones del profesor, la amplitud de la problemática objeto de estudio y los modelos de investigación desarrollados.

Tal y como manifiestan Dewey (1989), Gomes Lima (2000), Mizukami (1986) o Serrano Castañeda (2005), el pensamiento reflexivo es un logro del individuo que responde a un estado de duda, de vacilación, supone una búsqueda para llegar a disiparla, responder a los desafíos de la realidad que a su vez lo modifican de una manera no unívoca pues no hay un sola respuesta posible. Se resalta su carácter histórico, la necesidad de comunicar y compartir esa reflexión y promover así el apoyo mutuo en un contexto apropiado para ello, suponiendo así un proceso de cambio, de crecimiento y de desarrollo profesional.

Gutiérrez Cuenca, Correa Gorospe, Aberasturi, Apraiz e Ibáñez Etxeberria (2009, 495) plantean una serie de características del modelo reflexivo y el pensamiento narrativo partiendo del modelo reflexivo en la formación de Schön (1983, 1992, 1998, 2000) y de la formación de maestros, en concreto, de Pollard (2002):

- 1) Retrospección – Introspección: relación entre lo que percibe como profesor y lo que vivió como alumno.
- 2) Actitud crítica: Búsqueda de las relaciones sociales en la escuela, relaciones de poder, género y distribución del conocimiento desde la reflexión.
- 3) Colaboración: Comunidades de aprendizaje.
- 4) Transformación de una realidad con tendencia a la inercia a pesar del malestar manifiesto.

Maciel de Oliveira (2003) aborda el término “profesor estratégico” en un enfoque de investigación – acción y como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado ofreciendo criterios de acción pedagógica. El profesor estratégico desarrolla habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar, el conocimiento es pues condicional o estratégico y posibilita establecer relaciones con ciertas formas de pensamiento y acción y se plantea la estrategia como un proceso de reflexión consciente y control del proceso de aprendizaje (p. 93).

La reflexión se entiende aquí, siguiendo a Goodman (1987), como la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un pensamiento dinámico. La literatura existente a este respecto supone un esfuerzo progresivo por clarificar el concepto de reflexión tanto en cuanto al propio significado del término como en cuanto a las metodologías planteadas en diversos programas de formación al objeto de promover el desarrollo de procesos reflexivos en los futuros profesores.

2.2.2. Características y funciones del pensamiento reflexivo

La clasificación que realiza Van Mannen (1987), distinguiendo tres niveles de reflexividad supone un punto de partida inevitable, siendo ésta la clasificación previa de la que partimos en nuestra investigación y que presentamos a continuación:

- Reflexión Técnica (racionalidad técnica): Técnicas precisas para alcanzar determinados objetivos. Contexto institucional de la clase, escuela, comunidad y sociedad.

- Reflexión Práctica (acción práctica): Relación entre los principios y la práctica educativa, es decir, reflexión sobre principios y objetivos. Metas educativas "rivales".

- Reflexión Crítica: Incorpora matices morales y políticos al discurso educativo. Contextos y metas.

Van Manen denomina profesor reflexivo a aquel que analiza los orígenes, propuestas y consecuencias de su trabajo en los tres niveles mencionados.

Las cualidades a desarrollar a este respecto serían:

- Competencias técnicas en instrucción y conocimiento de gestión de clase: referente al contenido para ser enseñado y en habilidades y métodos necesarios para la realización de sus intenciones de clase.
- Habilidad para analizar la práctica.
- Conocimiento de la enseñanza como una actividad que tiene consecuencias éticas y morales.
- Sensibilidad para las necesidades de los estudiantes.

Gomes Lima (2000) también habla de tres niveles de reflexión que coinciden con los tres paradigmas fundamentales: técnico, práctico y crítico: 1º) Acciones explícitas, 2º) planificación y reflexión sobre lo que se va a hacer que incluye el conocimiento de la práctica pedagógica, 3º) consideraciones éticas tamizadas por la propia práctica, sus impresiones y consecuencias contextuales y por las posibilidades y límites de carácter social, cultural, político o ideológico “... y *se compromete tomando conciencia de su historicidad.*” (p.119 y 126).

Peters (1987) plantea la teoría de la actividad en la que combina aspectos cognitivos de los estudios proceso - producto, estudios ecológicos y estudios de desarrollo: Muestra la conducta del profesor en conexión con la planificación, la enseñanza interactiva y la reflexión sobre las actividades.

Define la actividad didáctica como aquella en la que hay intencionalidad, reflexión y prácticas habituales o rutinarias:

a) Intencionalidad (representación del conocimiento): Fines (intenciones) dirigidos a una representación cognoscitiva de la actividad (proceso de pensamiento).

b) Reflexión: Supone un marco de referencia (contexto) para las propias acciones, entendiendo por contexto la representación cognoscitiva de la tarea y de la situación que posibilita reflexionar sobre la propia conducta. Se entiende con examen de actividades; está dirigida a las actividades de los individuos.

La Reflexión se considera como aspecto "del pensar" que satisface las funciones de: orientación, planificación, dirección, comprobación, interpretación y reconstrucción.

c) Rutinas: Es un aspecto de la actividad, Pueden surgir como producto del proceso "prueba y error". Son más flexibles y pueden ser más extensamente que las rutinas derivadas del comportamiento basado en el hábito.

Este autor se refiere a la profesionalidad didáctica (Peters, 1984) estableciendo los requisitos necesarios para la intencionalidad para llevar a cabo el proceso de reflexión así como los requisitos para la reflexión. Su propuesta, en síntesis, plantea en primer lugar:

- Orientar, legitimar, controlar e interpretar tal manera que la articulación deductiva correcta implica una representación apropiada de los medios a fin de señalar la relación entre idea y realidad.
- En segundo lugar estaría la organización de la teoría inserta en la estructura deductiva para que se cumplan las funciones de Control e Interpretación.
- En tercer lugar plantea el control de un conjunto de intenciones que le sirvan de base de orientación y representación. Esto facilita la transferencia consistente (flexible y adaptable). Según defiende, las funciones de legitimar, guiar, controlar e interpretar ayudan a planificar, enseñar interactivamente, evaluar y registrar.

Los requisitos para la reflexión serían:

- A) La existencia de un modelo detallado (lo que equivale a un modelo articulado deductivamente), consistente y representacional de intenciones.
- B) Autorreflexión (Actitud): reflexión sobre sus propias actividades.
- C) Contener suficiente material: cuál es la situación real y la deseada, estrategias didácticas que pueden utilizarse, etc.
- D) Vinculada a los contenidos y a los objetivos de la enseñanza y considerar los factores situacionales.
- E) Contexto histórico-social: conciencia y perspicacia para analizar las formas de vida contemporánea y las actitudes y opiniones que predominan en la escuela en cuestión.
- F) Tener en cuenta los desarrollos teóricos de la didáctica general y de las diferentes materias.
- G) Ser contrastada con los objetivos que se ha propuesto enseñar y ser una justificación de estos (legitimación pedagógica).
- H) Registro de anotación de lo que sucede.
- I) Realizarse en grupo, lo que proporciona una orientación más amplia.

Goodman (1987) resalta la necesidad de desarrollar una teoría de la reflexión y la formación del profesorado, para ello es necesario examinar el objeto y el proceso de la reflexión y las actitudes de la persona reflexiva, estas últimas recogen las tres actitudes que Dewey (1933) destaca como requisitos previos para la enseñanza reflexiva: apertura de pensamiento, de respuesta y entusiasmo.

Una pregunta que surge es si estas actitudes se pueden considerar como aspectos que favorecen el incremento del nivel de reflexión, cuáles son las estrategias que favorecen el desarrollo de estas actitudes en los futuros profesores y si actitudes como el entusiasmo se pueden desarrollar en los mismos o se consideran como una característica de los individuos.

Resalta además la necesidad de centrarse en problemas sustantivos y no utilitaristas considerando el proceso de reflexión no únicamente como un método de resolución de problemas sino como una forma de pensar.

Distingue en este sentido tres formas fundamentales de pensamiento: el rutinario, el racional y el intuitivo.

- El rutinario es una forma de pensamiento opuesto a la reflexión, basado en la tradición y la autoridad.
- El pensamiento racional es aquel que desarrolla un razonamiento deductivo en el proceso de toma de decisiones.
- El pensamiento intuitivo se asocia con la creatividad permitiendo "pensar en la acción". La reflexión sería la integración de estas dos últimas formas de pensar (como ya hemos adelantado en la primera aproximación realizada al concepto de reflexión). La Teoría de la Reflexión ha de proporcionar la legitimación de este proceso de integración.

Ross (1989) diferencia 7 niveles o etapas en el desarrollo del juicio reflexivo que posteriormente reduce a tres similares a los establecidos por Van Manne cuando, en un intento de operativización práctica de dichos niveles, plantea algunos criterios de valoración del nivel de reflexión.

NIVEL 1:

Los criterios planteados por Ross hacen referencia a la escasez de análisis detallados de la práctica, la falta de análisis y comprensión de la conducta del profesor y del alcance de ésta sobre los estudiantes, no reconocimiento de las incongruencias y no elaboración de argumentos propios.

NIVEL 2:

Se da un mayor índice de análisis y crítica de la práctica desde una perspectiva concreta, no identifica factores contextuales y relacionales para el análisis si bien considera las consecuencias de la práctica en los alumnos, utiliza el contraste para notar diferencias en la práctica pero no ofrece razones de esas diferencias, tiene en cuenta las características de los alumnos para desarrollar la práctica, reconoce la necesidad de utilizar estrategias diferentes pero no intenta diferenciar cuándo utilizarlas.

NIVEL 3:

Se da una visión de la enseñanza desde la perspectiva de las personas implicadas (profesor, alumno, padres), desde las metas del profesor y las características de los alumnos, se reconoce el carácter situacional de las decisiones en la enseñanza y un estilo de enseñanza predominante para llevar a cabo distintas metas en otros momentos del día.

Ross (1989) plantea una serie de criterios que se concretan en un listado de enunciados que sirven como referencia para el análisis de narraciones e informes de los futuros profesores y determinar el nivel de reflexión en el que se sitúan. Esto posibilita el seguimiento de los distintos niveles que los alumnos van adquiriendo a lo largo de su formación inicial.

Alezones Padrón (2004, 309) incide en la necesidad y sentido del profesor como un profesional reflexivo sobre su propia acción docente, que *“indaga, interpreta y reajusta su acción sus estrategias, el sentido o curso planificado, en función de las necesidades e intereses encontrados, a fin de favorecer el desarrollo integral de sus educandos”*.

Nos habla de la necesidad de conocer nuestros errores y limitaciones de la lógica y el determinismo, aceptándolas y generando procesos que nos permitan su contrastación con el contexto y con los demás de manera crítica y constructiva sin que ello nos provoque sensaciones de rechazo, de manera

abierta y productiva que nos ayude a comprender la visión del otro posibilitando la transformación de nuestras concepciones.

Plantea la necesidad permanente de reflexión de todos los implicados, principalmente del maestro para desentrañar los “nudos críticos” de la realidad educativa, *“el sentir se apropia con características de retos, metas, pasos que emergen de esa reflexión permanente”* (p. 311) y la práctica genera conocimiento que ofrece respuestas confluyendo el sentir y el pensar posibilitando el conocimiento de los alumnos, de sus necesidades e intereses.

Cita a Morin (2000) en relación con la intersubjetividad, la racionalidad del que cree en el otro, que da y se deja complementar, la racionalidad que pone de manifiesto las limitaciones de la mente humana que no puede conocerlo todo.

Zeichner (1993), interpreta el movimiento desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado hacia la consideración de los profesores como profesionales reflexivos como una reacción contra su conceptualización como técnicos, ejecutores de los mandatos decididos por otros y receptores pasivos de reformas desde arriba hacia abajo. Afirma:

“Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores. La reflexión, supone también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es prioridad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza” (Zeichner, 1993, 44).

Gutiérrez Cuenca et al. (2009) defienden la necesidad de crear comunidades colaborativas en pos de la reflexión crítica de la realidad educativa en su contexto específico con intención de cambio para su mejora:

“...el modelo reflexivo en la formación de maestros debe favorecer una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización pretérita y su actual práctica docente, a impulsar comunidades de aprendizaje que, desde una perspectiva crítica, den cuenta de la realidad de su escuela con una manifiesta voluntad de cambio” (Gutiérrez Cuenca et al., 2009, 496).

Acogen el pensamiento narrativo de manera intencionada (Gudmundsdottir, 1998), como una forma que posibilita y favorece la generación de estos procesos explicitando las características que deben cumplir dichos relatos, siguiendo a autores como Connelly y Clandinin (1995): claridad, verosimilitud, transferibilidad, plausibilidad y comunicabilidad, es decir, participación de los demás, ya que la narratividad incrementa la comprensión (p. 496).

“Lo que el relato de experiencias de aula puede lograr, y es uno de sus objetivos, es la transformación del autor y de su hábitat. Estos «acontecimientos críticos» (Woods, 1998) marcan el hacer y el pensamiento del maestro quien, preocupado por unos hechos meditados y relatados a otros, va explorando sus imágenes, sus acciones y, en consecuencia, su manera de concebir la educación (Bruner, 2003; Cochran-Smith y Lytle, 2003)”. (Gutiérrez Cuenca et al., 2009, 497).

Barrera Pedemonte (2009) expone algunas reflexiones, en el contexto iberoamericano, sobre la actual situación chilena ante la nueva Ley general de educación y la posibilidad de ejercer la docencia por parte de profesionales en áreas afines o aquellos que se habiliten mediante un decreto. Ante esta situación expone la confusión existente entre saber pedagógico y saber docente y reivindica la importancia y necesidad de contar con profesores reflexivos en torno a la práctica ensalzando la importancia del saber pedagógico en vinculación con la práctica educativa.

“El concepto de saber comporta una característica específica que lo diferencia del concepto de conocimiento: el saber se encuentra estrechamente ligado a la práctica”. (Barrera Pedemonte, 2009, 44)

Siguiendo a Tardif (2001), el *saber docente* es un saber plural en el que se diferencian los siguientes saberes sociales: Saberes profesionales, saberes disciplinarios, saber curricular, saber experiencial y saber

pedagógico. Estos últimos son representaciones de la práctica de la enseñanza si bien el saber pedagógico se define como: “... *doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, ..., reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa*” (Tardif, 2001, 45 y 46) por lo que lo que lo diferencia de los demás saberes es que su origen está en la acción reflexiva.

Destaca la importancia de la reflexión como parte fundamental de la formación inicial del profesorado y del desarrollo profesional del docente, reforzando esta afirmación con lo expresado por otros autores, como Calderhead y Gates (1993, p. 45) o Cornejo (2003) que han derivado en marcos normativos en el contexto chileno.

Siguiendo a Dewey, plantea la práctica como acción intencionada para transformar la realidad y la reflexión como componente activo que surge de esa acción cuyo punto de partida es la duda y la incertidumbre (prerreflexivo) para llegar a comprobar la idea mediante la puesta en práctica (postreflexivo), Schön (1983,1987) establece la diferencia entre “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”, la primera se da en el momento de la práctica mientras que la segunda se produce después de un resultado inesperado, posibilita el propio cuestionamiento de las teorías personales que fundamentan nuestras acciones y abre la posibilidad de modificar las acciones futuras.

Van Manen propone 4 formas de reflexión teniendo en cuenta el factor tiempo considerado por Schön: *Reflexión anticipativa*, antes de la situación o como planificación de una clase; *Reflexión durante la acción*: Permite tomar decisiones en el momento en que sucede el evento; *Conciencia o tacto*: La situación pedagógica es una cuestión de significado ya que la propia experiencia interactiva o la propia premura puede ser consciente y *Reflexión sobre los recuerdos*: Planteamientos a posteriori por

parte del docente sobre cómo se podría haber actuado y que se puede realizar con las aportaciones de otros.

El siguiente avance en esta línea sobre los estudios del profesor reflexivo supone la consideración no sólo del tiempo sino también de los niveles de reflexión y la consideración de los contenidos sobre los que se reflexiona, que Barrera Pedemonte (2009) expone como sigue, apoyándose en autores ya citados y en Järvinen (1987):

- a) La que se centra en los aspectos instrumentales, al modo de competencias funcionales o conductuales, definidas a priori como mecanismos generales de reflexión aplicables bajo cualquier contexto.*
- b) La que asume la determinación del contexto en que se lleva a cabo la práctica, introduciendo la dinámica social y definiendo al profesor como un sujeto activo, habilitado para deliberar casuísticamente.*
- c) La propiamente crítica, en la que el referente alcanza la estructura social en la cual la práctica educativa se inserta, asumiendo las connotaciones culturales e históricas que definen una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el profesor es un actor estratégico". (Barrera Pedemonte, 2009. 49)*

El interés por los procesos reflexivos en la formación de profesionales no se limita al ámbito educativo (Schön, 1983, 1987) en la actualidad sino que continúa presente en otros campos profesionales. Un ejemplo de ello lo presentan De Angelis, Garau y Rudón (2010) que desarrollan una experiencia pedagógica relacionada con la formación docente de recientes graduados universitarios en la carrera de abogacía en la que destaca la importancia de la socialización con sus pares y la orientación con los tutores.

Destacan la importancia de la formación pedagógica del docente universitario debido a las exigencias y necesidades de la sociedad actual y la ausencia de tradición histórica en este tipo de formación. Plantean la necesidad de vincular la teoría y la práctica en un proceso de formación de profesores reflexivos capaces de transformar su acción y su propio hacer, superando así la visión del docente como transmisor de un saber lineal

dogmático. Suscribimos totalmente sus palabras que resumen perfectamente lo expuesto hasta ahora:

“Sin embargo, la formación inicial tiene un peso sustantivo, si consideramos que genera las bases de este proceso y configura los núcleos de pensamiento, los conocimientos y las prácticas de la docencia. En este sentido la implicación del docente en formación en la reflexión de su propio proceso, constituye una dimensión indispensable en la construcción de la profesión desde un “practicum reflexivo”. La perspectiva propuesta en la reflexión en la acción “permite pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Schön 1992) y en la interacción con los tutores quienes asumen un papel clave en el desarrollo del practicum como facilitador de la autonomía, guía y orientador de la actividad profesional”. (De Angelis, Garau y Rudón, 2010, 6)

2.2.3. Características y conclusiones de algunas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo del profesorado

Las distintas investigaciones desarrolladas sobre el pensamiento reflexivo no sólo pretenden clarificar la manera de entender el término objeto de estudio sino que utilizan también diferentes técnicas. Algunas de ellas defienden el uso de una u otra herramienta que promueva la reflexión del docente como los diarios, los relatos de aula, encuentro narrativo, entrevistas de confrontación. También se centran en profesores en formación, principiantes y/o en profesores expertos, especialistas, de Primaria, de Secundaria o de Universidad, en fin una gran diversidad que se reúne bajo un mismo paraguas: La relevancia de los procesos reflexivos en la formación y desarrollo profesional del profesorado. Este apartado ofrece los resultados obtenidos por algunas de estas variadas investigaciones.

Bullough (1989) plantea cuatro preguntas fundamentales para la clarificación del concepto de reflexión: Qué se entiende por reflexión, cuál es su propósito, cuál es el curriculum más adecuado para incrementar la reflexión y qué hacen los participantes en el programa para llegar a ser reflexivos.

Están formuladas en el marco de un programa de formación que enfatiza la reflexión llevado a cabo por un grupo de profesores en el que se distinguen dos orientaciones en la forma de entender el concepto y papel del profesor: La primera es la conceptualización del profesor como técnico y la segunda como crítico social. Entre sus conclusiones destaca la importancia de utilizar un lenguaje común a todos los implicados, la necesidad de no ignorar el contexto de desarrollo del programa (con una historia de relaciones y valores) y el carácter "interminable" del mismo en un proceso reflexivo continuo.

Gore (1987) realiza una interesante aportación sobre la conceptualización de la enseñanza reflexiva tomando como punto de partida las diferencias de significado de dicho concepto existentes entre Cruinckshank y Zeichner.

Ambos reconocen la importancia de la reflexión en la formación del profesorado para favorecer un crecimiento continuo, sin embargo, Cruinckshank parte de una orientación técnica que limita la reflexión a los métodos necesarios para la consecución de unos objetivos previamente explícitos que supongan la anticipación de diversos sucesos de enseñanza para ser abordados de forma analítica y objetiva, constituyéndose así en un fin en sí mismo.

Este planteamiento se concreta en la práctica en un conjunto de 36 lecciones de enseñanza reflexiva (RTL) con un nivel de especificación tal que únicamente permite al profesor decidir cómo enseñar la lección y aún esto último siguiendo una línea preestablecida.

El planteamiento de Zeichner se instala en una orientación crítica, resaltando las limitaciones del planteamiento expuesto anteriormente al no considerar las implicaciones éticas y políticas de la enseñanza principalmente

en lo que respecta a su función de mantenimiento de las desigualdades sociales.

Estimamos que considerar la reflexión sin detenerse a pensar sobre qué se reflexiona limita el significado de este concepto a su consideración como método sin contemplar una de las principales características del profesor reflexivo que es la capacidad de "mente abierta" siguiendo la terminología de Dewey (1933).

Gore propone algunas modificaciones sobre el planteamiento RTL desarrollado por Cruinckshank con la intención de potenciar la reflexión crítica en la formación del profesorado que resultan interesantes desde un punto de vista práctico.

La primera consiste en relacionar el contenido de las lecciones con los intereses de los propios alumnos partiendo de las experiencias concretas de los futuros profesores proporcionándoles prácticas y principios alternativos hasta llegar a la elaboración personal de alternativas por parte de los alumnos.

La segunda modificación supone la extensión de la discusión sobre el tema de la lección a la consideración de sus propios prejuicios y cómo estos afectan a su enseñanza, a su propia socialización como profesores y a la consideración de los distintos planteamientos teóricos sobre la práctica escolar así como el análisis de posibles alternativas para abordar problemas educativos específicos.

Gore y Zeichner (1991) realizan un análisis de los informes realizados sobre proyectos de investigación-acción por 18 futuros profesores desarrollados a lo largo del período 1988-1989 dentro del curriculum de formación del profesorado de la Universidad de Wisconsin. Se parte del concepto de enseñanza práctica reflexiva (RTP) distinguiendo cuatro variedades o tendencias (p. 121):

- 1) Académica: Subraya el conocimiento de la materia para promover la comprensión del alumno.
- 2) Eficiencia - social: Enfatiza la aplicación de estrategias concretas de enseñanza.
- 3) Desarrollista (o evolutiva): Pone el acento en los intereses de los alumnos, pensamiento y modelos de desarrollo.
- 4) Reconstruccionista - social: Resalta la reflexión sobre los contextos políticos y sociales de la escuela para promover la igualdad y la justicia social no sólo en el ámbito de la escuela sino también en la sociedad.

Las conclusiones de este análisis reflejan una menor presencia de lo esperado en los informes de los alumnos de aquellas reflexiones sobre los contextos sociales y políticos en los que los sucesos de la clase tienen lugar. Las sugerencias de los autores para promover este tipo de reflexión en los programas de formación del profesorado tienen un carácter eminentemente práctico ya que plantean la necesidad de facilitar a los futuros profesores el acceso a ejemplos de enseñanza reflexiva realizados por profesores en clase y abordar con más tiempo esta problemática en los grupos de discusión de los seminarios.

Korthagen (1993) expone diferentes formas de entender el concepto de reflexión en la literatura especializada para llegar a una conclusión que ubica esta diversidad de significados en un ámbito pedagógico-social más que en el psicológico - cognitivo (p. 135) de tal forma que la discusión no se centra tanto en una divergencia a la hora de estudiar los procesos cognitivos para promover la reflexión sino en el objeto de esta última y sus posibles aportaciones a la hora de formar profesores capaces de analizar la complejidad de la enseñanza y desarrollar sus funciones en una realidad cambiante y múltiple.

La definición que Korthagen plantea del concepto de reflexión supone situarse en un ámbito cognitivo que recoge las aportaciones de Schön al entenderla como *"un proceso de reestructuración de la representación mental*

de una experiencia, y reconstrucción" (p. 135) soslayando así la problemática de este concepto en el ámbito pedagógico - social.

Las sugerencias realizadas por Korthagen al objeto de profundizar y operativizar los resultados de futuras investigaciones son:

1-La clarificación del concepto de reflexión y de enseñanza reflexiva, la utilización de métodos cada vez más sofisticados y perfeccionados entre los que destaca el análisis del discurso supervisor.

2-Centrar el interés de las investigaciones en la identificación de las características y elementos de los programas de formación con relación a los efectos que producen.

El planteamiento de Korthagen (Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen, 2010) se amplía en sus últimas producciones y propone un modelo realista que defiende la idea de que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes inconscientes e irracionales lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. Y si bien la posición de Korthagen no es sospechosa de desconsideración del valor de la teoría, queremos manifestar aquí el temor de que, al abrigo de su interpretación, pueda cometerse el error de que ensalzar la relevancia de la práctica suponga desconsiderar la teoría como parte importante del proceso de formación. La historia nos ha demostrado que somos proclives a extremar las posturas en lugar de analizar su complementariedad y pretender la aplicación de una perspectiva holística con un modelo de niveles de reflexión que facilite la integración en la enseñanza de lo profesional y lo personal (Korthagen, 2010, 83).

En esta dirección, Korthagen y Wubbles (1995), plantean una serie de características que ha de poseer el profesor reflexivo, que se desprenden de una investigación realizada sobre un programa de formación de profesores de secundaria entre cuyos objetivos principales se encuentra la formación de profesores reflexivos. Este programa fue desarrollado en Utrech por el

Departamento de Matemáticas del "college" de formación del profesorado (SOL) entre 1971 y 1988.

3-La consideración de las influencias del contexto como una cuestión importante a considerar.

La colaboración de Linda Darling-Hammond y Milbrey W. McLaughlin (2004) en el monográfico “El Practicum en la formación de profesionales universitarios” de la revista *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 2004, 8 (2), con el trabajo “Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma”, traducido por Antonio Bolívar, pone de manifiesto que las políticas para el desarrollo profesional deben apoyar a los profesores en el logro de nuevas habilidades y/o conocimientos así como en proporcionar dispositivos que favorezcan la reflexión crítica sobre su práctica y así construir nuevos conocimientos, lo que también se ha de contemplar en la formación inicial de los futuros docentes.

Para desarrollar procesos reflexivos a lo largo del desarrollo profesional del profesorado es necesario que los planes de formación doten a los futuros maestros de las herramientas cognitivas necesarias y criterios que posibiliten una reflexión productiva que facilite la modificación de las creencias y teorías implícitas que el sujeto ya posee, construidas muchas de ellas a lo largo de su vida como alumno.

Moral Santaella (1991) propone un modelo cognitivo de clases prácticas para la formación del profesorado a raíz de una investigación en la que se analizan las características que diferencian la estructura de conocimientos de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.

Presenta un modelo en el que el profesor pueda reflexionar sobre su práctica dentro del paradigma de formación del profesorado basado en la indagación (Lieberman y Miller, 2003; Marcelo, 1989; Villar, 1990), en

“este paradigma el profesor es considerado como un investigador dentro del movimiento de investigación en la acción, pues es una persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, identificando y diagnosticando problemas de su propia práctica mediante una reflexión-en-la acción (Schön, 1983, 1987)” y defiende que “Las clases prácticas para la formación del profesorado siguen suscitando un interés especial, buscándose formas alternativas para ser llevadas a cabo. Una de las estrategias propuestas consiste en «la estrategia de formación en la reflexión», tomando la experiencia como base para la construcción del pensamiento teórico-práctico del profesor, pues «la formación del profesor en la reflexión exige ponerle en la situación consciente de las oportunidades para llevar a cabo un análisis riguroso sobre su enseñanza» (Medina, 1988, 59)” (Moral Santaella., 1999, 124).

Distintos autores resaltan la importancia de realizar estudios de mayor duración que posibiliten el análisis de la evolución de las temáticas de la reflexión. A esta dirección se suman autores como García Ruso (1997); Napper-Owen y Phillips (1995); Villar Álvarez, Ramos Mondéjar, Cervelló Gimeno, Julián Clemente y Jiménez Castuela (2002); Widman *et al.* (1989).

Villar Álvarez *et al.* (2002, 58) desarrollan una investigación cualitativa con el programa AQUAD en la que demuestran que existen diferencias temáticas según el momento de la reflexión (“en la acción” y “sobre la acción” siguiendo a Schön, 1983), y la influencia del contexto, ya que los futuros profesores en prácticas incidían más en las temáticas “control del grupo”, “clima del aula” y “organización” cuando el grupo de alumnos con el que trabajaban presentaban problemas de disciplina, falta de motivación e interés.

Vergara Fragoso (2005) realiza una investigación cualitativa centrada en los significados que de la práctica docente tienen los profesores de educación primaria, estudiantes de la Maestría en Educación con

Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), ya que estos pueden llegar a determinar el tipo de acciones que realizan en la práctica educativa.

Utiliza entrevistas en profundidad, entrevista abierta y la observación no participante. Intentan relacionar los significados que tienen ellos mismos de su práctica docente, las acciones que realizan en dicha práctica y la influencia de su proceso de formación. Contempla también el carácter socio-histórico de los significados y la importancia de los contextos en los que se realiza la práctica educativa, el tiempo dedicado a la docencia y la comunicación e intercambio de significados y experiencias. Destaca la dificultad de diferenciar los significados, las creencias y los saberes sobre la práctica docente.

Los significados giran en torno a esquemas de conocimiento que incluyen las creencias y los saberes personales y las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de lo que realiza. La incidencia del proceso formativo en la superación de las creencias que pueden presentarse como un obstáculo para el desarrollo de la docencia es escasa ya que no conlleva un proceso reflexivo. No obstante, una de las creencias que se debilita en ese proceso formativo es la de que es suficiente una sola forma de enseñar pasando a la idea de que la docencia debe orientarse bajo diferentes estilos de enseñanza.

“La formación permanente ha de articularse con procesos de reflexión sobre su práctica docente, porque este proceso le permite al profesor examinar sus creencias, saberes y supuestos que tiene sobre la práctica docente, lo que a su vez le permite examinar la teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias; ya que estas son el motor que orienta la conducta de los individuos”. (Vergara Fragosó, 2005, 697)

Martínez Aznar et al. (2002)¹² en un trabajo *“elaborado a partir de una investigación financiada por el CIDE cuya finalidad fundamental era contribuir a clarificar, en la medida de lo posible, el diseño de la formación*

¹² Ver también Martínez Aznar, et al. (2001) ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), 67-87.

inicial del profesor de ciencias de educación secundaria y a revisar la formación permanente de ese grupo profesional (Martínez et al., 1997)” (p. 243) destacan entre sus conclusiones la afirmación de que la profesionalización debería promover en los cursos de formación la responsabilidad social del profesorado dentro de la comunidad escolar mediante la reflexión y el debate.

La importancia de la comunidad se destaca también en la investigación de Ferreira y Barolli (2005) en la que pretenden apuntar algunas condiciones que favorecen los procesos reflexivos en el contexto de la práctica educativa para lo que realizan un seguimiento de una disciplina extra-clase que desarrolla una profesora con sus alumnos de la licenciatura de Matemáticas que posteriormente discutió con un grupo de investigadores en un proceso de reconstrucción de la experiencia vivida. Defienden la necesidad de crear espacios para la reflexión en comunidad, con el apoyo de un colectivo.

También Taylor (1990) plantea que el proceso de reconstrucción de las creencias requiere una negociación social a diferentes niveles: A nivel de aula hay una autonegociación individual del profesor o reflexión sobre su práctica y sus creencias personales. Es posible considerar otro nivel compatible con el anterior que supone otros significados en la comunidad local y profesional. Hay un nivel de negociación social de las prácticas y creencias de colegas profesionales, especialmente en relación a la reconstrucción de políticas departamentales asociadas con las limitaciones percibidas.

Otro nivel de una reforma constructivista hace referencia a las creencias de la comunidad educativa local y las acciones de la política de distrito y estatal. Pretende ahondar en la naturaleza y función de las creencias profesionales de un profesor durante el proceso de formulación e implementación de una pedagogía constructivista.

Adler (2005) abunda en las ideas ya comentadas del componente afectivo, la necesidad de establecer contextos para comunicarse con los demás, la relevancia del carácter histórico-social y de control inherente al ser humano, insiste en la necesidad de recuperar la noción de "trabajo y cultura colaborativa" (siguiendo la terminología de Hargreaves), atendiendo no sólo a la racionalidad instrumental sino también a la subjetividad y las relaciones interpersonales y las nociones acerca del "tiempo".

Los resultados de su investigación reflejan las dificultades organizativas y contextuales para el trabajo colectivo, el mayor peso de la experiencia que de la formación académica ya que las creencias apenas sufren modificaciones durante este período. Los resultados también reflejan que el profesorado se dio cuenta de la necesidad de una formación continua, buscar estrategias diferentes para la práctica educativa y flexibilizar los programas y contenidos. Se detecta, asimismo, un cambio en las actitudes respecto a los demás y a lo educativo.

Según Guiu Puglet (2005) el objetivo del Practicum podría verse desde dos perspectivas, perfectamente compatibles en nuestra opinión: Como una oportunidad para practicar o poner en práctica lo aprendido en la universidad o como nuevas situaciones de aprendizaje. Resulta necesario crear estructuras que faciliten la reflexión y plantea un modelo de diario reflexivo que refleja los conceptos, las habilidades y las actitudes que posibilite el seguimiento de los procesos reflexivos para identificar (y clasificar) el aprendizaje y las situaciones en las que tiene lugar. Utilizando las categorías contempladas en el diario se realiza un análisis de los subgrupos de categorías y su relación con los elementos del modelo "Activity system" de Engestrom (1987).

También Villar Álvarez et al. (2002) hablan de las bondades del diario como instrumento de reflexión ya que los diarios permiten al futuro maestro realizar un proceso reflexivo sin la exigencia de tener que dar una

solución inmediata a lo que sucede en ese momento en el aula y por lo tanto puede tener un carácter más reposado y de reflexión sobre sí mismo, sobre cómo se siente.

Un ejemplo de la introducción de las TIC en los procesos de formación del profesorado es el que nos ofrecen Gutiérrez Cuenca et al. (2009) que presentan una experiencia de innovación con el alumnado de Magisterio en el Practicum II llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad del País Vasco basada en el modelo reflexivo en la formación de maestros y el uso de la narrativa como metodología pedagógica (Otros ejemplos los podemos encontrar en Montero y Gewerc, 2010; Zapico, Gewerc y Montero, 2010).

Destacan el uso de la plataforma Moodle para establecer el proceso comunicativo sobre los eventos acaecidos y destacados por un sujeto en formación que es a su vez quien cierra la experiencia con una síntesis de las aportaciones y reflexiones de los participantes, resultando así un “*encuentro narrativo*” (p. 498) que incrementa la competencia interpretativa.

Posibilita un mayor contacto con los profesores tutores y supervisores más allá de los momentos puntuales establecidos en el plan del Practicum de formación y la inclusión en el proceso de un mayor número de personas que puede reflexionar sobre el evento en cuestión así como la incorporación de sus propias experiencias, puntos de vista, reflexiones y sugerencias.

Concluyen que los relatos de aula pueden ser una fuente importante de aprendizaje si se promueven procesos reflexivos, de búsqueda y de interacción en el colectivo participante. No obstante también se avisa de los riesgos ya que no todos los alumnos tienen un mismo nivel de reflexión para iniciar los procesos reflexivos sobre eventos concretos ni se busca una posibilidad de generalización del conocimiento práctico que se pueda extraer de la experiencia concreta.

Relacionado con los últimos posicionamientos de la perspectiva constructivista que otorga importancia al contexto, se ha desarrollado la perspectiva de la “acción situada” (Theureau, 2004; Béguin y Clot, 2004, López Ros, Pradas Casas y Font Lladó, 2010), que utiliza como principal instrumento de investigación sobre la práctica docente la entrevista de autoconfrontación. Dentro de este planteamiento, Pradas Casas y López Ros López Ros (2010) plantean las características de esta técnica -las entrevistas de estimulación del recuerdo y las entrevistas de autoconfrontación (EAC)- y señala los objetivos de la investigación realizada: Comprender los pensamientos, emociones, decisiones, etc. que resultan relevantes y significativos para una profesora experta (15 años de experiencia) especialista en educación física en la realización de una unidad didáctica sobre iniciación deportiva en la escuela.

En sus conclusiones afirman que la acción docente es compleja y dinámica lo que se pone de manifiesto también en la implicación de los factores emocionales como elementos fundamentales en la toma de decisiones de la profesora y en el análisis que la profesora hace de aquello que es relevante para ella.

Defienden la entrevista de autoconfrontación, desde un punto de vista metodológico, como un elemento pertinente para conocer en profundidad la acción educativa desde el punto de vista de los autores, ubicar las acciones en el flujo de acción, y poner siempre en relación la reflexión del sujeto investigado con la situación de interacción de la sesión por lo que se puede acceder al menos a dos niveles de reflexión por parte de los docentes y se puede integrar con otros instrumentos de análisis.

En el ámbito de la formación inicial, Guerrero Recalde (2009), resalta la importancia de la tutoría en práctica docente en el proceso de formación de los futuros profesores y favorece que entiendan que el pensamiento reflexivo se centra en sus propios juicios y en sus resultados. Usa el modelo de devolución propuesto por Brousseau (1986) en la Teoría

de Situaciones Didácticas (TSD). La tutoría en práctica docente se concibe con una estructura, ésta ofrece un marco estable y coherente para la reflexión sobre las acciones; un apoyo como interés activo y una dirección que es la medida en la que está presente el “apoyo a la autonomía” generando un entorno continuo formativo para la tutoría en los tres citados componentes: estructura, apoyo y dirección (ver también Atkinson, 2002; Brousseau, 1998; Groinik y Ryan, 1989).

Se aplica una entrevista semiestructurada a seis estudiantes durante el proceso de diseño y gestión de actividades matemáticas en Educación Primaria y Secundaria, registro de sus actuaciones a partir de las guías de trabajo y sesiones de quince minutos y la observación en el aula de las explicaciones ofrecidas en un entorno natural.

“Los estudiantes para profesor reconocen en su reflexión sobre la acción que la tutoría en práctica docente se vuelve crucial porque toma decisiones sobre el diseño, la gestión y evaluación, en tanto, este conocimiento práctico le sirve para apoyar su propio juicio” (Guerrero Recalde, 2009, 73)

Más allá del ámbito profesional de la educación, Cavalcanti y De Oliveira (2009) destacan la importancia de la práctica reflexiva para el desarrollo de competencias en la formación de Grado de Enfermería a raíz de los cambios que introduce la “Lei de Directrices e bases da Educação Nacional” en Brasil en la formación de profesionales con competencias y habilidades que le permitan trabajar en un nuevo paradigma en el mundo del trabajo.

Pretenden analizar la interrelación entre el desarrollo de las competencias en la formación de enfermería y la práctica docente reflexiva y describir las aportaciones de la reflexión en la práctica docente del profesorado de Enfermería siguiendo los planeamientos de Schön (2000) y Perrenoud (1999, 2001, 2004b). Aplica un cuestionario al profesorado de Universidades públicas y privadas en el estado de Río de Janeiro.

Expone la diferenciación de saberes que contribuyen a la construcción de la identidad del profesorado según Pimienta (1999): saberes de la experiencia (desde su época de alumno); saberes del conocimiento y saberes pedagógicos que suponen una resignificación de los saberes en la formación del profesorado y se producen en la acción

Entre sus conclusiones parciales incide en la importancia de que las instituciones deben repensar la forma de convivencia que propician a los educadores y educandos para favorecer situaciones favorables al desarrollo de los futuros docentes tanto en habilidades y conocimientos específicos como en los aspectos afectivo - emocionales, actitudes, valores; para ello se debe organizar una pedagogía constructivista.

“..., en el mundo actual, el profesor debe estar preparado para explorar y buscar medios para la constante actualización, que propicien el enriquecimiento y renovación de los conocimientos ya adquiridos, movilizandolos diversos saberes y una forma reflexiva de desarrollar la práctica docente”. (Cavalcanti Valente, G. S. y Oliveira Viana, L., 2009, 7)

Figuroa y Páez (2008), también destacan entre sus conclusiones la necesidad de crear actividades extracurriculares para la interacción y comunicación de experiencias que posibiliten *“el diálogo sobre la didáctica desde el cuestionamiento y la reflexión del quehacer educativo”* (p.131). Subrayan asimismo la inadecuación de las condiciones institucionales en las que, en ocasiones, el profesor tiene que desarrollar su labor docente superando las contradicciones administrativas que, con frecuencia, presiden su entorno profesional, aspecto ya comentado en capítulos anteriores.

2.2.4. Teorías Implícitas y Reflexión: dos conceptos relacionados para comprender el pensamiento práctico del profesor

Se ha realizado un recorrido por los distintos planteamientos que han orientado el trabajo especializado en la línea de investigación del pensamiento del profesor centrados en diferentes aspectos: la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento de la materia, el contexto, las teorías implícitas, los procesos reflexivos (individuales y con colegas), relevancia de la relación con los tutores y supervisores, etc. Todo este trabajo ha generado un cúmulo de conocimientos sobre el conocimiento práctico del profesor que, lejos de ser excluyentes, configuran un puzzle complejo y de múltiples piezas que contribuyen al análisis de uno de los componentes principales de la realidad educativa.

Montero (2001) sintetiza perfectamente esta idea ante el mare magnum de conocimientos sobre el conocimiento práctico del profesor:

“...argumentar acerca de la convergencia existente entre los dos enfoques sobre el conocimiento práctico de los profesores.... El énfasis de los unos en lo personal e idiosincrásico, y el de los otros en las situaciones y el conocimiento que éstas configuran, convergen en el interés común de ambos por aquello que conocen los profesores y cómo lo conocen”
(Montero, 2001, 161)

Se parte aquí de la consideración de que la Formación del Profesorado debe *"trabajar con las creencias que guían las acciones del profesor, con los principios y evidencias que sirven de base a las elecciones que realizan los profesores"* (Shulman, 1987, 13), lo cual pone de manifiesto la relevancia de la relación existente entre pensamiento y acción.

Si se concibe al profesor como un diseñador de curriculum, capaz de tomar decisiones sobre su propia práctica y de reflexionar sobre la misma, la formación del profesorado ha de atender al desarrollo de estas capacidades

formando profesionales capaces de tomar decisiones y, en consecuencia, los procesos de formación práctica deben adquirir gran relevancia en los planes de formación. Principalmente si tenemos en cuenta el hecho de que la enseñanza es una actividad eminentemente práctica y el profesor ha de decidir cómo actuar en el momento en el que se presenta una situación determinada.

El profesor no puede “detener” un acontecimiento para pararse a reflexionar y decidir. La práctica profesional del docente se caracteriza por el hecho de que

“los problemas surgen en situaciones específicas y singulares que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre y ambigüedad y que, por tanto, exigen soluciones elaboradas personalmente, que requieren, ciertamente, una seria fundamentación científica,... El conocimiento profesional está íntimamente unido a cómo se hace,...” (Martínez Sánchez, 1997, 5).

Korthagen (1993) plantea como una de las funciones principales de la reflexión *“ayudar a los profesores a llegar a ser conscientes de sus teorías personales, y si es necesario, reestructurarlas”* (133), de ahí que el estudio de las teorías implícitas de los futuros docentes pueda sin duda ayudar a su comprensión y estudio.

Las elecciones que el profesorado lleva a cabo están mediatizadas por las teorías implícitas de las que parten al igual que posibilitan o dificultan determinadas reflexiones sobre los distintos aspectos educativos y estas teorías se van configurando según las experiencias previas de los sujetos y a lo largo del proceso de formación. Hay que considerar la existencia de distintos procesos de formación y socialización que los profesores siguen en función del nivel educativo en el que ejercerán su profesión, poniendo de manifiesto que, hasta hace muy poco, *“... la persistencia a la hora de diferenciar entre un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de primaria, y un modelo academicista dotado del bagaje profesional adecuado para los profesores de secundaria”* (Montero y Vez, 1990, 7).

Díaz L., Martínez I., Roa G., y Sanhueza (2010) resaltan la importancia del estudio de las creencias del profesorado y el papel de éste en los procesos de cambio e innovación (Camps, 2002; Crux, 1989; Fazio, 2005). El ser humano intenta crear una situación ideal alternativa que difiere de la realidad, la explicitación de las creencias puede suponer un proceso de reformulación de las mismas o ser invalidadas por las propias experiencias. El conocimiento de sus estructuras y sistema de creencias resulta fundamental para mejorar su formación profesional y sus prácticas pedagógicas aunque son difíciles de modificar (Kember, 2001; Lonning y Sovik, 1987).

Desarrollan la idea de que el profesorado con una mayor confianza en sus creencias muestra un mayor y mejor estructurado repertorio de estrategias metodológicas y destacan la necesidad de conocer las creencias de un profesor para determinar qué formación necesita considerando entre las estrategias de formación y desarrollo profesional la reflexión sistemática y la discusión con iguales y diversos actores del proceso educativo: “*Las creencias recogen su fuerza de los episodios o eventos previos que influyen la comprensión de eventos posteriores*” (Díaz L. et al., 2010, 429).

Esta cualificación profesional ha de tener en cuenta necesariamente la realidad en la que se va a desarrollar el ejercicio profesional del docente, esto requiere necesariamente de la relación entre los conocimientos adquiridos y la aplicación de los mismos en situaciones específicas y diferenciadas, es decir, ha de considerar la relación teoría – práctica como un pilar fundamental del ejercicio y desarrollo profesional, de tal manera que la experiencia se convierta en una fuente de conocimientos que pasan a formar parte del cuerpo teórico y estos, a su vez, revierten en la mejora de la práctica.

La idea de Sola Fernández haciéndolo extensible a lo que ya en capítulos anteriores se ha definido como teorías implícitas de los futuros profesores en formación resume perfectamente la idea que orienta este estudio:

"Formar al profesor crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias. Ello significa dotarle de herramientas e instrumentos que le permitan analizar la práctica con el propósito de reflexionar... Todo ello con el propósito de favorecer su desarrollo como profesional en la medida en que alcanza mayores cotas de emancipación a través de la deliberación". (Sola Fernández, 1999, 682).

Para desarrollar procesos reflexivos a lo largo del desarrollo profesional del profesorado, es necesario que los planes de formación doten a los futuros maestros de las herramientas cognitivas necesarias y criterios que posibiliten una reflexión productiva que facilite la modificación de las creencias y teorías implícitas que el sujeto ya posee, construidas muchas de ellas a lo largo de su vida como alumno.

El estudio de las teorías implícitas nos acerca al “*vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula,...*” (Gómez López, 2008, 38).

“La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. En el presente trabajo, se proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta... considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente”. (García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña, 2008, 2)

Los conceptos que configuran la concepción del pensamiento práctico del profesional (Pérez Gómez, 2000; Schön 1983) son:

“— *Conocimiento en la acción, que se manifiesta en el saber hacer.*
— *Reflexión en la acción, que implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir, un metaconocimiento en la acción.*
— *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como el análisis que el sujeto realiza sobre la propia acción después de haberla hecho*”. (Maciel de Oliveira, 2003, 98)

Seco Torrecillas (1997) presenta un proyecto que pretende identificar las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza al objeto de promover su reconstrucción del conocimiento.

Entre las conclusiones manifiesta que los procesos de reflexión y debate con el alumnado contribuyen a la clarificación de las bases ideológicas que sustentan sus concepciones educativas, es importante detectar las teorías implícitas de los futuros docentes ya que reflejan una imagen de la profesión docente discordante con los progresos sociales y culturales. La entrevista en grupo se revela como una técnica que propicia el contraste de ideas, los procesos de diálogo y reflexión, la formación de profesionales reflexivos y autónomos requiere unas condiciones temporales que no se dan en una diplomatura (situación ya superada) y plantea como futura investigación la elaboración de un nuevo cuestionario basado en las concepciones manifestadas (p. 3).

La situación actual ha derivado la atención de algunos estudios a las competencias y la consideración de las TIC dentro del proceso de formación de los futuros docentes. Así, Gallego Arrufat (2003) expone que se deben tener en cuenta las competencias necesarias como punto de partida y las competencias con las que se esperan terminen su proceso de formación. Las competencias se podrían agrupar en competencias básicas en TIC para los docentes y competencias genéricas para la profesionalización basadas en el aprendizaje reflexivo.

Gándara y Patalano (2009) presentan un programa de formación que pretende incorporar las tecnologías en la docencia universitaria así como su gestión dentro del marco institucional de desarrollo de las habilidades de los docentes llevado a cabo en la Universidad de Belgrano (Argentina). También hacen un recorrido por el uso de las TICs en las universidades nacionales y privadas de Argentina. Se pretende favorecer la reflexión en la acción generando una perspectiva que “*tienda a superar las tensiones producto de las nuevas alfabetizaciones digitales*” (p.2). El proyecto se orienta hacia el análisis y la observación de la presencia de las TIC en una muestra seleccionada y representativa de sitios web de universidades argentinas centrando el interés en dos grandes áreas: La oferta académica y los recursos de información.

Barrios Espinosa (2003) comenta una experiencia de prácticas llevada a cabo por la necesidad de mejorar y potenciar los procesos de comunicación entre el futuro docente y el supervisor para favorecer los procesos reflexivos a lo largo de su formación práctica.

Plantean cuatro bloques conceptuales: La *situación de prácticas*, con especial énfasis en las necesidades comunicativas; la *naturaleza de las tareas* que explora el modelo de reflexión que se propone al alumnado; el *circuito comunicativo establecido* que sustenta al de reflexión y la *tecnología como soporte del proceso comunicativo* que introduce elementos de gran eficiencia.

Incorpora al diseño un conjunto de iniciativas dirigidas a familiarizar a los alumnos con el concepto de reflexión y sus tipos. Asumen la definición de reflexión propuesta por McAlpine y otros (1999, 106) como “*proceso de recapitulación sobre la enseñanza y el aprendizaje por medio de la monitorización de señales (...) y la toma de decisiones para orientar la enseñanza hacia la consecución de mejores objetivos de enseñanza y de aprendizaje*” (p. 3 y 4) de tal manera que el objeto de la reflexión puede ser

diverso, desde los aspectos técnicos de la reflexión hasta las implicaciones políticas y sociales de la enseñanza.

Diseñan 4 bloques de tareas que constituyen su memoria de prácticas al objeto de contextualizar la reflexión del alumnado: 1º) investigación sobre el centro de prácticas y sus peculiaridades, 2º) realización de un *diario reflexivo*: Cada cierto tiempo elaboran un ensayo reflexivo sobre las principales ideas extraídas de su propio diario, 3º) observación de temas concretos (reflexión sobre la acción) sobre las actividades del tutor/a y del alumnado, 4º) Diseño y desarrollo de una unidad didáctica para elevar el grado de conciencia sobre la propia acción, sus razones y sus previsibles consecuencias.

El circuito comunicativo contempla el proceso de reflexión a través de los ensayos como un diálogo entre el alumno y el supervisor diferenciando tres turnos de intervención: el alumno, el supervisor y conclusión del alumno una vez recibidos los comentarios del tutor. Este proceso comunicativo se ve favorecido por el uso del procesador de textos, el correo electrónico, la base de datos documental permite un manejo y gestión de la información abriendo un gran número de posibilidades para el análisis cualitativo de la misma. Recomiendan comenzar la relación de comunicación entre alumno y supervisor con una mayor presencia del feedback afectivo frente al cognitivo e ir invirtiendo progresivamente la presencia de ambos y expone las funciones a cumplir por parte del informe y comentarios emitido por el supervisor.

Entre sus conclusiones destaca el limitado desarrollo de la reflexión en alumnos a escaso tiempo de conseguir su titulación quedando patente que todavía prevalece el modelo basado en la reproducción del conocimiento recibido, el programa produce un incremento en la cantidad y diversidad de la reflexión aunque manifiestan dificultad para distinguir entre algunos tipos de reflexión, reflexionan más sobre la acción usando menos la reflexión

personal y destaca la relevancia del feed-back afectivo y cognitivo en la comunicación entre alumno y supervisor.

Martínez, Aznar et al. (2001) pretenden describir y analizar el pensamiento del futuro profesor de ciencias de educación secundaria en relación a los *aspectos curriculares y profesionales* dentro de la línea de estudios del pensamiento del profesor mediante la aplicación de un cuestionario que se describe con detalle cuya elaboración se basa en otros estudios realizados (como por ejemplo: Barquín, 1991; Pérez Gómez y Gimeno, 1992; Marcelo, 1995; Porlán et al., 1998).

Plantean la existencia de un proceso de “gradación” en la construcción del conocimiento profesional que van desde los modelos tradicionales hasta los más constructivistas, con modelos intermedios.

Brockbank y McGill (2002) resaltan el hecho de que el aprendizaje personal tiene dos dimensiones: “*La primera se relaciona con el contenidos de lo que aprendemos. La segunda, con el contexto que profesores y alumnos aportan al procedimiento de aprendizaje*” (p. 83). Esta idea resulta fundamental en la formación del profesorado y en la consideración de su proceso de socialización, a medida que se desarrolla el proceso de construcción del conocimiento profesional del docente.

Una reflexión final que aglutina todo lo expuesto la encontramos, al igual que en el inicio de este apartado, en Montero (2001):

“..., los argumentos que aquí se defienden tienen que ver más con las nociones de reflexión e interacción como un catalizador para el cambio que con nociones específicas acerca de la consecución de buenos resultados en la función docente o en la propia profesionalización. Son nociones que sitúan el concepto de conocimiento práctico en el corazón del cambio en el profesorado. Y como instrumentos de indagación y descubrimiento (Connelly y Clandinin, 1988, 1999), como descripciones de estudios de caso (Marcelo et al., 1991; Newman, 1991; Schön, 1991; Shulman, 1993; Sudzina, 1999), como intercambios de conversaciones reflexivas (Vez et al., 1995), sirven para proporcionar a los profesores y profesoras con disposición de aprender la oportunidad de ver a través de las oscuras estructuras que subyacen a la cultura profesional de la que forman parte”. (Montero, 2001, 221).



CAPÍTULO III:

EL PRACTICUM DE FORMACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO139

1. Los planes de formación: Características y contexto.....140

2. El Practicum de formación en la Universidad de La Laguna.....149

CAPÍTULO III: EL PRACTICUM DE FORMACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO

El presente capítulo aborda el análisis de los planes de estudio desarrollados en otros contextos al objeto de que sirvan de referencia para el análisis de la situación actual en la Universidad de La Laguna, contexto en el que se inscribe esta investigación y que también se detalla en este capítulo.

La posibilidad actual de diseñar un Practicum que tenga en cuenta los conocimientos actuales y considerados relevantes por la comunidad científica, tanto en lo que al concepto de profesor en la sociedad del siglo XXI se refiere como en cuanto a su consideración como profesional reflexivo capaz de aprender de su propia práctica, de los profesores tutores y colaboradores, la organización y estructuración de la formación práctica de los futuros profesores son todos aspectos relevantes que pueden dibujar un contexto enriquecedor de la práctica educativa que forme profesionales capaces de investigar sobre su propia práctica tanto individual como colectivamente.

Tenemos la ocasión de crear espacios en los que la división entre universidad y centros educativos quede diluida generando un espacio de intercambio entre iguales que permita valorar el conocimiento académico y el conocimiento práctico del profesorado, incorporar las bondades (no panacea) que las TIC nos pueden ofrecer mediante un uso inteligente y adecuado de sus posibilidades, pues si bien su mero uso no garantiza unas buenas prácticas sí es cierto que su incorporación a la formación del profesorado es ya una realidad que tendrá cada vez mayor presencia en nuestra realidad educativa a todos los niveles.

1. LOS PLANES DE FORMACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTOS

Todos los conceptos y consideraciones realizadas hasta el momento sobre la formación del profesorado, el desarrollo profesional, las teorías implícitas y los procesos reflexivos en la construcción del conocimiento práctico profesional del docente, tienen un marco que configura su realidad en un contexto geográfico y socio – histórico determinado que le provee de una estructura que posibilita su materialización pasando del mundo de las ideas al de los hechos. Esa estructura toma forma en los planes de formación del profesorado y la consideración de la formación práctica de los futuros profesores dentro de esos planes.

La obra de Dewey inicia el camino del estudio de la formación reflexiva en educación, la reflexión tiene un efecto personal y comunitario y relaciona los medios y las consecuencias, supone un *“trabajo del individuo sobre sí mismo que reflexiona y afecta el lado cognitivo y la actitud moral, bordes que son las dos caras de una moneda y que en Dewey no están en oposición”* (Serrano Castañeda, 2005, 157). Es un proceso de detección de relaciones que utiliza el docente en el desempeño de su función. La organización educativa es de gran relevancia para favorecer esa reflexión, de ahí la importancia de crear las condiciones que despierten la curiosidad y organicen el escenario que favorezca el pensamiento reflexivo incidiendo en la importancia del centro escolar.

Los planes de formación deben proporcionar pues un primer acercamiento a los procesos reflexivos mejorando la organización y la influencia del Practicum como escenario principal en el que el futuro maestro *“pueda poner en juego el conjunto de creencias que tiene sobre la realidad educativa”* (Serrano Castañeda, 2005, 157), deben tener en cuenta las condiciones en las que el futuro maestro desarrolla su experiencia de acercamiento a la realidad educativa:

“...tiene consecuencias para el centro escolar con la creación de condiciones para favorecer el desarrollo de la comprensión, el establecimiento de nuevas relaciones entre datos, la captación del fenómeno en la totalidad en la que se efectúa.” (Serrano Castañeda, 2005, 158).

Román Sánchez y Cano Gonzáles (2008) exponen un recorrido por los distintos planes de estudio que muestra el avance y retroceso sufrido en los mismos a lo largo de la historia de España y que suponen una deuda histórica con los estudios destinados a la formación de maestros, la lucha (principalmente desde 1992 hasta el 2008) por la licenciatura y su reconocimiento en el ámbito de la universidad, deuda que se ha saldado con los nuevos títulos de grado en los nuevos planes de estudio en proceso de implantación en las distintas universidades del territorio.

Hacen un llamamiento para aprovechar esta ocasión aprendiendo de los aciertos y errores de nuestro pasado inmediato, en este sentido, las nuevas directrices¹³ hablan por primera vez de competencias genéricas y específicas en las que se incluye la capacidad crítica y de autocrítica, característica que Alezones ((2004) defiende como la verdadera racionalidad a través de la cual se pueden enfrentar las ideas.

Si nos referimos a Comunidades Autónomas, el estudio comparativo de Monge y Menter (1997) analiza los planes de estudio de formación inicial de los maestros de las Universidades de Cantabria y West of England y proponen una serie de mejoras para responder a las exigencias de la Comunidad Europea.

Resaltan la importancia de la formación inicial reconocida ya en los últimos años, comenta la insuficiencia de las reformas de los planes de estudio realizadas en España en 1991 y en Inglaterra en 1993 por distintos motivos. En el caso de España insuficiente por no aprovechar la ocasión

¹³ Ver BOE de 29 de diciembre de 2007

para, entre otros aspectos, adquirir la categoría de licenciatura (situación que ya ha cambiado en la actualidad) ni otorgarle un carácter más práctico – profesional aumentando las prácticas (aunque esto último *per se* no asegura la formación de mejores profesionales ya que dependerá de cómo sean estas).

Comparan el marco legal en España e Inglaterra destacando las diferencias sobre todo en cuanto a la duración, el proceso de selección y acceso a los estudios y los planes de formación tanto en cuanto a los contenidos curriculares como en cuanto a la formación práctica.

El *marco institucional* presenta diferencias notorias y significativas con mayor heterogeneidad, mayor duración y categoría de licenciatura (todavía no alcanzada en nuestro país en esos momentos) en Gran Bretaña.

El acceso a los estudios también presenta diferencias:

“... mientras en el sistema español las exigencias y criterios de selección se refieren a niveles mínimos y a aspectos meramente académicos en el inglés se señalan niveles de exigencia más altos y a lo académico se añaden apreciaciones profesionales como criterios de selección. En cuanto a los agrupamientos es clara la masificación española y la metodología expositiva que conlleva, en contraposición a la individualización y metodología activa a la que es proclive el agrupamiento inglés”. (Monge y Menter, 1997, 3).

Los *contenidos curriculares* en el contexto español obedecen, en su opinión, a un modelo multidisciplinar y lineal con problemas de sobrecarga de asignaturas descohesionadas, alejados del modelo integrador que ha de desarrollar en su ejercicio profesional. En los planes de estudio ingleses la administración insiste en objetivos y competencias mientras señala de manera más general los contenidos y los créditos en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En este sentido, Monge y Menter, (1997, 4) opinan que *“debían darse unos niveles de concreción mayor de los contenidos de los planes ingleses y una expresión de objetivos y competencias a desarrollar en los españoles”*.

La *formación práctica* ofrece una mayor duración en Inglaterra (25% de 4 años) que en España (14% de 3 años), y su integración en el plan de estudios también ofrece diferencias:

“... En la de Cantabria pueden dar la impresión de tratarse de un paréntesis a mitad de los dos últimos cursos sin grandes consideraciones y efectos para el entrenamiento docente del alumnado, ni de repercusión, en una aproximación a la reflexión práctica, para el desarrollo del currículum teórico. En la UWE se ve... una serie de intencionalidades, que pueden ser muy positivas. Se realizan en diferentes escuelas cada año para que el alumno vea y pueda comparar diferentes formas de actuación. Las realiza cada curso en distinta época, de forma que a lo largo de los cuatro cursos de la carrera haya observado el desarrollo de todo un curso escolar de Educación Primaria. Desde el principio de la carrera, pasan un día a la semana en los centros de prácticas para integrar más fácilmente a través de la «reflexión sobre y en la acción» la teoría y la práctica” (Monge y Menter, 1997, 5).

En sus conclusiones para el territorio español destacan la necesidad de otorgar el grado de licenciatura (alcanzado ya con los nuevos títulos de grado) y dedicar más tiempo a la formación práctica hasta alcanzar un año de duración o equivalente con un cuidado asesoramiento.

Los planes de formación de maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia son analizados en un estudio llevado a cabo por González Sanmamed, Fuentes Abeledo y Raposo Rivas (2006) en el que describen la investigación realizada en las tres universidades gallegas para analizar el perfil sociológico de los estudiantes y las características de la formación ofertada en los 6 centros de formación de maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia mediante la aplicación de un cuestionario (metodología cuantitativa) sobre concepciones educativas aplicado a alumnos que estaban terminando tercer curso de Magisterio.

Sus conclusiones muestran que el alumnado tiene una concepción de la práctica centrada en la transmisión de contenidos en cuanto al concepto de “enseñanza”, y repetir y retener la información y habilidades en cuanto al concepto de “aprendizaje”. Señalan también que el alumnado en prácticas está desarrollando las mismas tareas que hace años, antes de las reformas educativas vividas en nuestro territorio.

Finalizan con las características, que suscribimos, expuestas por Darling-Hammond (2000) para la mejora de los programas de formación del profesorado: Clarificar el significado de “buena enseñanza”, definir pautas de actuación como guía para la evaluación de los trabajos y las prácticas, prácticas con una cuidada organización que complementen los trabajos realizados en el aula; comunicación, trabajo y conocimiento compartido entre escuelas y universidad e investigaciones y evaluaciones que permitan asegurar que el aprendizaje se aplique a situaciones reales de la práctica.

Molina Ruiz (2004a, 2004b, 2004c) plantea la necesidad de profundizar y avanzar un cuerpo doctrinal sobre la esencia del Practicum que sienta las bases y fundamentos de partida, junto con una mayor definición del perfil profesional del pedagogo, transferible a otras carreras. Defiende la necesidad de estructurar el Practicum en dos tramos: el primero ofrece una visión general del campo profesional y el segundo de especialidad en un ámbito o modalidad profesional. Tender hacia modelos de gestión más descentralizados, con mayor colaboración y coordinación entre agentes e instituciones, esta última debe posibilitar la relación y comunicación entre estudiantes, supervisores y tutores.

Una mayor implicación del alumnado acompañada de una mayor y mejor información (los programas deben proporcionar información completa y una idea clara de su sentido y significado) con un dominio de herramientas como el trabajo en equipo y la reflexión. Las actividades del Practicum deben cumplir ciertos requisitos: ser coherentes con los objetivos del Practicum, contextualizadas, vinculadas a un proyecto concreto del centro donde realizar las prácticas, impulsar la investigación e innovación y orientadas hacia la inserción laboral entre otras.

Los agentes formadores resaltan algunas necesidades para el desarrollo de su labor tales como la especialización, la responsabilidad, la seriedad y cumplimiento, la coordinación y colaboración, etc. Se manifiesta la necesidad de crear espacios y tiempos de trabajo para el diálogo y la colaboración conjunta, incrementar el presupuesto destinado al Practicum posibilitando la compensación a los tutores y centros, disminuir la ratio supervisor/alumnado. Se apuesta por la creación de una estructura estable que permita la mejora permanente que desarrolle trabajos de investigación para evaluar a supervisores, tutores y centros determinando su continuidad.

El estudio de Ramírez (1999), en el contexto iberoamericano, que presenta un estudio cuantitativo y cualitativo sobre el impacto de los programas de formación docente en México y los factores que han afectado a sus logros. Se realizó a autoridades de la institución, coordinadores de los programas de formación de docentes, maestros y estudiantes.

Se concluye que el impacto potencial de los programas de formación de docentes se ve afectado por distintos factores: contexto social e institucional, limitaciones de los propios programas, condiciones laborales y motivación de los participantes.

Los datos refuerzan las conclusiones de otros estudios (Raymond, Butt y Townsend (1992) respecto a que las innovaciones y los cambios en las prácticas de enseñanza serán más difíciles si no están motivados a ello, no tienen las condiciones laborales adecuadas y carecen de apoyos institucionales.

La pregunta que surge en la situación actual es ¿De qué apoyos dispone el profesorado de universidad para la actual implantación de los títulos de grado? ¿Y los profesores tutores¹⁴ de los alumnos en prácticas en los centros?

Cárdenas, Quitina y Gutiérrez (2005), también en el contexto iberoamericano, desarrollan en Colombia un trabajo etnográfico que pretende “reconstruir el proceso de la práctica docente adelantado por los estudiantes de grado VII y IX de la Lengua Castellana de la Un. Distrital entre los años 2002 y 2004 orientado a la construcción de una propuesta de corte pedagógico e investigativo que cualifique el ejercicio profesional de los futuros maestros/as” (p. 2) desarrollando espacios de formación que ubique al maestro/a en formación en contextos donde se potencie la discusión, el análisis y la confrontación.

En sus conclusiones se destaca entre otros aspectos la importancia que los estudiantes otorgan al proyecto de investigación de su práctica.

También en Colombia, Gallego, Pérez Miranda y Torres (2005) exponen el plan de formación inicial del profesorado de ciencias, que se estructura en tres espacios curriculares que se corresponden con las Prácticas Docentes (PD) ubicadas en los tres últimos semestres. Realizan el estudio mediante el análisis de los documentos de los que delimitan los fundamentos y fines de las PD, una entrevista abierta a los integrantes de los comités de PD y su conocimiento de los documentos y a algunos profesores asesores de las instituciones educativas colaboradoras.

Los autores comentan en este trabajo los resultados parciales, tanto en los proyectos como en las coordinaciones, entre los que destaca el hecho de que algunos profesores asesores y practicantes persisten en el paradigma de la transmisión verbal de contenidos, “los profesores universitarios de los

¹⁴ Denominados profesores colaboradores en los estudios de caso de la presente investigación.

programas continúan dentro de la idea de que para enseñar ciencias basta con conocerla". (Gallego Badillo et al., 2005, 3).

Vaillant (2010) aborda una situación (vastos territorios y escasez de profesorado). Se refiere a las prácticas de certificación y acceso alternativo a la docencia, que mediante programas específicos se han puesto en marcha en Estados Unidos (2000), y posteriormente tomándolo como referencia, en Chile (2007), Argentina (2009) y en Perú (2009), debido a la escasez de profesorado en algunas disciplinas específicas, principalmente ciencias y matemáticas.

Los comentarios de algunos autores sobre los resultados del programa sobre la calidad de la formación recibida, la efectividad de este profesorado certificado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la probabilidad de emigrar hacia otras profesiones presentan grandes discrepancias llegando las distintas investigaciones a ofrecer resultados incluso opuestos.

La diversidad de estudios expuestos pone de manifiesto la diversidad de planteamientos y planes de estudio existentes en los diferentes contextos pero todos ellos coinciden en la relevancia de la formación práctica, la relación teoría – práctica como elemento que aglutine y dé significado a los conocimientos adquiridos durante la carrera y la necesidad de coherencia entre la formación recibida y las exigencias de la realidad educativa en la que los futuros profesores han de desarrollar su ejercicio profesional.

La frustración que siente el alumnado en muchas ocasiones viene dado por la falta de cohesión entre el conocimiento teórico y academicista recibido en la universidad y la ausencia de transferibilidad de dicho conocimiento a la realidad educativa cuando están desarrollando su proceso de formación práctica.

Resaltar, en este sentido, la importancia de contemplar la relación teoría – práctica en los procesos formativos de los futuros docentes, no sólo para ellos mismos sino para que, a lo largo de su ejercicio profesional, puedan desarrollar esta misma idea en los procesos formativos que organicen y lleven a cabo con el gran número de alumnos que pasarán por sus aulas.

Podría generarse de esta manera un proceso en cascada imparable que puede llegar a cambiar la conceptualización del conocimiento y transformando lenta pero progresivamente la forma de entender y acercarse al “conocer” en su más amplio significado: *“La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad”* (Pérez Gómez, 2010, 21).

2. EL PRACTICUM DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

El curso 1992-93 comenzó en la Universidad de La Laguna un nuevo plan de estudios para la formación de maestros (inmerso en un proceso más amplio de modificación de los planes de estudio que afecta no sólo a la Universidad de La Laguna sino a todo el contexto español), que supone los antecedentes del plan de prácticas en el que se centra esta investigación¹⁵.

La elaboración de este Plan de Estudios resultó un proceso arduo y complejo para el que se constituyó una comisión específica interdepartamental que arbitró distintas medidas, entre ellas la creación de una “comisión técnica” en el curso 1994-95, para la revisión del Plan del 92 debido a la necesidad de ajustar el Plan a los criterios publicados en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

El curso 1995-96 se pone en marcha de un plan de estudios que contempla de forma específica y detallada un ambicioso plan de prácticas para la formación de maestros cuyas características se resumen a continuación:

- Las prácticas se contemplan como una oportunidad no sólo para *aplicar* los conocimientos adquiridos sino también para *ampliar* su formación. Se reconoce así de forma explícita la importancia de la experiencia y del aprendizaje en contextos reales y prácticos que capaciten al alumnado para el ejercicio de su profesión docente en un futuro.

- El concepto de maestro del que se parte es el de un *profesional crítico, práctico y reflexivo* capaz de tomar decisiones sobre el curriculum, de colaborar con sus compañeros y en una palabra, de comprender y mejorar su práctica.

- Se propone una *formación basada en la resolución de problemas prácticos* que posibilite al alumnado la reflexión crítica y la colaboración.

¹⁵ Curso 95-96 y curso 2009-2010

- Destaca el planteamiento de un seminario de formación de profesores tutores¹⁶ que se desarrolla antes de las prácticas al objeto de formar a los mismos en los objetivos e intenciones del plan.

- Se plantea además la necesidad de *construir la relación con cada centro* para clarificar el proceso a seguir tanto por parte de los alumnos/as como del profesor tutor y de los colaboradores.

Los pasos a seguir para establecer esta relación contemplan la obtención de la información necesaria respecto al centro, la organización concreta para desarrollar las prácticas, la recogida de información sobre el aula, el modo en que el colaborador lleva la clase y la organización para la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

El plan de prácticas¹⁷ plantea el desarrollo de una serie de procesos, cada uno de los cuales lleva asociado el desarrollo de unos conocimientos y habilidades así como la especificación de diversas actuaciones dirigidas a la formación y apoyo.

El esquema de los procesos a desarrollar sería el siguiente:

Elaboración de un plan de actuación concreto.

Preparación para la acción.

Desarrollo del plan.

Evaluación del plan.

Se pretende desarrollar la *capacidad de reflexión*, la comprensión, clarificación e identificación de problemas, el desarrollo de habilidades para el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, el acercamiento a los procesos de

¹⁶ Se denomina profesor - tutor al profesor de la universidad que orienta el proceso de formación práctica y profesor – colaborador a los maestros que guían el proceso de formación en los centros educativos. Cada grupo de alumnos tiene un único profesor - tutor pero puede tener varios profesores – colaboradores en el centro de destino de realización de las prácticas en función de la especialidad y de los cursos por los que “pase” a lo largo del proceso.

¹⁷ El Anexo 1 incluye el documento original del Plan de Prácticas 1995-96 y 2009-10 para la formación de maestros, para una información más detallada.

investigación a través de la elaboración de diarios y la realización de observaciones. Todo ello intentando promover un contexto de colaboración e intercambio de experiencias que pasa por la realización de seminarios de seguimiento con el alumnado y reuniones periódicas del profesor- tutor y con los maestros- colaboradores.

El plan de prácticas distribuye el tiempo¹⁸ destinado a cada proceso del siguiente modo, teniendo lugar en el segundo cuatrimestre del curso:

- Preparación de las Prácticas: 15 h. con alumnos y 5h. con los colaboradores
- Tutorías con los alumnos: 12 sesiones de 3h. Total: 36 h.
- Coordinación con los colaboradores: 15h.
- Evaluación: 15 h.

Las sesiones de preparación se plantean de forma intensiva durante una o dos semanas. La estancia de los alumnos en los centros educativos se contempla durante cuatro días a la semana a lo largo de 12 semanas y la evaluación se estructura a lo largo de una o dos semanas al finalizar el cuatrimestre de prácticas.

El seminario de formación de los tutores se realizó en cinco sesiones intensivas en el mes de febrero ante la proximidad del comienzo de las prácticas por parte de los alumnos.

El curso 2004-2005 la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna edita¹⁹ un documento informativo sobre los distintos Practicum en las titulaciones bajo su responsabilidad: Pedagogía (Practicum I y II), Psicopedagogía y Maestro Especialista, con una introducción del Decano de la Facultad, Amador Guarro y presentación del Vicedecano de Practicum, Francisco Jiménez.

¹⁸ La estructuración del tiempo se presenta aquí tal cual figura en el documento original, no obstante, hay que decir que se ha desarrollado según los principios de flexibilidad que deben regir todo proceso formativo.

¹⁹ Universidad de La Laguna (2004). Practicum Guía. La Laguna/Tenerife. Facultad de Educación.

Ambos destacan la importancia del Practicum en los procesos de formación de los futuros profesionales de la educación como oportunidad única de acercamiento a la realidad del ejercicio de su profesión. El documento sintetiza el plan de formación práctica de los futuros profesionales y se resaltan los objetivos generales pretendidos teniendo en cuenta los descriptores oficiales del Practicum²⁰ :

Tabla 10: Descriptores oficiales del Practicum de Maestro Especialista (Guía Practicum, 2004, 24)

Curso	Materia	Créditos
3º	Troncal - Anual	34,5
Descriptores		Áreas
Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo. Las Prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones, así como de la Comunidad Educativa. Debe atender a la investigación y al análisis de la realidad educativa y curricular del Centro y a la elaboración y el desarrollo de un plan de trabajo para el aula.		Todas las vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de la especialidad.

Los objetivos generales explícitos en esta guía (25 y 26) inciden en la necesidad de la relación teoría – práctica y la experimentación de los futuros profesores en la realidad educativa. Son los siguientes:

1. Completar la formación teórico – práctica recibida con anterioridad.
2. Relacionar los conocimientos teórico – prácticos con el ejercicio profesional.
3. Comprobar las aptitudes personales para afrontar la problemática escolar.
4. Conocer el contexto real donde se va a realizar el Practicum para adecuar las actuaciones docentes.
5. Adquirir la capacidad para analizar sistemática y críticamente la realidad escolar.

²⁰ BOE nº 42, viernes 18 de febrero de 2000.

6. Desarrollar los recursos y habilidades para llevar a cabo la actividad docente en el aula y en el centro.
7. Comprometer a los agentes implicados, tutores/as, maestros/as colaboradores y alumnos/as, en el seguimiento y reestructuraciones pertinentes para garantizar su continua mejora.

Los contenidos giran en torno a dos grandes bloques: el primero es el entorno de la escuela y la comunidad escolar y el segundo es la escuela como institución y el aula. Contemplan el estudio de los recursos y la dinámica del centro y, dentro de la actuación en el aula, el desarrollo de las actitudes docentes, la configuración del estilo docente y la clase como grupo, incluyendo las características del alumnado.

La evaluación contempla la asistencia a los seminarios, la participación en el centro educativo, el seguimiento en tutorías con el profesor y la memoria final.

La implicación de distintas áreas pone de manifiesto la necesidad de coherencia en los planteamientos permitiendo a la vez la libertad de actuación de los implicados en el proceso lo cual resulta un problema complejo y de difícil solución. En la dirección de búsqueda de soluciones, Perrenoud (2010, 103) incide en la necesidad de aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad y plantea como alternativa a este problema:

“...que el control fuera verdaderamente colegial y que los formadores logran los medios de asegurar la coherencia de la formación a través de una verdadera negociación entre iguales. Sin pretender una coherencia total, y aún menos un pensamiento único, pero aspirando a una coherencia suficiente para formar profesionales” (Perrenoud, 2010, 119).

Las palabras de Amador Guarro ejemplifican perfectamente la importancia que puede tener nuestro estudio a la hora de conocer y analizar el pasado para mejorar el presente y el futuro de la formación práctica de los futuros maestros en los títulos de grado recién implantados en nuestro contexto:

“El hecho de que esté cerca la modificación sustancial de todas las titulaciones que impartimos como consecuencia de la integración en el espacio de educación superior europeo, no resta interés a estas propuestas de trabajo porque son el fundamento sobre el que se tendrán que construir las nuevas. Sería una irresponsabilidad por nuestra parte despreciar el conocimiento acumulado, aunque requiera de las necesarias adaptaciones y transformaciones” (Guarro, 2004, 3).

El programa marco presentado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna para el curso 2009-2010 presenta de nuevo de manera explícita el concepto de reflexión cuando, siguiendo a Carr y Kemmis, 1988; Colén, 2001; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Schön, 1998, se expone la necesidad de aportar aprendizajes de acuerdo con la conceptualización de la enseñanza entendida como profesión:

- “1) La **planificación** o desarrollo de las estructuras para conseguir la acción dirigida a metas.*
- 2) La **acción** como la realización adaptada y reflexiva del curriculum.*
- 3) La **reflexión** que es el componente que une el pensamiento y la acción.”*
- (Programa Marco, 2009, 2)

Es el documento que más incide en el desarrollo del pensamiento práctico igualándolo con la capacidad para la reflexión en la acción, desde el paradigma del maestro como investigador y añade a los objetivos anteriormente planteados *“Valorar el estilo de trabajo colaborativo como una estrategia válida para la resolución de problemas reales en el ámbito escolar”* (Programa Marco, 2009, 3) resaltando así la concepción de la escuela colaborativa.

Se propone una metodología caracterizada por la reflexión crítica y analítica aplicada a la resolución de problemas reales considerando las consecuencias prácticas y éticas de la actuación, una metodología que parta de la realidad concreta en cada uno de los centros en los que se van a realizar las prácticas. Los momentos clave que se distinguen no varían mucho de los planteados en cursos anteriores: preparación previa, contacto inicial, conocimiento de la escuela y su entorno, desarrollo adecuado de las tareas previstas en el plan a nivel de centro y aula.

No obstante, consideran insuficiente la fase de preparación previa mediante seminarios así como poco motivadora para la reflexión y clarificación de las ideas previas del alumnado por lo que se sugiere una serie de posibilidades tales como conferencias, mesas redondas, contacto con colectivos innovadores y debates²¹.

Se diferencia una fase de relación que supone la elaboración de un informe colectivo del centro y una fase de observación docente que supone la realización de un diario, la observación en el aula de la actividad docente del profesor, la elaboración de un plan de trabajo y su seguimiento.

El análisis del diario constituye el segundo estudio del presente trabajo de investigación por lo que conviene detenernos un momento en la propuesta de actividades que se plantea (p. 9) en referencia al mismo:

1. Detallar el programa diario de actuación en el aula y/o centro.
2. Relatar sesiones de trabajo de planificación, conversaciones con miembros del equipo directivo, asesores, inspectores, etc., e interpretación y valoración de las mismas.
3. Describir por medio de dibujos, esbozos y ejemplos diversas situaciones relacionadas con el contexto a analizar.

²¹ No hay constancia de que se hayan desarrollado tales propuestas.

4. Registrar e interpretar las experiencias diarias sobre procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Reflexionar sobre el desarrollo de las unidades temáticas en el aula.
6. Plantear posibles interrogantes en torno a la jornada y sus correspondientes respuestas personales, teniendo en cuenta las observaciones, reacciones, interpretaciones, sentimientos, percepciones, reflexiones, relatos de conversaciones, anécdotas, actitudes, hipótesis, etc.
7. Evaluar experiencias frustrantes y exitosas en la actuación propia, recogiendo alternativas de actuación.
8. Valorar qué objetivos del Practicum se han alcanzado y cuáles no (qué es lo que he aprendido y qué no) y reflexionar en qué medida las experiencias alcanzadas están contribuyendo en mayor o menor grado a la formación como maestro/a.

Algunos de estos aspectos se han podido contemplar en los diarios analizados, si bien, falta mucho todavía para conseguir que el diario suponga realmente un instrumento de reflexión y análisis de la práctica educativa vivenciada por el alumnado ya que influyen sobremanera las características personales tales como la timidez, parquedad en palabras, capacidad narrativa y su consideración como instrumento de evaluación de las propias prácticas.

Es precisamente su consideración como instrumento de evaluación lo que hace que el alumno no se atreva en muchas ocasiones a profundizar más allá del relato de lo acaecido por miedo a la consideración que de sus palabras tengan los evaluadores en su momento y se convierte en ocasiones (a pesar del esfuerzo de los profesores tutores porque no sea así) en un mero “certificado de asistencia” que da fe del conjunto de tareas que el alumnado realiza a lo largo del día sin detenerse a reflexionar sobre las mismas.

El presente y el futuro:

El curso 2012-2013 tendrá lugar la última convocatoria del Practicum del plan en extinción y la primera “hornada” de alumnos que comenzarán el Practicum I de los nuevos títulos de Grado. Los alumnos que todavía no hayan superado el Practicum del plan a extinguir tendrán necesariamente que disponer de unas circunstancias que les permitan terminar dicho plan: ¿Cómo se va a organizar? ¿Qué características adoptará? ¿Cómo se podrá afrontar esa situación? ¿Qué supondrá para los centros que colaboran desde hace décadas con la universidad en la formación de los futuros maestros? ¿Se desarrollarán procesos de formación para informar y formar a los profesores colaboradores que participarán en los nuevos Practicum? ¿Serán los mismos? ¿Supondrá también un cambio para ellos?

Las nuevas titulaciones de Pedagogía y Maestro Especialista de Infantil y Primaria se han puesto en marcha en el curso 2010-2011 en la Universidad de La Laguna por lo que todavía no se ha desarrollado el Practicum de formación contemplado en las mismas. La elaboración ha sido un arduo trabajo de la *Comisión de Estudios de Grado de la Universidad de La Laguna* creada al efecto de la configuración de los planes de estudio, siguiendo la legislación vigente y haciendo uso del espacio de autonomía del que se dispone²².

²² *Resolución* de 17 de diciembre de 2007 de Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil y de Primaria –B.O.E., de 21-12-2007-. *Orden* ECI/3854/2007, 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 Infantil –B.O.E. de 29-12-2007-. ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre -BOE de 29 -12-2007-

Así, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 29 de diciembre de 2007) el plan de estudios tanto el Grado de Maestro en Educación Infantil como el Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna (el resto de especialidades desaparecen como titulaciones), tienen 240 créditos distribuidos, tanto en infantil como en primaria, en cuatro cursos de 60 ECTS cada uno, divididos en dos cuatrimestres.

Se presentan a continuación las tablas extraídas de los Proyectos para la solicitud de verificación de los respectivos títulos oficiales de *Grado* por la Universidad de La Laguna, con la distribución en créditos ECTS por tipo de materia para facilitar la observación de las diferencias:

Tabla 11: Distribución del Plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria en créditos ECTS por tipo de materia.

<u>INFANTIL</u>		CRÉDITOS QUE CURSA EL ALUMNADO	CRÉDITOS QUE SE OFERTAN	
TIPO DE MATERIA				
Materias básicas de Rama		60	102	162
De formación básica		42		
Materias Didáctico - Disciplinares		60	60	
Materias optativas		6	18	90
Materias optativas vinculadas a una mención. A escoger entre 4 menciones(*)		18	18	
			18	
			18	
Materia Practicum	Créditos mención	12	54	54
	Créditos generales	36		
	Trabajo Fin de Grado	6		
CRÉDITOS TOTALES		240	306	
<u>PRIMARIA</u>		CRÉDITOS QUE CURSA EL ALUMNADO	CRÉDITOS QUE SE OFERTAN	
TIPO DE MATERIA				
Materias básicas de Rama		36	60	160
De formación básica		24		

Materias Didáctico - Disciplinarias		100	100	
Materias optativas		12	124	
Materias optativas vinculadas a una mención. A escoger entre 6 menciones, cuatro específicas de Educación Primaria y dos comunes con Educación Infantil cuya carga docente se computa a este último título		18	18	96
			18	
			18	
			18	
			18	
Materia Practicum	Créditos mención	12	50	50
	Créditos generales	32		
	Trabajo Fin de Grado	6		
CRÉDITOS TOTALES		240	306	

(*) Dos menciones son específicas de Educación Infantil y dos comunes con Educación Primaria.

Si bien el cómputo total de créditos es el mismo en ambas especialidades, su distribución es diferente ya que en el caso del grado de maestro en educación infantil se respeta el criterio establecido en la Universidad de La Laguna de realizar una distribución de créditos múltiplos de 6 incrementando en dos créditos la formación básica y en cuatro créditos el Practicum mientras que en el grado de educación primaria no se cumple esa condición. Las diferencias en la distribución de créditos ECTS en los distintos tipos de materia resultan evidentes comparando ambos cuadros

Si nos referimos al Practicum, éste supone, junto con el *Trabajo Fin de Grado*, 50 créditos ECTS en el grado de primaria y 54 en el grado de infantil -primera diferencia que antes no existía pues el plan de prácticas era igual para todas las especialidades contempladas- y en ambos se desarrolla en el primer cuatrimestre de tercer curso (Practicum I) y el primer y segundo cuatrimestre de cuarto curso (Practicum II) del proceso de formación de los futuros maestros. El *Trabajo Fin de Grado* contempla el mismo número de créditos (6) en ambos casos.

La segunda diferencia la marca la existencia de dos Practicum pues antes se ubicaba en el último curso del plan de formación, es decir, en el tercer año de estudio ya que, hasta el curso actual con los títulos de grado, la formación de maestros/as tenía categoría de diplomatura.

Se establecen 30 créditos de mención como mínimo por lo que el Practicum de Mención no es obligatorio ya que se pueden completar los créditos con las optativas, su sentido es dar continuidad a las especialidades. También se contemplan diferencias en ambos títulos en este aspecto ya que en educación primaria se ofertan seis menciones mientras que en educación infantil se ofertan cuatro, dos de ellas comunes a educación primaria:

Educación Infantil:

Atención Temprana

Animación a la lectura

Atención a la Diversidad**Lengua Extranjera (Inglés)***Educación Primaria:*

Educación Física

Educación Musical

Innovación e Inv. Curricular

Lengua Extranjera (Francés)

Atención a la Diversidad**Lengua Extranjera (Inglés)**

Los nuevos títulos especifican las competencias a desarrollar en cada especialidad, exponemos como ejemplo las competencias de educación primaria²³, similares a las de educación infantil salvo las diferencias que establecen las características propias de cada etapa:

²³ En el anexo dos pueden encontrarse los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna así como los BOE con las órdenes y resoluciones mencionadas en una cita anterior.

Tabla 12: Competencias del Graduado en Maestro Educación Primaria

Nº	COMPETENCIAS
1	Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3	Enseñar de forma eficaz los contenidos instrumentales básicos de lengua y matemáticas
4	Diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas.
5	Reelaborar los contenidos curriculares en saberes enseñables y útiles para la vida.
6	Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje para “aprender a sentir”, “aprender a estar”, “aprender a hacer”.
7	7a. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. 7b. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
8	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
9	9a. Educar para la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. 9b. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
10	10a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. 10b. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 10c. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
11	11a. Trabajar con los distintos sectores de la comunidad educativa y colaborar con los agentes del entorno social. 11b. Asumir la dimensión educadora y de servicio público de la función docente y 11c. Fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa.
12	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas
13	Asumir la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
14	Conocer las principales líneas de investigación educativa y su contribución a la fundamentación de la práctica docente.
15	15a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. 15b. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes ²⁴ .
16	16a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. 16b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
17	17a. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. 17b. Conocer y aplicar modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos
18	Conocer y enseñar a valorar y respetar el patrimonio

²⁴ Se han destacado en rojo aquellas competencias que explícitamente hacen referencia a la reflexión en la formación de los futuros maestros, aunque se podrían resaltar también otras que la contienen de manera transversal.

Se pueden contemplar aquí tres competencias profesionales básicas sobre las que hay acuerdo en el ámbito especializado (Pérez Gómez, 2010, 50): competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza; competencia para crear y mantener escenarios que generen un clima positivo para el aprendizaje y competencias para promover el desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con colegas y otros agentes educativos.

Como se puede observar por lo expuesto los cambios que se producen son considerables lo que hace todavía más importante que aprovechemos esta ocasión que nos brinda la historia para pensar un Practicum que resulte eficaz y posibilite al alumnado aprovechar esta experiencia de acercamiento a la realidad educativa. Para ello, tengamos en cuenta las sugerencias que puedan hacer los profesionales que llevan años colaborando desde los centros en las prácticas docentes de los futuros maestros, informemos adecuada y exhaustivamente sobre los cambios acaecidos y pongamos toda la ilusión y nuestro buen hacer en las posibilidades que el futuro nos brinda.

Es una oportunidad también para los formadores de formadores ya que difícilmente podremos formar al profesorado como profesionales reflexivos si nosotros mismos no reflexionamos sobre nuestra propia práctica y el contexto en el que ésta tiene lugar.

La organización y concreción de los Practicum del título de grado en maestro de infantil y maestro de primaria han de proporcionar a los futuros maestros una oportunidad para la teorización práctica (Hagger y Hazle, 2006). Con otras palabras, para la reflexión sobre su propia forma de actuar mediante proyectos de investigación conjuntos (alumnos / profesor tutor / profesor colaborador) que los sumerjan en la realidad y posibiliten el desarrollo profesional del profesorado implicado, tanto de la universidad como de los centros educativos que tan generosamente han colaborado hasta

el momento sin que ello les reporte en muchas ocasiones ningún reconocimiento profesional ni institucional, favoreciendo la autorreflexión de todos los implicados y los procesos de reflexión conjunta. La mejora de los planes de formación pasa necesariamente por la implicación en dicho proceso y la estrecha cooperación entre la escuela y la universidad.

“... la necesidad de equilibrar la presencia de estos dos componentes irrenunciables y complementarios: la investigación reflexiva y la práctica responsable, de alguna manera situados en instituciones distintas, la universidad y los centros escolares... No hay solución adecuada sin la necesaria integración de todos los componentes implicados en la vida, en la experiencia y en el saber.” (Pérez Gómez, 2010, 25).



CAPÍTULO IV: PRIMER ESTUDIO
LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA
*DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS*_____167

<i>1. Objetivos del estudio empírico</i>	168
<i>2. Método</i>	
2.1. Contexto de investigación.....	169
2.2. Participantes	
2.2.1. Alumnado.....	170
2.2.2. Profesores colaboradores.....	174
2.2.3. Profesores tutores.....	178
2.3. Instrumento: Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la enseñanza.....	180
2.4. Procedimiento: Antes y Después del Practicum y Justificación de los Análisis:	
2.4.1. Estudios descriptivos y Análisis Factorial Antes y Después del Practicum (AF).....	182
2.4.2. Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL) como algoritmo alternativo.....	184
2.4.3. Test “t de Student” para muestras relacionadas...186	
<i>3. Análisis de Resultados del Estudio 1</i>	
3.1. <i>Antes del Practicum</i>	
3.1.1. <i>Estudio descriptivo por orden de ítems</i>	189
3.1.2. <i>Análisis Factorial (AF)</i>	
3.1.2.1. <i>Matriz de correlaciones general</i>	194
3.1.2.2. <i>Matriz de correlaciones por teorías con valores Alfa</i>	200

3.1.2.3. Matriz de correlaciones entre Teorías y Estudio descriptivo por Teorías.....	207
SÍNTESIS.....	217
3.2. Después del Practicum	
3.2.1. Estudio descriptivo por orden de ítems.....	219
3.2.2. Análisis Factorial (AF)	
3.2.2.1. Matriz de correlaciones general.....	222
3.2.2.2. Matriz de correlaciones por teorías con valores Alfa.....	227
3.2.2.3. Matriz de correlaciones entre Teorías y Estudio descriptivo por Teorías.....	233
SÍNTESIS.....	242
3.3. Comparación antes – después del Practicum	
3.3.1. Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL).....	245
3.3.2. Matriz de Correlaciones antes–después.....	249
3.3.3. Estudio descriptivo antes – después por ítems dentro de cada teoría	
3.3.3.1. “t de Student” para muestras relacionadas.....	253
3.3.3.2. Comportamiento de los ítems antes – después (Gráficos).....	263
SÍNTESIS.....	274
3.4. Otros segmentos muestrales: Género	
3.4.1. Matriz de Correlaciones antes–después por teorías.....	277
3.4.2. Estudio descriptivo antes – después por teorías.....	279
3.4.3. “t de Student” para muestras relacionadas.....	285
3.4.4. Comparación antes – después por tipos de conocimiento según los valores “t”.....	292

*CAPÍTULO IV: PRIMER ESTUDIO. LAS TEORÍAS
IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS
FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS*

Este capítulo pretende indagar el conjunto de creencias con el que los futuros maestros acceden al Practicum y si existen modificaciones en las mismas a lo largo de su proceso de formación práctica. El análisis se centra en los distintos tipos de conocimiento: conocimiento de la materia, conocimiento de la enseñanza, conocimiento de sí mismo y conocimiento del medio y, dentro de cada uno de ellos, distintos subdominios que los configuran: el conocimiento de la materia, el conocimiento del aprendizaje de la materia (conocimiento de la materia), la gestión y disciplina, la planificación, la interacción, la metodología, la evaluación, la enseñanza en general (conocimiento de la enseñanza), el papel del profesorado (conocimiento de sí mismo) y el contexto (conocimiento del medio).

Se presenta el análisis de los datos obtenidos antes y después de la realización del Practicum así como su comparación de tal forma que se puede visualizar la influencia que el Practicum ejerce en la configuración del conjunto de creencias que, como ya se ha visto en capítulos anteriores, determinan muchas de las actuaciones del maestro en su ejercicio docente y posibilitan o dificultan su desarrollo profesional.

ESTUDIO 1: IDENTIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA, ANTES Y DESPUÉS DEL PRACTICUM

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo general de esta investigación, tal y como se ha comentado ya en la introducción es analizar en qué medida la experiencia del Practicum de formación afecta a la construcción del sistema de creencias pedagógicas de los futuros maestros y su influencia en los niveles de reflexión. En este capítulo daremos cuenta del estudio realizado utilizando una metodología cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario, versión resumida²⁵ del desarrollado por Marrero (1988).

El objetivo de este primer estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: *¿En qué medida la experiencia del Practicum de formación afecta a la construcción del sistema de creencias pedagógicas de los futuros maestros?* y *¿Existen modificaciones en el sistema de creencias pedagógicas de los alumnos antes y después de la realización del Practicum? Si existen modificaciones ¿En qué tipos de conocimiento tienen lugar?*

A pesar de que los resultados ofrecidos por las distintas investigaciones realizadas a este respecto muestran una resistencia al cambio, también es verdad que sí se detectan algunas modificaciones una vez realizado el proceso de formación práctica, adelanto ya que en esta investigación se ha llegado a esa misma conclusión.

²⁵ Siempre que en el texto se mencione el Cuestionario de Teorías Implícitas estaremos refiriéndonos a la versión resumida.

2. MÉTODO

Se incluye en este apartado el contexto de investigación, los participantes (alumnado, profesorado colaborador y profesorado tutor), el instrumento y sus características (cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza), el procedimiento seguido y los métodos de análisis utilizados en el estudio.

2.1 Contexto de investigación

La investigación se realiza en la universidad de La Laguna y muestra el análisis de los datos recogidos en dos momentos diferentes de la aplicación del Plan de Practicum desarrollado en dicha universidad, con las características descritas ya en el Capítulo III, en el año 1995-96 (Momento 1) y en el año 2009-2010 (Momento 2), último año de existencia de dicho plan, ya que en el curso 2010- 2011 se pone en marcha el título de grado de maestro especialista. Recoge por lo tanto su primer año de desarrollo y el último año en vigor del Plan de estudios que lo ha acogido a lo largo de 15 años. Las prácticas se desarrollan en un centro privado concertado en el momento 1 y en un centro público en el momento 2.

2.2. Participantes

La participación en esta investigación consistió en contestar, antes de realizar el Practicum y una segunda vez después de realizado éste, a un cuestionario cuya aplicación se realizó al total de la población objeto de estudio, es decir a los alumnos de tercer curso para la obtención del título de maestro especialista²⁶ de la Universidad de La Laguna matriculados en el Practicum, a los profesores colaboradores y a los profesores tutores en el momento 1 (curso 1995-96). Los sujetos cuyos diarios forman parte del

²⁶ El curso académico es el de 1995-96.

análisis cualitativo en el momento 2 (curso 2009-2010) que han mostrado su disponibilidad a participar en este estudio no se incluyen en el Estudio 1 pues su número no posibilita este tipo de análisis.

Hay que señalar que, aunque no se incluyan aquí los datos correspondientes, también se ha aplicado a los profesores colaboradores y a los profesores tutores, si bien a ellos sólo se les aplicó el cuestionario una vez, dada la tendencia a la estabilidad de las teorías implícitas de una persona en ejercicio, como ya se ha comentado en el capítulo II dedicado a este tema.

2.2.1. Alumnado

El número total de la población objeto de estudio en el momento 1 es $n = 195$, de los cuales se recogieron 135 cuestionarios antes de la realización del Practicum y 60 después de realizado.

La reducción en la muestra después del Practicum es debida a varios factores: en primer lugar, algunos alumnos/as no pueden terminar el Practicum por motivos de disponibilidad temporal para su realización, como por ejemplo, aquellas alumnas que son madres de familia sobre todo si tienen niños de muy corta edad, o alumnado que tiene obligaciones laborales; en segundo lugar, debido a la propia estructura del Practicum, ya que la entrega del informe elaborado por el alumnado para su evaluación es entregada al final del mismo, por lo que los alumnos/as establecen como tarea prioritaria su realización y no dedican tiempo a cumplimentar el cuestionario; hay que destacar, en tercer lugar, la dispersión del alumnado durante la realización del Practicum debido a su estancia en los centros, lo que dificulta el proceso de recogida de los cuestionarios.

Tabla 13: Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	35	25,9	25,9
	mujer	100	74,1	100,0
	Total	135	100,0	

La presencia en los estudios de maestro especialista sigue la tendencia habitual en cuanto a la existencia de un mayor porcentaje de mujeres, 74% en este caso concreto, frente al porcentaje de hombres, 26%. Este aspecto nos da idea de la relevancia de los estudios que abordan la feminización de la enseñanza, las necesidades y consecuencias de este hecho son de especial interés si queremos tener en cuenta el ámbito social y relacional de la educación, la cultura del centro escolar y el contexto micropolítico de trabajo del profesorado, entre otros aspectos.

Esta proporción resulta más curiosa todavía si pensamos que, tradicionalmente, los cargos directivos en los centros educativos no guardan esta proporción sino que se invierte, siendo mayor el número de hombres que ocupan puestos de poder. (Apple, 1989; Torres Santomé, 1994).

El último apartado de este capítulo ofrece algunas consideraciones sobre la evolución de ambos sexos antes y después del Practicum con respecto a las teorías implícitas.

Tabla 14: Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	20	17	12,6	12,9
	21	29	21,5	34,8
	22	23	17,0	52,3
	23	21	15,6	68,2
	24	18	13,3	81,8
	25	10	7,4	89,4
	26	5	3,7	93,2
	29	4	3,0	96,2
	30	2	1,5	97,7
	31	1	,7	98,5
	32	1	,7	99,2
	33	1	,7	100,0
Total		132	97,8	

El 90% del alumnado se ubica entre los 20 y 25 años, siendo mayoritaria la edad de 21 años con un 22%; el 10% restante abarca desde los 26 a los 33 años de edad. Si consideramos el porcentaje obtenido por los de 20 años, un 13%, que pueden cumplir años a lo largo del curso escolar junto con el porcentaje de los de 21 años, tenemos que el 35% de los sujetos tienen una edad acorde con una promoción año por año dentro del sistema educativo, frente al 65% restante.

Tabla 15: Carrera iniciada y no terminada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	24	17,8	17,9
	no	110	81,5	100,0
	Total	134	99,3	
Perdidos	Sistema	1	,7	
Total		135	100,0	

El 82% no había iniciado previamente ninguna otra titulación universitaria, por lo que únicamente un 18% de los sujetos había iniciado una carrera con anterioridad; un porcentaje más bien escaso si consideramos el porcentaje de edad de la tabla 14.

Esto puede indicar una creciente incorporación a los estudios universitarios por parte de personas que por diferentes motivos no pudieron incorporarse al ámbito universitario en su momento.

Tabla 16: Especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	42	31,1	31,1
	Primaria	32	23,7	54,8
	Leng. Extranj	15	11,1	65,9
	E. Física	35	25,9	91,9
	E. Musical	11	8,1	100,0
	Total	135	100,0	

La especialidad de *infantil, educación física, y primaria* aglutinan el 81% de los participantes, con un 31%, 26%, 24% respectivamente, mientras que las especialidades de *lengua extranjera y educación musical* únicamente suponen el 19% restante.

Tabla 17: Instituto de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	privado	15	11,1	11,2
	público	119	88,1	100,0
	Total	134	99,3	
Perdidos	Sistema	1	,7	
Total		135	100,0	

El 89% de los sujetos proviene de institutos de enseñanza pública mientras que solo un 11% proviene de la enseñanza privada. Cabe preguntarse si el alumnado de la enseñanza privada que continúa sus estudios, lo hace mayoritariamente en las universidades también privadas y/o de que lo hagan en otras carreras.

El perfil de los participantes es, pues, mayoritariamente del sexo *femenino* (74%), con una edad comprendida *entre 20 y 25 años* (90%) mientras que el 10% restante se reparte en una franja que va de los 26 a los 33 años de edad, siendo para la mayoría *los primeros estudios de nivel universitario que realizan* (82%), *provienen* principalmente de institutos de *enseñanza pública* (89%) y se inclinan por las especialidades de *infantil, educación física y primaria* de una forma clara (81%).

2.2.2. Profesores colaboradores

Hemos decidido incluir los datos de identificación correspondientes a la muestra de los profesores colaboradores y los datos de identificación de los tutores en el Momento 1 ya que resultan de interés para conocer mejor el contexto de realización del Practicum.

El número total de profesores colaboradores es de $n = 39$, habiéndose realizado una sola aplicación del cuestionario antes del Practicum. El cuestionario se aplicó solo una vez, dada la tendencia a la estabilidad de las teorías implícitas de una persona en ejercicio como ya se ha comentado con anterioridad.

Tabla 18: Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	8	20,5	21,1
	mujer	30	76,9	100,0
	Total	38	97,4	
Perdidos	Sistema	1	2,6	
Total		39	100,0	

La presencia mayoritaria de las mujeres sigue la misma tendencia que la correspondiente al alumnado, con un porcentaje válido del 79%, frente a un 21% de hombres, por lo que reiteramos la relevancia de los estudios que abordan la feminización de la enseñanza si queremos tener en cuenta el ámbito social y relacional de la educación, la cultura del centro escolar y el contexto micropolítico de trabajo del profesorado, entre otros aspectos.

Tabla 19: Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	27	1	2,6	2,9	2,9
	28	1	2,6	2,9	5,9
	29	1	2,6	2,9	8,8
	30	1	2,6	2,9	11,8
	31	3	7,7	8,8	20,6
	32	1	2,6	2,9	23,5
	33	1	2,6	2,9	26,5
	34	3	7,7	8,8	35,3
	36	5	12,8	14,7	50,0
	37	3	7,7	8,8	58,8
	39	2	5,1	5,9	64,7
	40	3	7,7	8,8	73,5
	41	2	5,1	5,9	79,4
	45	2	5,1	5,9	85,3
	48	2	5,1	5,9	91,2
	50	1	2,6	2,9	94,1
	60	1	2,6	2,9	97,1
62	1	2,6	2,9	100,0	
Total		34	87,2	100,0	

La tabla 19 da idea del amplio espectro de edad en el que se sitúan los datos. Cabe resaltar que en el intervalo de edad (27 - 36) se ubica el 50% de la población objeto de estudio y que los de 60 años o más no superan el 6%.

Tabla 20: Experiencia Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-5	3	7,7	7,9	7,9
	6-10	9	23,1	23,7	31,6
	11 ó +	26	66,7	68,4	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,6		
Total		39	100,0		

El 68% de los profesores colaboradores tiene una experiencia docente de 11 cursos o más, mientras que el 24% tiene entre 6 y 10 años y el 8% está entre 1 y 5 años de experiencia docente.

Tabla 21: Experiencia como Colaborador

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	15,4	15,8	15,8
	2	7	17,9	18,4	34,2
	3	8	20,5	21,1	55,3
	4	1	2,6	2,6	57,9
	5	4	10,3	10,5	68,4
	6	12	30,8	31,6	100,0
	Total	38	97,4	100,0	

Casi un 46% del profesorado lleva entre 4 y 6 cursos académicos o más colaborando en el desarrollo del Practicum, lo cual posibilita una continuidad en la puesta en práctica de sucesivos planes de prácticas y un conocimiento de la dinámica que conlleva; hay que tener en cuenta además que se suele contar con la disponibilidad y colaboración de los mismos centros educativos a lo largo de distintos cursos académicos, lo que posibilita esta continuidad.

Se puede observar también una progresiva incorporación de docentes (8%) que permanecen en el Practicum en años posteriores al de su incorporación lo cual se interpreta como un indicador positivo de la tendencia a la estabilidad en la configuración de un conjunto de colaboradores al mismo tiempo que se minimiza el riesgo de "anquilosamiento" del grupo.

Tabla 22: Especialidad

		E. Infantil	E. Primaria	Leng. Extranjera	E.Física	E. Musical
Válidos	sí	26%	37%	16%	24%	5%
	no	74%	63%	84%	76%	95%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Total		39	39	39	39	39

Debido a la multitud de tablas²⁷ generadas, una por cada especialidad, al haber sido codificadas cada una de ellas como una variable, pues no son excluyentes, se ha considerado oportuno realizar una nueva tabla que agrupe la información obtenida y facilitar así su consulta.

Las tres especialidades mayoritarias son las mismas que las de los alumnos aunque hay una variación en el orden establecido por el porcentaje obtenido, figura en primer lugar la especialidad de *Primaria* (37%), seguida de *Infantil* (26%) y *Educación Física* (24%). Destaca el bajo porcentaje de *Educación Musical*, con tan sólo un 5% a pesar de ser comprensible por el bajo porcentaje de alumnado del Practicum en esta especialidad.

La población de profesores colaboradores, participantes en esta investigación es mayoritariamente del sexo femenino (79%), el 50% se sitúa

²⁷ Las 5 especialidades contempladas corresponden al Plan de Estudios del Momento 1, los nuevos títulos de Grado contemplan como titulaciones el Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria.

en una franja entre 27 y 36 años de edad mientras que el resto se distribuye a lo largo de un intervalo de 37 a 62 años, la mitad de ellos tienen 11 años o más de ejercicio docente y llevan entre 4 y 6 años participando en el Practicum, siendo un alto porcentaje de las especialidades de *Primaria*, *Infantil* y *E. Física*.

2.2.3. Profesores tutores

Se ha realizado la aplicación del cuestionario a la totalidad de los profesores tutores existentes. El número de cuestionarios recogidos es $n = 12$. El cuestionario se aplicó una vez antes del Practicum al igual que se hizo con los profesores colaboradores por las mismas razones ya expuestas.

Tabla 23: Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	3	25,0	25,0
	mujer	9	75,0	100,0
	Total	12	100,0	

La distribución de la población por sexos sigue la misma tendencia de los grupos anteriores, es decir, mayor presencia de mujeres, con un 75%, que de hombres, el 25% restante.

Tabla 24: Edad

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	31-40	5	46%
	41-50	4	36%
	51 ó +	2	18%
	Total	11	

La distribución por edades²⁸ presenta un mayor porcentaje en el primer intervalo de edad ya que entre 31-40 representan el 46%, de 41 a 50 suponen el 36% y el 18% restante tiene entre 50 y 52 años.

Tabla 25: Experiencia Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1-5	1	8,3	8,3
	6-10	3	25,0	33,3
	11 ó +	8	66,7	100,0
	Total	12	100,0	

El mayor porcentaje, un 67%, tiene 11 años de experiencia docente o más, el 25% tiene entre 6 y 10 años de experiencia docente, y el 8% restante entre 1 y 5 años de experiencia profesional.

Si se comparan con los porcentajes obtenidos por los profesores colaboradores se puede comprobar su similitud. En este sentido, comparativamente hablando se puede decir que son muestras equiparables y posibilita la realización de algunos análisis.

Tabla 26: Experiencia como Tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	16,7	16,7
	2	6	50,0	66,7
	6	4	33,3	100,0
	Total	12	100,0	

El 50% de los participantes lleva dos años colaborando en el desarrollo del Practicum como profesor/a tutor/a, el 33% lleva 6 años o más, y el 17% es el primer año que colabora como tutor/a.

²⁸ Los intervalos se han establecido teniendo en cuenta los datos de identificación recogidos en los cuestionarios.

Tabla 27: Especialidad Docente en Especialidades

		Infantil	Primaria	Leng. Extranjera	E. Física	E. Musical
Válidos	1	58%	33%	58%	50%	50%
	2	42%	67%	42%	50%	50%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Las especialidades en las que imparten docencia tienen una distribución similar, destaca el 58% en las especialidades de *Infantil* y *Lengua Extranjera*, la mitad de los profesores tutores tienen responsabilidad docente en las especialidades de *Educación Física* y *Educación Musical*, y curiosamente sólo un 33% de ellos en *Primaria*.

Este último dato indica que la tutorización en la especialidad de *Primaria* está muy concentrada en un grupo reducido de tutores, mientras que en las restantes especialidades participa un mayor número de docentes.

Los docentes que colaboran como profesores tutores en esta investigación son mayoritariamente del sexo femenino, tienen entre 31 y 52 años, con mayor porcentaje entre 31 y 40 años de edad, en su mayoría tienen 11 años de experiencia docente o más, con varios años de colaboración en el Practicum como profesores tutores y la mitad de ellos imparten docencia en todas las especialidades excepto en la de *Primaria*, en la que únicamente se sitúa el 33%.

2.3. Instrumento: Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la enseñanza

Este estudio supone la aplicación de una versión resumida que se compone de 50 ítems del Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza (Marrero, 1988) que consta de un total de 162 ítems.

Esta versión resumida ya ha sido aplicada²⁹ en investigaciones anteriores (Martínez Licona, 1995; Castro León, 1997; Jiménez Llanos, 2002), si bien se ha realizado la adaptación³⁰ necesaria en los datos de identificación para adecuarla a la estructura de los nuevos Planes de Estudio.

El *Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza* consta de una primera parte en la que se dan instrucciones y ejemplos para su cumplimentación, se advierte que no hay respuestas acertadas o erradas y se agradece la colaboración

La segunda parte del instrumento se configura con los datos de identificación: especialidad, sexo, edad, lugar de procedencia, carácter público o privado del centro de procedencia, años académicos cursando la carrera, razones de ingreso en la carrera, alguna carrera iniciada y no terminada.

La tercera parte del Cuestionario se compone de los 50 ítems que el alumno ha de contestar marcando en una escala de 1 a 10 el grado en el que las ideas que se recogen se ajustan a las suyas según el siguiente esquema:

1 y 2: Aquellas que no se corresponden con sus ideas

3, 4 y 5: Aquellas con las que no está globalmente de acuerdo.

6, 7, y 8: Aquellas con las que está bastante de acuerdo.

9 y 10: Aquellas que correspondan fielmente a sus ideas.

Los 50 ítems responden a las cinco teorías culturales establecidas en estudios anteriores: tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica. Cada teoría viene reflejada por un conjunto de diez ítems que se distribuyen a lo

²⁹ Ver Marrero, J. (Ed.) (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona. Octaedro.

³⁰ Ver una copia del ejemplar del instrumento incluida en el Anexo 3

largo del instrumento por lo que no se identifican de forma explícita en el cuestionario; estos ítems corresponden a distintos tipos de conocimiento y subdimensiones de la enseñanza.³¹

2.4. Procedimiento Antes y Después del Practicum y Justificación de los Análisis:

Puesto que el objetivo es conocer las teorías implícitas del alumnado y si se producían modificaciones en las mismas, se aplicó el cuestionario en dos momentos distintos: antes de comenzar las prácticas y después de realizar las prácticas y sólo una vez a los profesores colaboradores y tutores ya que su experiencia profesional otorga estabilidad a sus teorías implícitas.

2.4.1. La realización de estudios descriptivos de los distintos ítems correspondientes a las distintas teorías y el Análisis Factorial (AF) antes y después del Practicum:

Se han hallado las puntuaciones medias de los sujetos para cada ítem del cuestionario, antes y después de la realización del Practicum. Estas puntuaciones se hallaron teniendo en cuenta la totalidad de las respuestas en el momento "antes" y la totalidad de las repuestas en el momento "después".

Parece conveniente analizar la estructura del conjunto de las respuestas al cuestionario, con objeto de investigar las posibles covariaciones que los sujetos establecen entre ellas e identificar, en último término, el sistema representacional al que se refieren los encuestados cuando se les presentan las diferentes teorías y creencias implícitas enfrentadas unas a otras a lo largo del instrumento utilizado.

³¹El Anexo 4 incluye los distintos tipos de conocimiento y subdominios con detalle.

Este análisis nos permitirá conocer la estructura interna del instrumento que recoge las teorías implícitas que queremos analizar, con la finalidad de comprobar su consistencia y así tener un criterio firme de validación factorial o no de las teorías, más allá de la validez lógica o de contenido que pueda tener la prueba utilizada en esta investigación.

El objetivo del Análisis Factorial (AF) es conseguir un determinado número de factores que puedan representar las variables originales. En nuestro caso pretendemos encontrar una agrupación de ítems que tenga sentido y significación propia, es decir, determinar hasta qué punto la distribución de los enunciados pertenecientes a las cinco teorías se confirma a partir de las respuestas recogidas en las diferentes muestras, y en ambos momentos “antes/después”.

Los AFs que realizamos para la extracción de factores se efectúan por el método de Componentes Principales. Este método permite transformar el conjunto de variables intercorrelacionadas, como es el caso de los enunciados o ítems que acabamos de señalar, en otro conjunto de variables ortogonales entre sí (no intercorrelacionadas) que serán los factores, más correctamente los componentes principales; éstos resultan ser una combinación lineal de las respuestas originales que emiten los sujetos al cuestionario.

Como en todo análisis factorial, partimos de la unidad de análisis de la covariación o correlación entre los diferentes enunciados, tanto con relación a los ítems con los que comparten la configuración de una misma teoría, como con aquellos que forman parte de otra teoría.

Se han efectuado análisis factoriales tomando la matriz de covarianzas y la matriz de correlaciones. Entre ambas opciones se ha escogido trabajar con la matriz de correlaciones, dado que el porcentaje de varianza total explicada en los diferentes análisis factoriales resultaba ser mayor. En cualquier caso, como la medida utilizada en las respuestas a los ítems constituye una escala no continua, con valores de cero a diez, hemos considerado correlaciones de Spearman, por entender que se ajustan de forma más correcta a la sensibilidad de las variables analizadas.

2.4.2. La realización del Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL) como algoritmo alternativo.

Aplicamos seguidamente la técnica de Análisis de Componentes Principales no Lineal como un algoritmo alternativo a la estrategia de mínimos cuadrados para estimar parámetros. Del mismo modo que el Análisis de Componentes Principales clásico, el Análisis de Componentes Principales no Lineal (ACPNL) es un procedimiento que considera la existencia de unas dimensiones subyacentes entre los ítems que pueden reflejarse en unas nuevas variables, los Componentes Principales, a partir de los valores observados.

Es decir, con los mismos datos originales de respuestas de los sujetos al cuestionario, los ítems se transforman en unas nuevas variables explicativas del modelo, por medio de, precisamente, las relaciones que mantienen los ítems por el hecho de formar parte de la misma teoría. Como resultado, los ítems quedan reunidos en los Componentes Principales, con la

peculiaridad de que estas nuevas dimensiones resultan ser independientes entre sí.

De esta manera se pretende la construcción de agrupaciones de ítems en componentes coincidentes en la medida de lo posible con la configuración de ítems que representan a cada una de las cinco teorías con las que se trabaja.

En la medida en que la agrupación de enunciados o ítems de una teoría sea más homogénea, las ideas que expresan los enunciados tienen una entidad real en la mente de los sujetos encuestados. Si, por el contrario, los ítems se alejan de la agrupación más típica asociada a su teoría, pensaremos que esos enunciados resultan menos “típicos” de la teoría, quizá por el *tratamiento* de las prácticas realizadas si se trata de la comparación antes/después.

En este análisis, se categorizan las respuestas a los ítems *con el mismo “orden” original de las variables observadas*, con lo que no se produce ninguna pérdida de información, y tampoco se necesita de la adecuación de la medida analizada a algunos de los presupuestos paramétricos de las estrategias de análisis más tradicionales, como el análisis factorial, por ejemplo. De esta forma, el ACPNL, pensamos, se adecua en mayor medida a las verdaderas relaciones que mantienen los enunciados en la construcción de la teoría a la que pertenecen.

Además, en los ACPNL realizados se ha considerado un número de dimensiones atendiendo al tamaño de los autovalores que resultan en el análisis, y estos valores deben superar la relación $1/(n^{\circ} \text{ ítems})$, es decir, mayores que 0.02. Aquí se ha trabajado con dos dimensiones porque la

inclusión de una tercera dimensión arroja un autovalor que no cumple tal condición, además de dificultar la interpretación de los gráficos resultantes.

Los valores categóricos de las respuestas emitidas por los alumnos en el instrumento utilizado pasan a tener unos valores categóricos de coordenadas según las dimensiones que se definan. De esta forma se construyen los gráficos de saturaciones de los componentes.

Se aporta información también sobre el comportamiento de la muestra de alumnos utilizada, denominada en terminología del ACPNL como *objets*. Cada sujeto pasa a ser una unidad básica de análisis, asignándoles unas nuevas puntuaciones utilizando las categorías asignadas a los valores originales de sus respuestas, de manera que las “puntuaciones de los objetos” pasan a tener media cero y varianza uno.

2.4.3. El test “t student” para muestras relacionadas.

Tomamos como variable independiente (VI) “momento” (antes/después) y variable dependiente (VD) las respuestas de los sujetos al cuestionario.

Se presentan en cada análisis los resultados por cada pareja de ítems antes/después para cada enunciado. Por ejemplo:

ítem 1 antes - ítem 1 después: it1 - it1d

Con estos análisis se consigue calcular la media de cada ítem antes y después de las prácticas, teniendo en cuenta el tamaño muestral que se considera en cada caso: los sujetos que no tienen respuestas en alguno de los

momentos se eliminan del recuento total, de manera que para calcular la media del ítem se contabilizan los casos con respuestas en ambos momentos.

Las medias oscilan entre los valores de escala que se emplean en este cuestionario, de 1 a 10. La media describe el grado de acuerdo de los sujetos con el ítem, el cual pertenece a una teoría de forma predeterminada por lo que la magnitud de estas medias nos permite conocer el grado de acuerdo de los sujetos con las distintas teorías.

Al realizar análisis con “t Student” para grupos relacionados, se intenta determinar si la diferencia que se produce entre las medias para un mismo ítem del cuestionario en los dos momentos antes/después, resulta estadísticamente significativa.

Podemos encontrarnos con enunciados cuya comparación entre los momentos antes/después no es significativa, simplemente porque la diferencia entre las medias es muy pequeña, entonces, la significación estaría más relacionada con la magnitud de la diferencia de las medias. Como el estadístico de contraste que utilizamos es la “t de Student”, directamente proporcional al tamaño de la diferencia de las medias, su significación será mayor o menor según las medias de ambos momentos para un mismo ítem.

En la interpretación de las tablas habrá que ir conjugando dos aspectos: a) El mayor o menor GA con un ítem, y b) la significación de la diferencia entre las medias de los dos momentos.

Se presentan resultados según segmentos muestrales. No hay que perder de vista que en estos análisis se ha calculado la media de cada ítem siempre contando con los casos que tienen respuestas en ambos momentos, ya que el fin último consiste en comparar precisamente el comportamiento del ítem antes y después de las prácticas.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO (ESTUDIO 1)

Se contemplan en este apartado los distintos análisis realizados antes y después del Practicum: Estudio descriptivo por orden de ítems y análisis factorial (matriz de correlaciones general, matriz de correlaciones por teorías con valores alfa, matriz de correlaciones entre teorías y estudio descriptivo por teorías). También se presenta la comparación antes – después de la realización del Practicum y los análisis realizados considerando el segmento muestral “género”.

3.1. Antes del Practicum

Se consideran para el análisis los datos obtenidos de la aplicación al alumnado del Practicum del cuestionario de teorías implícitas antes de la realización del Practicum.

3.1.1. Estudio descriptivo por orden de ítems

Se presentan aquí las medias de cada ítem en el momento "ANTES" de la realización del Practicum. Estas medias se han calculado considerando las puntuaciones emitidas por los sujetos promediadas por el número de respuestas, la media tiene un recorrido que oscila entre 1 y 10.

La tabla 28 muestra los valores obtenidos para cada ítem considerando la totalidad de los sujetos que contestaron al cuestionario en el momento "antes". Esto nos permite observar qué ítems son los más valorados por los sujetos antes de realizar las prácticas y en qué valores sitúan su grado de acuerdo con los enunciados expresados, lo cual nos aporta una visión global del sistema de creencias de los implicados en el proceso.

Tabla 28: Estadísticos descriptivos. Momento: Antes

ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.
IT1	8,55	1,50	IT11	6,07	2,35	IT21	9,01	1,05
IT2	4,15	2,19	IT12	5,74	2,29	IT22	7,27	1,86
IT3	7,81	2,11	IT13	2,06	1,61	IT23	6,79	1,75
IT4	7,88	1,91	IT14	5,28	2,33	IT24	8,31	1,62
IT5	8,45	1,79	IT15	3,83	2,29	IT25	3,51	2,23
IT6	8,77	1,60	IT16	5,50	2,36	IT26	5,51	2,82
IT7	4,67	2,63	IT17	2,50	1,68	IT27	4,47	2,33
IT8	8,15	1,49	IT18	7,59	1,96	IT28	4,14	2,16
IT9	8,05	1,58	IT19	8,06	1,88	IT29	8,20	1,80
IT10	8,71	1,54	IT20	6,89	1,94	IT30	4,41	2,37
ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.			
IT31	5,81	2,62	IT41	8,21	1,81			
IT32	3,81	2,15	IT42	4,86	2,24			
IT33	3,83	2,14	IT43	2,88	1,95			
IT34	7,27	1,91	IT44	8,19	1,33			
IT35	4,05	2,34	IT45	8,23	1,41			
IT36	7,86	1,83	IT46	8,00	1,69			
IT37	7,25	1,90	IT47	8,15	1,59			
IT38	7,21	2,27	IT48	3,07	1,60			
IT39	2,70	1,88	IT49	8,50	1,40			
IT40	4,69	2,06	IT50	6,40	2,58			

Los ítems que obtienen una mayor puntuación media antes de las prácticas son el 21, 6, 10 y 1, con un valor que en la escala del cuestionario indica un total grado de acuerdo de los participantes con los enunciados correspondientes pertenecientes a la teoría constructiva, crítica, técnica y activa respectivamente, no figurando ningún ítem que corresponda a la teoría tradicional³².

³² La adscripción de los enunciados a las diversas Teorías se puede consultar en Rodrigo, MJ.; Rodríguez A. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

El alumnado pues, está *totalmente de acuerdo* con la aseveración de que al evaluar tomará en cuenta si los trabajos elaborados por sus estudiantes evolucionaron a lo largo del curso, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza y están convencidos de que si el alumnado aprende experimentando no lo olvidarán nunca.

Están *bastante de acuerdo*³³ con el 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 46, 47, 49 y 50. Presentándolos agrupados según su temática, *están bastante de acuerdo* con la idea de que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación; la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad; la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos; es necesario integrar el centro escolar en el medio; el centro ha de ser ante todo eficaz; para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades; pienso que el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro y considero esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.

También están *bastante de acuerdo* con la idea de que se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes; la programación le servirá para coordinarse con sus colegas; en el diseño de una clase o unidad, realizar la programación, primero enumerando claramente los objetivos y, en función de ellos seleccionar los contenidos, actividades y evaluación; mis objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por mi alumnado; los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

³³ Se separan por decenas para facilitar su lectura.

Respecto a la *metodología están bastante de acuerdo* con la idea de que cuando explique ha de insistir en que su alumnado le atienda en silencio y con interés; la forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en el alumnado que aprende mejor ensayando y equivocándose; en su clase procurará que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades; crear un clima de debate permanente en la clase; pactar las normas de la clase con sus estudiantes; creo que en sus clases los estudiantes deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender; la idea de preocuparse mucho de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia; seleccionar los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

En cuanto a la *evaluación, están bastante de acuerdo* con evaluar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales; que al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado; que el docente debe ser evaluado por su alumnado y que es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.

Nueves ítems ubicados en este intervalo pertenecen a la teoría activa, seguida de la teoría constructiva, con siete ítems, cinco de la teoría crítica, cinco de la técnica y uno de la tradicional, referido a la disciplina en el aula.

No están globalmente de acuerdo, 2, 7, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 39, 40, 42, 43 y 48. Presentándolos agrupados según su temática, *no están globalmente de acuerdo* con la idea de que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social; el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos; el profesorado debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro y el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

Tampoco con la idea de que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes; si a los estudiantes no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán; es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos; se debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el/la profesor/a marca para la clase; la idea de procurar que en sus clases haya un cierto clima de competitividad entre los estudiantes, porque ello los motiva más; en su clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase.

Además *no están globalmente de acuerdo* con la idea de que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina; conseguir un máximo de silencio y orden en la clase; el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo y se guiará principalmente por los libros de texto; en la clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes; los estudiantes disfrutarán más con una explicación suya que leyendo un libro o discutiendo en equipo; la idea de que la evaluación la haga sólo el profesorado y que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza.

Son mayoritarios aquí con 9 ítems los pertenecientes a la teoría tradicional, cuatro corresponden a la teoría crítica, tres a la técnica y dos a la constructiva. Resaltar que en este intervalo no figura ningún ítem de la teoría activa con cuyos ítems el alumnado está bastante de acuerdo e incluso con uno de ellos están totalmente de acuerdo, siendo la de mayor aceptación por parte de los/as futuros/as profesores/as.

No están *nada de acuerdo* con el 13 y el 17, es decir, con utilizar sólo pruebas y exámenes para evaluar y preferir el libro de texto a cualquier otro medio. Estos dos ítems se ubican en la teoría técnica.

3.1.2. Análisis Factorial (AF)

Incluye el estudio descriptivo por orden de ítems y el análisis factorial, en el que se diferencia la matriz de correlaciones general, la matriz de correlaciones por teorías con valores alfa, la matriz de correlaciones entre teorías y el estudio descriptivo por teorías.

3.1.2.1. Matriz de correlaciones

Se recoge en el Anexo 5 (Estudio 1 en CD) la matriz de correlaciones entre todos los ítems del instrumento, matrices que se tomarán como "input" de los análisis factoriales. Nos detenemos a comentar aquí las tablas referidas a cada teoría por separado, por entender que resulta de mayor interés resaltar las relaciones dentro de una misma teoría que entre los elementos de diferentes teorías.

En la tabla 29 se muestran los estadísticos finales del Análisis Factorial realizado en la muestra de alumnos para el momento "antes". Distinguimos estadísticos como la comunalidad, los valores propios y los porcentajes de varianza explicados y explicados acumulados.

La comunalidad es un indicador de la explicación de la variabilidad del ítem por el conjunto de los factores que se generan. En estos análisis factoriales trabajamos con cinco factores o componentes, con la intención de hacerlos corresponder en la medida que sea posible, con la composición de enunciados de las cinco teorías establecidas. Los cinco factores explicarán en mayor o menor medida las respuestas de los sujetos a los diferentes ítems, y en definitiva a las teorías sobre las que se les pregunta.

Nuestro interés se va a centrar en observar qué enunciados componen cada uno de los factores en cada uno de los momentos "antes" y "después", y si esa composición se aproxima a la cadena de ítems que

constituye cada una de las teorías.

Tabla 29: Comunalidades. Alumnos / Antes

comunalidades (antes)	
	Extracción
A2	,395
A7	,257
A12	,408
A15	,462
A25	,528
A26	,242
A28	,433
A30	,279
A33	,265
A48	,398
B3	,204
B5	,166
B10	,271
B13	,304
B17	,291
B20	,391
B32	,373
B36	,285
B39	,342
B43	,253
C1	,477
C8	,232
C9	,228
C19	,219
C23	,453
C24	,462
C31	,255
C41	,423
C45	,372
C47	,298
D4	,355
D11	,428
D16	,275
D21	,319
D29	,275
D34	,351
D37	,481
D40	,232
D44	,423
D49	,282
E6	,494
E14	,458
E18	,368
E22	,320
E27	,476
E35	,211
E38	,318
E42	,408
E46	,490
E50	,432

Tabla 30: Varianza total explicada (antes)

Varianza total explicada (antes)

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,624	9,247	9,247
2	3,902	7,804	17,052
3	3,257	6,513	23,565
4	2,981	5,961	29,526
5	2,603	5,207	34,733

En la tabla 30, la ordenación de los ítems se presenta según las diferentes teorías, es decir, los diez primeros elementos corresponden a la teoría tradicional, del ítem 3 al 43 a la teoría técnica, del 1 al 47 a la teoría activa, del 4 al 49 a la constructiva, y por último del 6 al 50 a la teoría crítica.

Los cinco factores o componentes que se generan explican la variabilidad existente en las matrices de correlaciones del Anexo 5, así queda recogido en los valores propios o autovalores (columna de “total”) de cada componente o factor, tal y como se muestra en la tabla 30 de “Varianza total explicada”.

El primer componente generado en ambos momentos es el que resulta más eficaz, ya que explica el 9,24% de varianza.

En la tabla 31 se recoge la matriz de componentes rotados o matriz factorial. Con la matriz factorial en cada AF efectuado se obtienen las puntuaciones factoriales que son un indicador de la cantidad de variabilidad que explica cada componente o factor de la dispersión de las respuestas de los sujetos; también constituyen un índice de correlación entre factor y variable o ítem (llegan a ser coeficientes de correlación si los factores son totalmente ortogonales).

Estos coeficientes constituyen pesos, cargas, ponderaciones o saturaciones factoriales. Es de esperar que un ítem obtenga cargas factoriales elevadas en un factor y bajas en el resto; en ese caso ese elemento estaría saturado en el factor o componente.

Tabla 31: Componentes rotados. Alumnos / Antes

**Matriz componentes rotados. Muestra:
alumnos. Momento: antes**

	Componente				
	1	2	3	4	5
A48	,623				
A12	,621		,128		
A25	,619	-,334		-,183	
A28	,549			,312	-,161
A15	,518	,212		,134	-,357
B17	,511	,111			-,134
B39	,490			-,162	-,265
A33	,476		-,110	,123	
A7	,467		,170		
B20	,460		,328	-,226	,120
A26	,439			,192	
B43	,428				,260
A30	,425	-,255	-,151	,102	
B32	,401		-,114	,385	-,221
B13	,354	,107	-,320	-,157	-,198
E35	,305	-,270			-,208
D37	-,104	,665	,106		-,123
C41		,639		,102	
D34		,573			-,135
C47		,531		,112	
C23	,129	,519	,355	-,172	-,106
D49	-,224	,454	,134		
A2	,248	-,451	,174	,225	,222
D4		,432	,151	-,281	,257
E22	,119	,409		,144	,330
D16	,156	,382	-,102	,196	,237
C8	-,179	,337	,223		,186
C1	,187	-,145	,645		
D44		,205	,595	-,160	
C24	-,143	,250	,573	,151	-,169
C45			,545	,248	,101
E46	-,207	,289	,517	,184	-,250
D21		,332	,442		-,102
B3	,118		,400	-,107	,106
B10			,398	-,145	,295
C19		,252	,322	,208	
C9		,309	,318	-,146	
E50	,142		,169	,617	
E18			-,127	,575	,144
E42	-,248	-,143		,551	,134
E38		,130		,544	
E14	,303	,281		,502	,170
E27	,163		,226	,454	-,438
D40	,155	,270		,350	-,105
E6	-,123		,150	,277	,615
B36	,143				,513
D11	,344	,191	-,164		,490
C31	,174	,115			-,457
D29	-,134	,183	,255	-,202	,343
B5	-,164	,196	,202		,236

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

La matriz factorial nos permite seleccionar la solución más sencilla y de más cómoda interpretación en el caso de existir varios factores, como es éste. Aquí se generan cinco. La matriz factorial rotada traslada los ejes de coordenadas (que representan a los factores), de manera que terminen aproximándose todo lo posible a las variables donde están saturados. De esta forma, la matriz de componentes rotados resulta ser una combinación lineal de la matriz factorial inicial (no incluida en el texto por no resultar relevante); las comunalidades de una matriz a otra no se alteran y sin embargo la varianza explicada por cada factor es mayor.

Se muestran los elementos según el orden de saturaciones en uno u otro factor, por ejemplo, el ítem A48 es el que mejor se satura de los 50 elementos, y lo hace en el factor 1. Cuando llegamos al elemento D37, las saturaciones mayores empiezan a aparecer en el factor 2, de manera que a partir de ese ítem los enunciados se van localizando en los componentes, dos, tres, cuatro y cinco. Las letras que acompañan a los elementos en la tabla 31 corresponden a las teorías (A: tradicional; B: técnica; C: activa; D:

constructiva y E: crítica).

Los coeficientes de saturación inferiores a 0.40 deben considerarse con cautela. Ello se produce en aquellos elementos que en la tabla 32 aparecen en letra cursiva. De cualquier modo, para la composición de cada uno de los factores en ambos momentos, el porcentaje de elementos con saturaciones inferiores a ese valor resulta ser mínima.

De las matrices de componentes rotados se deduce la composición de componentes o factores generados por el AF tal y como se presentan en la tabla 32. El criterio que se ha seguido para ubicar cada ítem en un factor u otro es observar dónde se encuentra la mayor saturación de cada elemento. Se han suprimido³⁴ las saturaciones inferiores a 0.10, por no considerarse en absoluto relevantes.

TABLA 32: Análisis factorial. Alumnos / Antes

ANTES	FACTOR									
	1		2		3		4		5	
TEORÍA	ítems	%	ítems	%	ítems	%	ítems	%	ítems	%
Tradicional	7,12,15, 25, 26, 28,30, 33,48	90	2	10						
Técnica	13,17,20, 32,39,43	60			3,10	20			5,36	20
Activa			8,23,41, , 47	40	1,9,19,24, , 45	50			31	10
Constructiva			4,16,34, , 37,49	50	21,44	20	40	10	11,29	20
Crítica	35	10	22	10	46	10	14,18,27,38,42,50	60	6	10
Dominancia	Tradicional		Constructiva		Activa		Crítica		Téc./Const	

³⁴ Se realiza la misma operación para el momento "después"

a		a			.
---	--	---	--	--	---

Se resumen a continuación los resultados de los AFs para el momento antes:

Los ítems de la teoría tradicional se localizan entre los factores 1 y 2 (el 90% y el 10% respectivamente). La teoría técnica queda repartida de la siguiente manera: un 60% en el primer factor; un 20% en el factor 3, y otro 20% en el factor 5.

La teoría activa queda situada en un 50% en el factor 3; un 40% de sus ítems en el factor 2 y el 10% restante en el factor 5. Un 50% de la teoría constructiva se sitúa en el factor 2 y el otro 50% se reparte entre los factores 3, 5 y 4.

- El mayor porcentaje de ítems se sitúa en el factor 4.
- Por último, la teoría crítica es la que se encuentra más repartida entre los factores.

Haciendo una lectura vertical de la tabla 32, observamos la "dominancia" presente en cada factor, lo que nos permite asociar, siempre de forma aproximada, cada teoría a un factor, aunque en cada componente también aparezcan elementos de otras teorías.

Así, el factor uno se asocia a la teoría tradicional, el factor dos con la constructiva, el tres con la activa, el cuatro con la crítica y el quinto con las teorías técnica y constructiva. Debemos entender que siempre el primer factor es el que queda mejor configurado, disminuyendo progresivamente la solidez de estas configuraciones a medida que avanzamos en los factores formados.

Por último comentamos el gráfico de saturación que se desprende de los análisis factoriales realizados (Gráfico 1). En él se representan

gráficamente los autovalores de la matriz de componentes rotados.

Cuando el valor de los mismos va disminuyendo considerablemente, indica que el aumento en la varianza explicada que introduce la inclusión de un nuevo factor será mínimo. En este sentido, los factores importantes deben explicar la mayor parte de varianza y al mismo tiempo corresponderse con los autovalores mayores.

Gráfico de sedimentación

Muestra: alumnos

Momento: antes

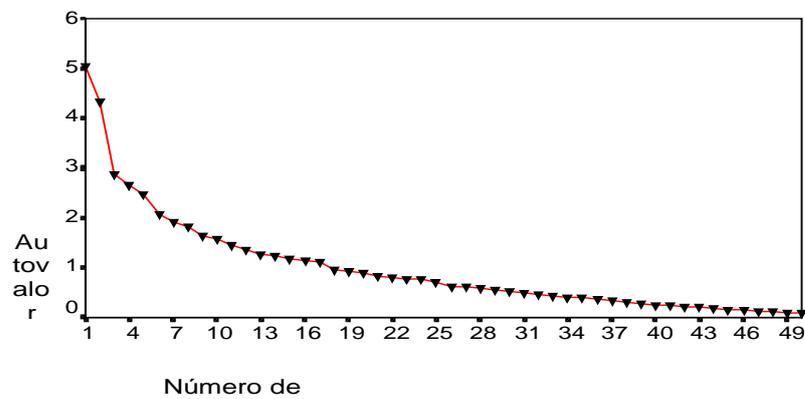


Gráfico 1. Sedimentación. Alumnos /Antes

En estos gráficos hay un punto en el que la pendiente de la curva que se dibuja tiende a ser cero, es decir, los autovalores empiezan a ser casi iguales. Este es el punto de corte para el número de factores. Se observa que este punto se sitúa en el número de cinco factores, con lo que parece ser que la solución más adecuada es efectivamente la construcción de cinco componentes, tal y como se ha realizado.

3.1.2.2. Matriz de correlaciones por teorías con valores

Alfa

Incluimos a continuación las tablas correspondientes a las

correlaciones Rho de Spearman entre los elementos de cada una de las teorías, en el momento "antes" del Practicum.

En la lectura de estas tablas³⁵ cabe señalar la importancia de los valores absolutos de las correlaciones: próximos a 1 indica una estrecha relación entre las parejas de ítems y por contra, valores cercanos a cero, ausencia de relación; el signo de los coeficientes: valores positivos relaciones directas entre los ítems y valores negativos relaciones en sentido inverso, esto último indica que si las respuestas de los alumnos son altas en un ítem, corresponden a opiniones de valores bajos en la escala del instrumento en otro ítem correlacionado.

Además se recoge información sobre la significación de estos coeficientes, señalando con doble asterisco las correlaciones claramente significativas y con uno solo los coeficientes de significación moderada.

Tabla 33: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Tradicional. Alumnos / Antes

Tº Tradicional - Muestra: alumnos - Momento: antes - Correlaciones Rho Spearman

	A2	A7	A12	A15	A25	A26	A28	A30	A33	A48
A2	1,000	,327**	,31**	-,011	,235**	,112	,211*	,229**	,057	,109
A7	,327**	1,000	,467**	,178*	,204*	,074	,206*	,138	,138	,296**
A12	,313**	,467**	1,000	,301**	,364**	,084	,400**	,129	,131	,417**
A15	-,011	,178*	,301**	1,000	,158	,159	,246**	,202*	,148	,241**
A25	,235**	,204*	,364**	,158	1,000	,298**	,196*	,215*	,224**	,284**
A26	,112	,074	,084	,159	,298**	1,000	,307**	,304**	,327**	,130
A28	,211*	,206*	,400**	,246**	,196*	,307**	1,000	,225**	,166	,164
A30	,229**	,138	,129	,202*	,215*	,304**	,225**	1,000	,268**	,182*
A33	,057	,138	,131	,148	,224**	,327**	,166	,268**	1,000	,255**
A48	,109	,296**	,417**	,241**	,284**	,130	,164	,182*	,255**	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha = ,74

³⁵ Tanto para el momento "antes" como para el momento "después"

En la teoría tradicional (tabla 33) el ítem 12 es el que mantiene un mayor número de relaciones con los demás ítems de su teoría, seguido del 2 y 25.

El ítem 2 correlaciona con el ítem 7, 12, 25, y 30, referidos a mantener las distancias por parte del profesor para conseguir mayor respeto y menos problemas de disciplina; procurar que el alumnado siga el ritmo que el profesor marca en la clase; la atención con interés y en silencio a la explicación del docente, la evaluación únicamente por parte del profesorado y la necesidad de forzar a los estudiantes a aprender.

El ítem 12 correlaciona con el 15, 25, 28 y 48, referidos a la atención en silencio y con interés mientras explica, a la evaluación sólo por parte del profesorado, la preferencia de explicación por parte del profesorado frente a la lectura o discusión en equipo, a la disciplina en el aula y a los libros de texto como guía. Es el ítem que alcanza correlaciones más altas, en concreto con el 28 y con el 48.

El ítem 25 correlaciona con el 26, 33, y 48, referidos a la evaluación sólo por parte del profesorado, la necesidad de permanecer al margen de los problemas políticos, el clima de competitividad entre el alumnado como motivación y los libros de texto como guía principal del docente.

El ítem 30, referido a la necesidad de forzar a los estudiantes a aprender porque ellos por sí mismos no lo harían, correlaciona significativamente con el 33.

Tabla 34: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Técnica. Alumnos / Antes

Tª Técnica - Muestra: alumnos - Momento: antes - Correlaciones Rho Spearman

	B3	B5	B10	B13	B17	B20	B32	B36	B39	B43
B3	1,000	,047	,103	-,082	-,087	,131	,030	,055	-,028	-,106
B5	,047	1,000	,209*	-,288**	-,207*	-,042	-,019	-,087	-,119	,000
B10	,103	,209*	1,000	-,189*	-,244**	,289**	-,174*	,095	,073	,049
B13	-,082	-,288**	-,189*	1,000	,240**	-,027	,254**	-,019	,191*	,102
B17	-,087	-,207*	-,244**	,240**	1,000	,154	,213*	-,009	,189*	,213*
B20	,131	-,042	,289**	-,027	,154	1,000	,024	,181*	,108	,124
B32	,030	-,019	-,174*	,254**	,213*	,024	1,000	-,087	,193*	,155
B36	,055	-,087	,095	-,019	-,009	,181*	-,087	1,000	-,038	,042
B39	-,028	-,119	,073	,191*	,189*	,108	,193*	-,038	1,000	,323**
B43	-,106	,000	,049	,102	,213*	,124	,155	,042	,323**	1,000

*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

**.. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Alpha = ,37

La teoría técnica presenta correlaciones de consideración entre los ítems 39 y 43. Aparecen del mismo modo varias correlaciones negativas, especialmente entre los ítems 5 y 13, y entre el 10 y el 17.

En consecuencia cabe pensar, por ejemplo, que a medida que las respuestas de los alumnos se muestran más a favor de la propuesta del ítem 5 (puntuaciones alrededor de los valores 8, 9 y 10 de la escala del instrumento), las respuestas al resto de los elementos señalados corresponden a valores menores (4, 3, 2 y 1), es decir, se relacionan en sentido inverso: se está a favor de la propuesta de un ítem de la pareja correlacionada en cada caso, en la medida en que se está en contra del otro ítem relacionado. Esta interpretación se hace extensible a todas las correlaciones negativas de cierto valor absoluto.

El ítem 13 correlaciona positivamente con el 17 y el 32, referidos a la utilización de pruebas y exámenes a la hora de evaluar, al libro de texto como medio preferible a cualquier otro y a la evaluación como indicador fiable de calidad de enseñanza.

El ítem 39 alcanza la mayor correlación entre ítems con el 43, referidos a la mayor utilidad de enseñar conceptos que actitudes y procedimientos y a considerar el mejor método como aquel que alcanza más

objetivos en menos tiempo.

Tabla 35: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Activa.. Alumnos / Antes

Tª Activa - Muestra: alumnos - Momento: antes - Correlaciones Rho Spearman

	C1	C8	C9	C19	C23	C24	C31	C41	C45	C47
C1	1,000	,094	,177*	,158	,071	,268**	,068	,013	,275**	,002
C8	,094	1,000	,276**	,252**	,189*	,191*	-,120	,146	,162	,239**
C9	,177*	,276**	1,000	,139	,476**	,299**	,056	,309**	,264**	,137
C19	,158	,252**	,139	1,000	,280**	,328**	,061	-,014	,276**	,165
C23	,071	,189*	,476**	,280**	1,000	,330**	,102	,335**	,230**	,277**
C24	,268**	,191*	,299**	,328**	,330**	1,000	,079	,287**	,289**	,175*
C31	,068	-,120	,056	,061	,102	,079	1,000	,140	,066	,033
C41	,013	,146	,309**	-,014	,335**	,287**	,140	1,000	,322**	,512**
C45	,275**	,162	,264**	,276**	,230**	,289**	,066	,322**	1,000	,421**
C47	,002	,239**	,137	,165	,277**	,175*	,033	,512**	,421**	1,000

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha = ,64

El ítem 9 es el que más correlaciones presenta, seguido del 23. Los ítems de esta teoría no presentan correlaciones negativas salvo una muy baja entre el 8 y el 31 referidos a la conveniencia de fomentar la autoevaluación del alumnado y a valorar la actividad del alumnado como aspecto fundamental a la hora de evaluar respectivamente.

El ítem 9 correlaciona con el 23, 24, 41 y 45, referidos a procurar incitar al alumnado a la participación, a la creación de un clima de debate permanente, pactar las normas con la clase, integrar el centro escolar en el medio para preparar al alumnado para la vida y a que los estudiantes aprenden mejor ensayando y equivocándose.

Este ítem presenta la correlación más alta con el ítem 23; también se da una correlación alta entre el 41 y el 47, referidos a integrar el centro escolar en el medio para preparar al alumnado para la vida y al incremento del interés de los contenidos curriculares a medida que están más relacionados con el medio ambiente de los/las alumnos/as. El ítem 23 presenta correlaciones con el 24, 45, y 47, todos ellos ya comentados.

Tabla 36: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Constructiva. Alumnos / Antes

T^a Constructiva - Muestra: alumnos - Momento: antes - Correlaciones Rho Spearman

	D4	D11	D16	D21	D29	D34	D37	D40	D44	D49
D4	1,000	,097	,136	,207*	,396**	,088	,242**	,003	,143	,261**
D11	,097	1,000	,279**	,014	,002	,073	,067	,070	-,001	,097
D16	,136	,279**	1,000	,062	,132	,147	,246**	,132	,069	,181*
D21	,207*	,014	,062	1,000	,266**	,235**	,230**	,034	,376**	,477**
D29	,396**	,002	,132	,266**	1,000	,138	,218*	,048	,290**	,302**
D34	,088	,073	,147	,235**	,138	1,000	,279**	,166	,180*	,194*
D37	,242**	,067	,246**	,230**	,218*	,279**	1,000	,162	,227**	,307**
D40	,003	,070	,132	,034	,048	,166	,162	1,000	,074	,106
D44	,143	-,001	,069	,376**	,290**	,180*	,227**	,074	1,000	,229**
D49	,261**	,097	,181*	,477**	,302**	,194*	,307**	,106	,229**	1,000

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha = ,59

En la teoría constructiva, el ítem que más correlaciona es el 21, seguido del 4. Sólo el elemento 40 no correlaciona con ninguno, referido a creer que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.

El ítem 21 se relaciona con el 29, 34, 37 y 49, referidos a tomar en cuenta la evolución de los trabajos del alumnado a lo largo del curso, seleccionar los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, los objetivos educativos como expresión de los intereses y necesidades del alumnado, la posibilidad de que ello/as discutan y decidan el qué y el cómo aprender y evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales. Coherentemente con el contenido de los enunciados la correlación más alta se presenta entre el ítem 21 y el 49.

El ítem 4 se relaciona con el 29, 37 y 49, ya expuestos; hay que resaltar que entre el 4 y el 29 se da la segunda correlación más alta entre los ítems de esta teoría.

Tabla 37: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Crítica. Alumnos / Antes

Tª Crítica - Muestra: alumnos - Momento: antes - Correlaciones Rho Spearman

	E6	E14	E18	E22	E27	E35	E38	E42	E46	E50
E6	1,000	,206*	,144	,164	-,001	-,182*	,007	,236**	,212*	,097
E14	,206*	1,000	,226**	,276**	,269**	,011	,368**	,174*	,065	,238**
E18	,144	,226**	1,000	,190*	,207*	-,018	,246**	,187*	,174*	,309**
E22	,164	,276**	,190*	1,000	,007	-,147	,064	,015	,191*	,074
E27	-,001	,269**	,207*	,007	1,000	,181*	,225**	,117	,058	,277**
E35	-,182*	,011	-,018	-,147	,181*	1,000	-,069	,095	-,132	,022
E38	,007	,368**	,246**	,064	,225**	-,069	1,000	,147	,079	,217*
E42	,236**	,174*	,187*	,015	,117	,095	,147	1,000	,141	,292**
E46	,212*	,065	,174*	,191*	,058	-,132	,079	,141	1,000	,166
E50	,097	,238**	,309**	,074	,277**	,022	,217*	,292**	,166	1,000

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha = ,56

El ítem 14 es el que más correlaciones presenta; se relaciona con el 18, 22, 27, 38 y 50, siendo la correlación entre el 14 y el 38 la más alta que se da en la teoría crítica.

Los ítems se refieren al condicionamiento de los conocimientos que se imparten en la escuela por los recursos económicos y de control social, la contribución de la enseñanza a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos, el/la alumno/a ha de aprender a ser crítico en el centro, la cultura escolar aumenta las diferencias sociales, reproduce la ideología y cultura de la sociedad y mientras existan clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

Se dan algunas correlaciones negativas pero de escasa o nula consideración. Como conclusiones a todo lo expuesto se pueden presentar las siguientes:

a) Se producen algunas correlaciones negativas significativas, lo que efectivamente quiere indicar relaciones indirectas entre los ítems, de manera que se está a favor de uno de ellos en la medida en la que se está en contra del otro. Esto sucede entre ítems de la teoría técnica y entre ítems de la teoría crítica.

b) Las correlaciones más altas han resultado ser en la mayoría de los casos significativas, es decir, no explicadas por la casualidad o el azar, lo que nos lleva a pensar que las relaciones que se producen entre parejas de ítems dentro de una teoría son hasta cierto punto estables.

c) Las correlaciones de mayor valor se dan, por este orden en la teoría constructiva, activa y tradicional.

d) Las Teorías donde se dan más casos de correlaciones altas son, por este orden, la teoría tradicional, la activa y la constructiva.

e) Debido al bajo valor de fiabilidad obtenido en la teoría técnica ($\text{Alpha} = ,37$), resulta conveniente realizar un estudio detallado de los ítems.

3.1.2.3. Matriz de Correlaciones entre Teorías y Estudio descriptivo por Teorías

Se presentan a continuación las correlaciones obtenidas entre las distintas teorías al objeto de ofrecer una visión global de las mismas.

Tabla 38: Correlaciones entre Teorías. Alumnos / Antes

Rho de Spearman	TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
TEORIA 1	1,000	,460 (**)	-,065	-,036	,205(*)
TEORIA 2	,460(**)	1,000	,122	,119	,150
TEORIA 3	-,065	,122	1,000	,631 (**)	,417 (**)
TEORIA 4	-,036	,119	,631 (**)	1,000	,292 (**)
TEORIA 5	,205(*)	,150	,417 (**)	,292 (**)	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

Momento = Antes

La teoría activa (TEORÍA 3) y la constructiva (TEORÍA 4) son las que presentan una correlación más alta, seguida de la teoría tradicional (TEORÍA 1) con la técnica (TEORÍA 2). La activa también correlaciona con la crítica. (TEORÍA 5)

Se producen dos correlaciones más, una entre la teoría constructiva y la crítica, si bien con un valor bastante bajo y otra entre la tradicional y la crítica, aunque esta última sea significativa a un nivel de 0,05 no deja de resultar llamativo el dato.

La tabla 39 ofrece la desviación típica y la puntuación media, antes de las prácticas, obtenida por las distintas teorías. Esto nos ofrece una visión general del grado de acuerdo de los/as futuros/as profesores/as con las mismas, que posteriormente pasamos a detallar por ítems dentro de cada teoría.

Tabla 39: Desviación típica y Puntuación Media. Alumnos / Antes

TEORÍA	Media	Desv. típ.
TEORÍA 1	4,2844	1,2392
TEORÍA 2	5,3520	,7155
TEORÍA 3	7,8276	,8558
TEORÍA 4	7,2666	,9010
TEORÍA 5	6,4014	1,0513

La teoría que obtiene una mayor puntuación media antes de realizar las prácticas es la teoría activa (TEORÍA 3), seguida de la constructiva (TEORÍA 4), la crítica (TEORÍA 5), la técnica (TEORÍA 2) y por último, la tradicional. (TEORÍA 1).

Según la escala utilizada en el cuestionario, las teorías activa y constructiva y la crítica son las que obtienen una puntuación media que significa que los futuros/as profesores/as están bastante de acuerdo con las mismas; la Crítica se sitúa en la puntuación más baja de este intervalo.

Las teorías tradicional y técnica obtienen valores que significan que el alumnado no está globalmente de acuerdo con ellas.

A continuación se muestran los histogramas correspondientes a cada una de las teorías en el momento antes. En el eje horizontal se sitúan los ítems que construyen cada una de las teorías y en el eje vertical las medias correspondientes a cada ítem, se observa así la *posición relativa* de un ítem con el resto de enunciados que conforman la teoría y se consigue un perfil general del grado de acuerdo (GA) de la teoría en su conjunto mostrándose las *oscilaciones* de las medias.

Si una teoría estuviera compuesta en su mayor parte por enunciados con un alto GA o por el contrario de bajo GA, las barras se colocarían en valores de media elevados o mínimos, respectivamente, y no se producirían apenas escalones. Por contra, si una teoría presenta elementos muy acordes frente a otros de bajo GA, los desniveles se hacen evidentes.

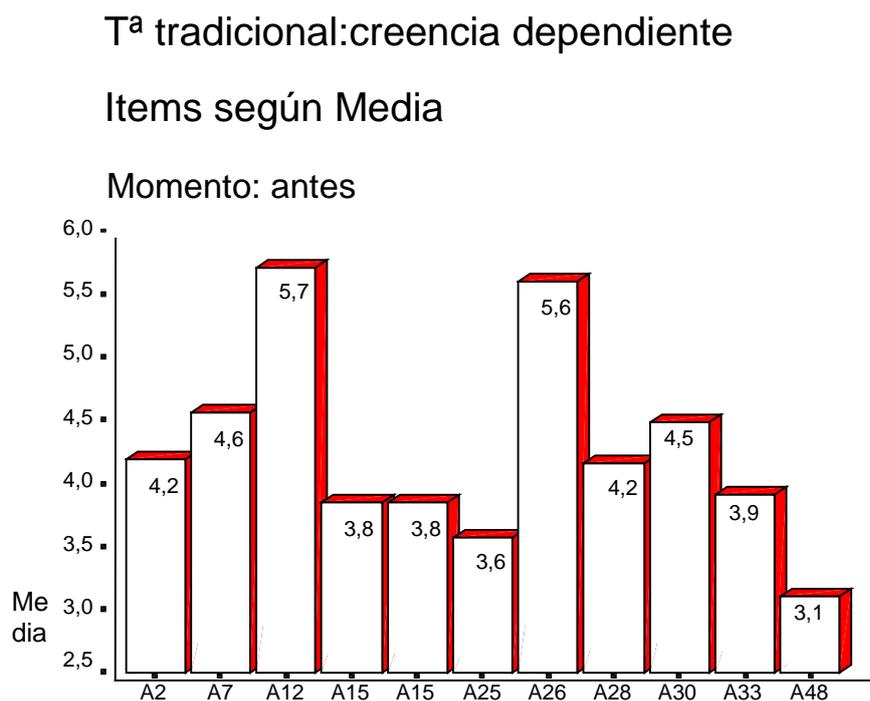


Gráfico 2: Media ítems T. Tradicional/C. Dependiente. Alumnos/Antes

En la teoría tradicional (Gráfico 2), que concibe la enseñanza dirigida por el profesor y se centra en su autoridad sobre el alumno, el perfil del histograma "antes" muestra que las puntuaciones más altas pertenecen a los ítems 12 y 26. El elemento con menor grado de acuerdo y que obtiene la puntuación media más baja es el ítem 48.

Tabla 40: Ítems Teoría Tradicional

ITEM	ENUNCIADO
2	Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.
7	Se debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca para la clase.
12	Cuando explique insistiré en que mi alumnado me atienda en silencio y con interés.
15	Creo que mis estudiantes disfrutarán más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.
25	Soy partidario/a de que la evaluación la haga sólo el profesorado.
26	Soy de la opinión de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos.
28	Me gusta la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en la clase.
30	Estoy convencido/a de que, si a los estudiantes no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán.
33	Procuraré que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los estudiantes, porque ello los motiva más.
48	Me guiaré principalmente por los libros de texto.

Los resultados ofrecen una visión de un alumnado que, dentro de la teoría tradicional, está *Bastante de acuerdo* (redondeando la media obtenida a 6) con la idea de que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina y que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos por lo que no contemplan a un profesor crítico ni analítico con las situaciones socio – históricas del momento que les toque vivir, mientras que muestran su total desacuerdo con la idea de utilizar el libro de texto como guía principal de su actuación como profesor.

Tª técnica: creencia productiva

Items según Media

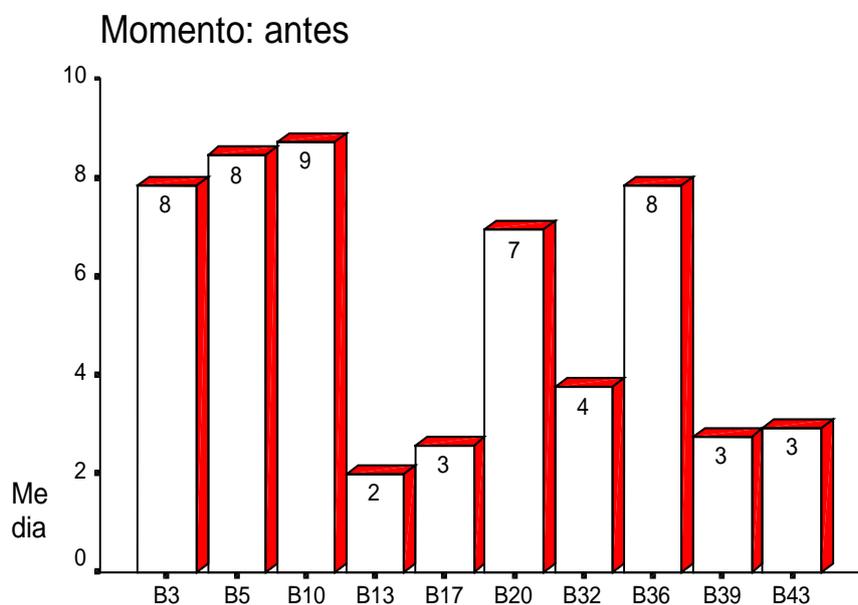


Gráfico 3: Media ítems T. Técnica/C. Productiva. Alumnos/Antes

La teoría técnica pretende el diseño estructurado del proceso de enseñanza y aprendizaje primando la eficacia y la evaluación de objetivos. Tiene (Gráfico 3) elementos con un alto grado de acuerdo frente a otros de escaso GA. Son los ítems 3, 5, 10, 20 y 36 los de mayor GA mientras que los elementos 13, 17, 32, 39 y 43 presentan una menor aceptación dentro de la teoría de la que forman parte. Llama la atención la gran diferencia entre las medias obtenidas con posiciones extremas dentro del intervalo en el que se ubican.

Tabla 41: Ítems Teoría Técnica

ITEM	ENUNCIADO
3	En el diseño de una clase o unidad, realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y, en función de ellos selecciono los contenidos, actividades y evaluación
5	Para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades.
10	Opino que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.
13	Cuando vaya a evaluar sólo utilizaré pruebas y exámenes.
17	Siempre he pensado que un libro de texto es preferible a cualquier otro medio.
20	Soy de los/as que opinan que el centro ha de ser ante todo eficaz.
32	A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza.
36	Me preocuparé mucho de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.
39	Estoy convencido/a de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos
43	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

El ítem 10 es el que obtiene una media más alta, el alumnado está *totalmente de acuerdo* con la idea de que el profesor tiene que ser eficaz en su enseñanza y *bastante de acuerdo* con la idea de que el centro ha de ser ante todo eficaz para lo que ha de partir de una valoración adecuada de necesidades, el diseño de una clase o unidad debe realizarse con los objetivos como elemento que determina el resto de elementos del diseño y han de preocuparse porque los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

Están *totalmente en desacuerdo* con la idea de utilizar los exámenes como único instrumento de evaluación y *no están globalmente de acuerdo* con la idea de considerar la evaluación como único indicador fiable de calidad de la enseñanza, de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos, de que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo y de preferir el libro de texto a cualquier otro medio.

T^a activa: creencia expresiva

Items según Media

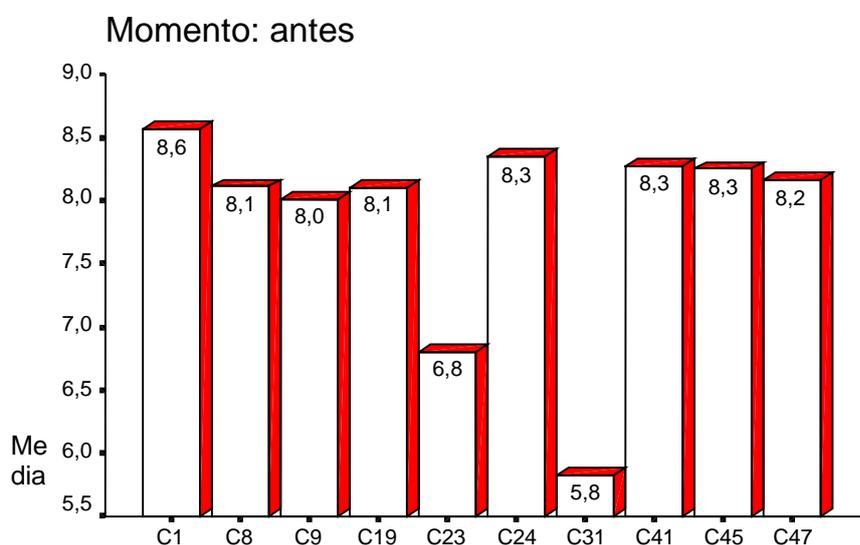


Gráfico 4: Media ítems T. Activa/C. Expresiva. Alumnos/Antes

La teoría activa (Gráfico 4) que concibe una enseñanza centrada en los intereses del alumnado respondiendo a su curiosidad es la que contiene el mayor número de elementos con los que el alumnado muestra su acuerdo (*bastante de acuerdo*). De los diez ítems, sólo hay dos, el 23 y el 31, que reducen su media y aún así entran en el intervalo *bastante de acuerdo*. Se puede concluir, entonces, que esta teoría es la que representa las creencias que más comparte el alumnado.

Tabla 42: Ítems Teoría Activa

ITEM	ENUNCIADO
1	Estoy convencido/a de que, si el alumnado aprende experimentando, no lo olvida nunca.
8	Creo que es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.
9	En mi clase procuraré que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades.
19	Creo que el docente debe ser evaluado por su alumnado.
23	Se puede decir que en mi clase crearé un clima de debate permanente.
24	Pactaré las normas de la clase con mis estudiantes.
31	Opino que al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.
41	Creo que es necesario integrar el centro escolar en el medio.
45	En mi opinión el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.
47	En mi opinión los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

Destaca con la media más alta la importancia de la experimentación para mantener el aprendizaje del alumno y la más baja (5,8) hace referencia a valorar la actividad como aspecto fundamental de la evaluación, si bien *están bastante de acuerdo*.

Tª constructiva: creencia interpretativa

Ítems según Media

Momento: antes

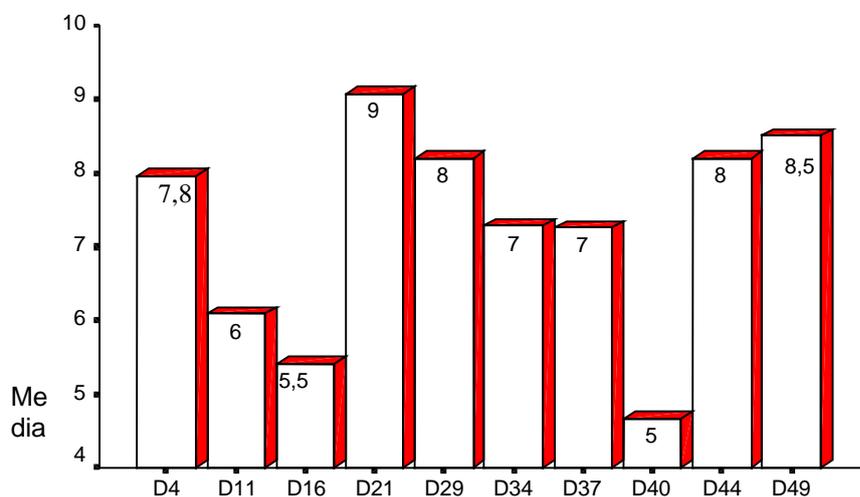


Gráfico 5: Media ítems T. Constructiva/C. Interpretativa. Alumnos/Antes

En la teoría constructiva (Gráfico 5) que entiende como función de la educación la adaptación del niño al mundo social del adulto los desniveles entre ítems son notables, las puntuaciones más bajas se dan en el ítem 11, 16 y 40. En conjunto es una teoría con un GA en sus elementos medio - alto.

Tabla 43: Ítems Teoría Constructiva

ITEM	ENUNCIADO
4	Se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.
11	A mí la programación me servirá para coordinarme con mis colegas
16	En mi clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase.
21	Cuando evalúe, tomaré en cuenta si los trabajos elaborados por mis estudiantes evolucionaron a lo largo del curso.
29	En mi clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.
34	Mis objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por mi alumnado.
37	Creo que en mis clases los estudiantes deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender.
40	Creo que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.
44	Mi forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en mi alumnado.
49	Evaluaré más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales

Los futuros maestros *están totalmente de acuerdo* con la idea de considerar el trabajo que el alumnado realice a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y *bastante de acuerdo* con el resto de ítems que configuran esta teoría excepto con la creencia de que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes con la que *no están globalmente de acuerdo* así como con la idea de que el alumnado junto con el profesor, en asamblea, regulen el clima de la clase, parece que quieren mantener el control de la misma, lo que resulta coherente con las puntuaciones obtenidas en la teoría tradicional.

La coordinación con sus colegas, si bien está en el intervalo de *bastante de acuerdo* obtiene la puntuación más baja del mismo, esto refuerza la idea de la consideración del profesor trabajando individualmente salvo en las situaciones estipuladas por la legislación (claustro, evaluación,...).

Tª crítica: creencia emancipativa

Items según Media

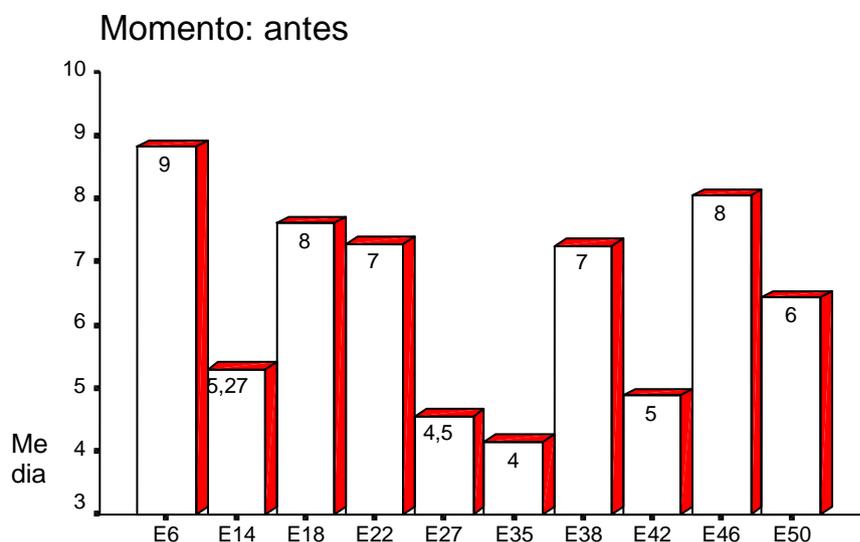


Gráfico 6: Media ítems T. Crítica/C. Emancipativa. Alumnos/Antes

Algo similar, aunque con alguna diferencia más entre los elementos, se presenta en la teoría crítica (Gráfico 6) que se centra en el proceso histórico y social de formación de conciencia del hombre, la relación entre los valores y las condiciones materiales en un ejercicio crítico de la educación actual. Los ítems con menor puntuación (se han redondeado) son el 14, 27, 35 y 42 que se ubican en el intervalo de *no estar globalmente de acuerdo*.

Tabla 44: Ítems Teoría Crítica

ITEM	ENUNCIADO
6	Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases.
14	Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social.
18	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos.
22	Pienso que el alumno ideal para mí tiene que aprender a ser crítico en el centro
27	Pienso que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales.
35	Creo que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro.
38	Creo que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad.
42	Pienso que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.
46	Considero esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.
50	Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

La creencia de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases es la que obtiene una mayor puntuación, el alumnado *está totalmente de acuerdo* con esta idea y *no está globalmente de acuerdo* con la creencia de que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social, que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales, que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza y que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro.

Esto mantiene la coherencia con la puntuación alcanzada por el ítem 26 de la teoría tradicional de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos, parece que diferencian entre valores de convivencia y de relación social., es decir, de lo que puede ser el día a día de las personas en interrelación con los demás de la ideología que se pueda tener como grupo social.

Sí se ha puesto de manifiesto que las teorías están formadas por elementos que presentan desniveles en su grado de acuerdo por parte de los sujetos, lo cual es comprensible ya que difícilmente se comparte en la realidad un modelo teórico en su totalidad. Es la creencia productiva en la que se pronuncian más las diferencias entre los enunciados de la teoría.

SÍNTESIS

Según las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes ítems que configuran cada teoría o conjunto de creencias, los futuros maestros, antes de la realización del Practicum, *están de acuerdo* con que es necesario integrar el centro escolar en el medio, el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos y ha de ser ante todo eficaz para lo que ha de partir de una valoración adecuada de necesidades.

Consideran que el docente debe ser evaluado por su alumnado y tiene que ser eficaz en su enseñanza, ha de preocuparse porque los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia, pactar las normas de la clase con los estudiantes y crear un clima de debate permanente, si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.

El diseño de una clase o unidad debe realizarse con los objetivos como elemento que determina el resto de elementos del diseño, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes. Coinciden en que han de procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, aprende mejor ensayando y equivocándose. Es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes y al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.

No están de acuerdo, en mayor o menor medida, con la idea de que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social, que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales, que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, no creen que el profesorado deba intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro. Tampoco están de acuerdo con la idea de que el alumnado junto con el profesor, en asamblea, regulen el clima de la clase, que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos, que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo ni con utilizar el libro de texto como guía principal de su actuación como profesor por lo que no lo prefieren a cualquier otro medio. Por último, no comparten la idea de considerar la evaluación como único indicador fiable de calidad de la enseñanza ni utilizar los exámenes como único instrumento de evaluación.

3.2. Después del Practicum

Se presentan en este apartado los resultados del análisis después de la realización del Practicum, una vez finalizadas las 12 semanas de su desarrollo.

3.2.1. Estudio descriptivo por orden de ítems

Se presentan aquí, al igual que se hizo con el momento “antes”, las medias y desviaciones típicas de los 50 ítems considerando las puntuaciones emitidas por los sujetos promediadas por el número de respuestas, teniendo la media un recorrido de 1 a 10.

La tabla 45, muestra los valores obtenidos para cada ítem considerando la totalidad de los sujetos que contestaron en el momento “después”. Esto nos permite observar qué ítems son los más valorados por los participantes después de realizar las prácticas y en qué valores sitúan su grado de acuerdo con los enunciados expresados, lo que nos aporta una visión global del sistema de creencias de los implicados en el proceso una vez realizado el Practicum.

Tabla 45: Estadísticos descriptivos

Momento: Después

ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.
IT1	9,02	1,14	IT11	6,62	2,13	IT21	9,07	1,55
IT2	3,95	2,49	IT12	6,27	1,98	IT22	7,93	1,84
IT3	7,69	2,18	IT13	2,42	1,43	IT23	7,28	1,90
IT4	7,67	1,65	IT14	6,07	2,43	IT24	8,27	1,69
IT5	8,70	1,09	IT15	4,10	2,27	IT25	3,35	2,13
IT6	8,75	1,86	IT16	5,72	2,62	IT26	5,50	2,69
IT7	4,50	2,57	IT17	2,53	1,57	IT27	4,95	2,32
IT8	8,28	1,58	IT18	7,47	1,94	IT28	4,73	2,31
IT9	8,37	1,62	IT19	8,53	1,76	IT29	8,15	1,68
IT10	8,63	1,63	IT20	7,07	2,02	IT30	4,59	2,22
ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.	ITEM	MEDIA	DESV. TÍP.			
IT31	6,55	2,54	IT41	8,03	2,07			
IT32	3,52	2,19	IT42	5,72	2,43			
IT33	4,38	2,32	IT43	3,10	2,21			
IT34	7,55	1,89	IT44	8,32	1,57			
IT35	4,60	2,48	IT45	8,42	1,54			
IT36	7,87	1,85	IT46	8,10	1,81			
IT37	7,53	2,01	IT47	8,17	1,91			
IT38	7,05	2,16	IT48	3,08	1,75			
IT39	3,07	2,28	IT49	8,05	2,06			
IT40	4,83	2,00	IT50	6,66	2,48			

Los ítems que obtienen una mayor puntuación media después de las prácticas son el 21, 1, 6, 5 y 10, con valores que en la escala del cuestionario indican un total grado de acuerdo con los enunciados correspondientes, pertenecientes a la teoría constructiva, activa, crítica y técnica (ésta con dos ítems) respectivamente; no figura ningún ítem que pertenezca a la teoría tradicional. El ítem 5 no figuraba en este intervalo en el momento Antes, si bien este hecho se produce al redondear la media.

El alumnado está *totalmente de acuerdo* con evaluar tomando en cuenta si los trabajos elaborados por los estudiantes evolucionaron a lo largo del curso, que si el alumnado aprende experimentando no olvida nunca, que las

relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, que para que un centro funcione de forma eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades y que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.

Están *bastante de acuerdo* con el 3, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, y 50.

La mayor parte de los ítems que se ubican en este intervalo, en concreto 9 de ellos, pertenecen a la teoría activa, 8 pertenecen a la teoría constructiva (uno más que en el momento “antes”), la teoría crítica está presente con 7 ítems (frente a los 5 del momento “antes”), la técnica tiene tres ítems en este intervalo (pierde un ítem con respecto al momento “antes” en el que tenía 4 en este intervalo) y la tradicional un ítem (el mismo que en el momento “antes”).

Desaparece el ítem 5 de este intervalo que, como ya se ha comentado eleva su puntuación con respecto al momento “antes”. Este ítem plantea la idea de que para que un centro funciones de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de las necesidades.

Aparecen el ítem 14, el 16 y el 42 que en el momento antes figuraban en el intervalo *no globalmente de acuerdo*, por lo que además de los enunciados ya comentados en el momento “antes”, hay que añadir que después de las prácticas, los/as futuros/as profesores/as, están *bastante de acuerdo* en que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social, con que sea la asamblea de estudiantes y docentes la que realmente regule el clima de clase y que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

No están globalmente de acuerdo con el 2, 7, 15, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 39, 40, 43, y 48. Desaparecen aquí el 14 y 16 respecto al momento antes.

Son mayoritarios, al igual que en el momento “antes”, los ítems pertenecientes a la teoría tradicional con 9 ítems, tres a la técnica, dos a la crítica y uno a la constructiva. La presencia de ítems pertenecientes a la crítica y a la constructiva disminuye en este intervalo con respecto al momento “antes” pues pasan al intervalo inmediatamente superior.

No están nada de acuerdo con el ítem 13 y 17 pertenecientes a la teoría técnica, su grado de acuerdo con estos ítems no varía con respecto al momento “antes”, si bien se observa un valor más alto de las medias obtenidas.

3.2.2. Análisis Factorial (AF)

Se presenta aquí la matriz de correlaciones general, la matriz de correlaciones por teorías con valores alfa, la matriz de correlaciones entre teorías y el estudio descriptivo por teorías, después del Practicum.

3.2.2.1. Matriz de correlaciones general

El AF del momento después se efectúa rotando la matriz de componentes con el procedimiento varimax.

En la tabla 29 se muestran los estadísticos finales del AF realizado en la muestra de alumnos/as para el momento “después”.

Distinguimos estadísticos como la comunalidad, los valores propios y los porcentajes de varianza explicados y explicados acumulados. Nuestro interés, como ya se comentó para el momento “antes” se centrará en observar qué enunciados componen cada uno de los factores en el momento “después”, y si esa composición se aproxima a la cadena de ítems que constituye cada una de las teorías.

Tabla 46: Comunalidad Alumnos / Después

c	E
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.

Si observamos, por ejemplo, los valores de comunalidad de estos mismos elementos antes de las prácticas, no son precisamente los que tienen un mayor índice de comunalidad, ello contribuye a pensar que la disposición de factores, y en definitiva los resultados generales de los análisis factoriales efectuados en ambos momentos, son diferentes, como veremos más adelante.

Tabla 47: Varianza total explicada

C	S c		
	T	% v	% a
1	6	1	1
2	4	9	2
3	4	9	3
4	3	6	3
5	3	6	4

Los cinco factores que se generan explican la variabilidad existente en las matrices de correlaciones, así queda recogido en los valores propios o autovalores (columna de Total) de cada componente o factor, tal y como se muestra en la tabla 47 de "varianza total explicada".

Se observa, al igual que para el momento "antes", que este punto se sitúa en el número de cinco factores, con lo que parece ser que la solución más adecuada es efectivamente la construcción de cinco componentes, tal y como se ha realizado.

En las comunalidades de “después”, son los ítems de la teoría activa los que presentan valores mayores, además del elemento 21 de la teoría constructiva y el 46 de la teoría crítica. Se entiende que estos enunciados son los que, tras el análisis factorial, mejor quedan explicados por el conjunto de factores que se generan.

El primer componente generado es el que resulta más eficaz, como se puede observar en la tabla 47, ya que explica el 12,77%. Se observa cómo los porcentajes de varianza que explican los factores generados después de las prácticas son mayores que antes de las mismas.

Tabla 48: Componentes rotados. Alumnos/ Después

matriz componentes rotados.
Muestra:
alumnos. Momento: después

ITD4	Componentes				
	1	2	3	4	5
ITD1	,70			,33	
ITD2	,69		,12		-
ITD3	,69	-		,21	-
ITD	,66	,10			
ITD4	,66	,14	,24		,17
ITD2	,63	,10	,34		,16
ITD2	-	,33			
ITD2	,55		,37	,26	,29
ITD	,50	-			
ITD4	,47		,29		,10
ITD	,32	,23	,30	,16	,12
ITD1	,29	-			
ITD4	-	,69			,34
ITD3		,60	-	-	,18
ITD4	-	,59	-	-	-
ITD3		,59		,12	-
ITD1		,58		,14	,18
ITD3		,56	,22		,18
ITD3		,55			
ITD2	,20	,50	-	-	-
ITD1	,39	,49	-	,11	-
ITD3	-	,44	-	-	-
ITD1		,43	-	-	-
ITD1	-	,40	-	-	-
ITD	-	,30	-	,22	-
ITD1		,28	,27	-	-
ITD1	,19	,25		,25	,15
ITD4	,20	-	,79	-	-
ITD2	,29		,74	-	-
ITD	,18	,10	,71	-	-
ITD4		,11	,67		,13
ITD			,62	,13	
ITD			,56	,16	
ITD3	,43	-	,47		
ITD3			,43	,29	,19
ITD4	,24	-	,38	,37	-
ITD	,26	-		,58	,23
ITD2	-	,19	-	,56	
ITD			-	,54	
ITD4				-	
ITD1	,23		,37	,51	
ITD2	,33	-	,20	,50	-
ITD3	,15	,27	,26	,50	-
ITD3	,24	,38		,40	
ITD2		,21		,12	,76
ITD1	,30		-		,62
ITD4	,10		-		,60
ITD2	,15	,23		,29	-
ITD5	-		,27	,12	,47

Cabe resaltar el total de variabilidad explicada por el conjunto de factores, que asciende a un 34,73% “antes” y a un 44,95% “después”.

En la tabla 48 se recoge la matriz de componente rotados o matriz factorial, de ella se deduce la composición de componentes o factores generados por el AF tal y como se presentan en la tabla 49.

El criterio seguido es el mismo que el aplicado para el momento “antes”, es decir, observar dónde se encuentra la mayor saturación de cada elemento, igualmente, se han suprimido las saturaciones inferiores a 0,10, por no considerarse en absoluto relevantes.

Método de extracción: Análisis de principales
Método de rotación: Normalización

La rotación ha convergido en 7

Tabla 49: Análisis factorial. Alumnos/ Después

DESPUÉS	FACTOR									
	1		2		3		4		5	
TEORÍA	ítems	%	ítems	%	ítems	%	ítems	%	ítems	%
Tradicional	25	10	7,12,15, 28,30,33,48	70			2,26	20		
Técnica	3	10	13,17,32, 39,43	50	5	10	10,36	20	20	10
Activa	8,9,19, 23,24,45	60			1,41,47	30	31	10		
Constructiva	16,37,44	30	11	10	21,34,49	30	4,29,40	30		
Crítica	22,46	20	18,35	20	6,38	20			14,27,42,50	40
Dominancia	Activa		Tradicional		Act./Constr.		Constructiva		Crítica	

Se resumen a continuación los resultados obtenidos para el AF realizado para el momento después:

Los ítems de la teoría tradicional se sitúan entre los factores 1, 2 y 4, con un 70% en el factor 2, un 20% en el factor 4 y un 10% en el factor 1.

Los ítems de la teoría técnica están repartidos entre los 5 factores, con mayor presencia en el factor 2 (50%), un 20% en el factor 4 y un 10% en cada uno de los factores restantes.

La teoría activa se reparte en el factor 1 con un 60% de sus ítems, un 30% en el factor 3 y un 10% en el factor 4.

La teoría constructiva presenta un 30% de sus ítems en el factor 1, otro 30% en el factor 3 y otro 30% en el factor 4, el 10% restante se sitúa en el factor 2.

La teoría crítica tiene un 40% de sus ítems en el factor 5 y un 20% en cada uno de los factores restantes excepto en el factor 4 que no presenta

ningún ítem.

Si hacemos una lectura vertical de la tabla 49, observamos que la dominancia presente en cada factor es como sigue: el factor 1 se asocia a la teoría activa, el factor 2 a la tradicional, el factor 3 a la activa y constructiva, el factor 4 a la constructiva y el factor 5 a la crítica.

Gráfico de sedimentación

Muestra: alumnos

Momento: después

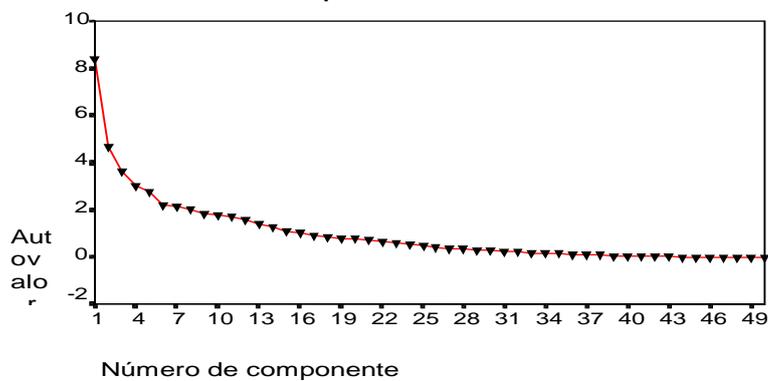


Gráfico 7: Sedimentación. Alumnos/Después

Al igual que sucede en el momento “antes”, la pendiente de la curva que se dibuja en el gráfico de sedimentación el punto de corte se sitúa en el número de cinco factores, con lo que se refuerza la idea de que la solución más adecuada es, efectivamente, la construcción de cinco componentes, tal y como se ha realizado.

3.2.2.2. Matriz de correlaciones por teorías con valores

Alpha

Se incluyen a continuación las tablas correspondientes a las correlaciones Rho de Spearman entre los elementos de cada una de las teorías, en el momento “después” del Practicum.

Tabla 50: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Tradicional. Alumnos / Después

T

	1	,	,	,	,	,	,	,	*	-	,
	,	1	,	*	,	,	*	,	,	,	,
	,	,	*	1	-	-	,	,	*	,	*
	,	,	*	-	1	,	,	-	,	*	,
	,	,	*	-	,	1	,	*	,	,	*
	,	,	,	,	,	,	*	1	,	,	,
	,	,	,	*	-	,	,	,	1	,	*
	,	*	,	,	,	*	,	,	*	1	,
	-	,	,	*	,	,	,	,	,	,	1
	,	,	,	,	*	,	*	,	*	,	1

* L
* L

Alpha = ,64

La tabla 50 presenta, en la teoría tradicional, un menor número de correlaciones significativas que antes.

El ítem 2, que en el momento antes presentaba correlaciones con numerosos ítems no presenta en el momento después ninguna correlación significativa al 0,01. Tampoco la presentan los ítems 15 y 33.

El ítem 7 presenta correlaciones con el ítem 12 y el 25, referidos a procurar que el alumnado siga el ritmo que marca el profesor en la clase, insistir en que cuando explique atiendan en silencio y con interés y que la evaluación la realice sólo el profesorado.

La correlación con el ítem 25 sólo era significativa a un valor del 0,05 antes de las prácticas; manteniendo también correlaciones con el 2, el 12 y el 48, con lo que los coeficientes de correlación han sufrido una notable modificación.

El ítem 12 también reduce considerablemente las correlaciones con otros ítems, limitándose a la ya comentada con el ítem 7 y a la que presenta con el ítem 28, referido a la idea de conseguir un máximo de orden y silencio en la clase.

El ítem 25 presenta correlaciones con el 26 y el 48, referidos estos últimos a que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos y a guiarse principalmente por los libros de texto. Desaparece su correlación con el 33.

El ítem 28 presenta correlaciones, además de con el 12, con el ítem 30 y el 48, el 30 está referido a estar convencido de que si al alumnado no se le fuerza a estudiar no lo harán por sí mismos

Tabla 51: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Técnica. Alumnos / Después

T

	1	,	,	,	-	,	,	,	*	,	,
	,	1	,	*	-	-	*	-	,	-	*
	,	,	*	1	-	-	*	*	,	*	-
	,	-	-	1	,	*	-	,	*	-	*
	-	-	*	-	*	1	,	,	*	-	*
	,	-	,	*	-	,	1	,	,	,	-
	,	-	,	,	*	,	*	1	,	,	,
	,	*	,	,	*	-	*	,	1	-	-
	,	-	*	-	,	,	,	,	-	1	,
	,	-	-	-	*	,	*	-	,	*	1

* L

* L

Alpha = ,50

En la teoría técnica (Tabla 51) se producen bastantes diferencias entre ambos momentos.

El ítem 3 y el 36 no presentan correlaciones significativas al 0,01 en ninguno de los dos momentos. El ítem 39 y el 43 no presentan correlaciones significativas al 0,01 en el momento después.

El ítem 5 presenta correlación con el 10, referidos a que para que un centro funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración

adecuada de las necesidades y que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.

El ítem 10 presenta, a su vez, una correlación negativa con el ítem 17, referido a que el libro de texto sea preferible a cualquier otro método. Presenta correlaciones positivas, además, con el ítem 20 y el 36 referidos a que el centro ha de ser ante todo eficaz y la preocupación por que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

El ítem 13, correlaciona con el 17 y el 32, el 13 está referido a evaluar utilizando sólo pruebas y exámenes y el 32 a la evaluación como único indicador fiable de la calidad de enseñanza.

Tabla 52: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Activa. Alumnos / Después

T

	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
1	1	,	,	,	,	*	,	*	-	,	*	,	*
1	,	1	,	*	,	*	,	,	,	,	,	,	,
1	,	,	*	1	,	*	,	*	,	*	,	,	,
1	,	,	*	,	1	,	*	,	,	,	,	*	,
1	,	*	,	,	*	1	,	*	,	,	*	,	*
1	,	*	,	,	*	,	1	,	,	,	*	,	*
1	,	*	,	,	*	,	,	1	,	,	*	,	*
1	,	*	,	,	*	,	,	,	1	,	*	,	*
1	,	*	,	,	*	,	,	,	,	1	,	*	*
1	,	*	,	,	*	,	,	,	,	,	*	1	*

* L

* L

Alpha = ,83

Los coeficientes de correlación dentro de la teoría activa (Tabla 52) experimentan un cierto aumento después de las prácticas. Al cambiar de un momento a otro son más numerosas las correlaciones con valores absolutos mayores y significativos. En general dentro de esta teoría no se aprecian coeficientes negativos.

El ítem 1 correlaciona con el 24, el 41 y el 47 (antes de las prácticas correlacionaba con el 24 y el 45), referidos a que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, pactar las normas de la clase con los

estudiantes, la necesidad de integrar el centro escolar en el medio para preparar al alumnado para la vida y que los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

El ítem 8, correlaciona con el 9 y el 19, se refieren a la conveniencia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes, procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades y que el docente debe ser evaluado por el alumnado.

El ítem 9 correlaciona, además, con el 19, 23, 31 y 45, estos tres últimos referidos a crear un clima de debate permanente en la clase, evaluar fundamentalmente la actividad, lo que realmente hace el/la alumno/a y que aprenden mejor ensayando y equivocándose.

El ítem 19 correlaciona con el 24. El ítem 23, correlaciona con el 24, 45 y 47. El ítem 24 con el 45 y 47 y el 41 con el 45 y 47. Todos ellos ya comentados.

Tabla 53: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Constructiva. Alumnos / Después

T

	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	,	,	,	,	,	-	,	-	-	,
1	,	1	,	,	, *	,	,	,	,	,	,
1	,	,	1	,	, *	,	,	,	,	,	,
1	,	,	,	1	, *	, *	, *	, *	, *	, *	, *
1	,	, *	,	, *	1	, *	, *	, *	, *	, *	, *
1	-	,	,	, *	, *	1	, *	, *	, *	, *	, *
1	,	,	,	, *	, *	, *	1	,	,	, *	, *
1	-	,	,	,	,	,	,	1	,	-	,
1	-	,	,	, *	, *	, *	, *	,	1	,	, *
1	,	,	,	, *	, *	, *	, *	,	,	, *	1

* L

* L

Alpha = ,57

La tabla 53, que corresponde a la teoría constructiva, nos permite observar que el ítem 40 no correlaciona en ninguno de los dos momentos. Los elementos 4, 11 y 16 tampoco presentan correlaciones en el momento después.

El ítem 21 presenta gran número de correlaciones, con el 29, 34, 37, 44 y 49, referidos a tomar en cuenta la evolución de los trabajos elaborados por sus estudiantes a lo largo del curso, seleccionar los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos del alumnado, plantear los objetivos educativos que sean la expresión de los intereses y necesidades expresados por los/las estudiantes, darles la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, enseñar de tal manera que se fomente la actitud investigadora y evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales.

El ítem 29, presenta correlaciones con el 34, 37, 44 y 49. El ítem 34, correlaciona con el 37, 44 y 49. El ítem 37 correlaciona con el 49 y el 44 con el 49. Todos ellos ya comentados.

Tabla 54: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Crítica. Alumnos / Después

T

	1	,	,	, *	, *	-	,	-	,	, *
	,	1	,	, *	, *	,	,	, *	,	, *
	,	,	1	,	,	,	,	-	,	-
	, *	, *	,	1	,	, *	, *	, *	, *	, *
	,	, *	,	,	1	,	, *	, *	-	, *
	-	,	,	,	,	1	,	,	-	-
	,	,	,	, *	, *	,	1	,	,	, *
	-	, *	-	,	, *	,	,	1	-	, *
	,	,	,	, *	-	-	,	-	1	-
	, *	,	-	, *	, *	-	, *	, *	-	1

* L

* L

Alpha = ,58

El ítem 18 y el 35 no correlacionan en el momento después, este último tampoco presentaba correlaciones significativas al 0,01 en el momento antes.

El ítem 6 presenta correlación con el 22, referidos a que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, y que el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro.

El ítem 14, cuyo enunciado es que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social, presenta correlación con el elemento 27, referido a que la cultura escolar aumenta en general las diferencias sociales.

El elemento 22, correlaciona con el 38 y el 46, estos últimos referidos a creer que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad y considerar esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.

El elemento 27 correlaciona con el 42 y el 50, referidos a pensar que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza y que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

Como conclusiones se pueden plasmar las siguientes:

Se producen modificaciones, tanto en el número de correlaciones existentes como en los valores alcanzados así como entre qué ítems existe correlación.

Las correlaciones de mayor valor se dan, por este orden en la teoría activa, constructiva y tradicional, por lo que también hay modificaciones entre el momento “antes” y “después” en este sentido.

Las teorías donde se dan más casos de correlaciones altas son, respectivamente, la teoría activa, constructiva y tradicional, mientras que en el momento “antes” se situaba en primer lugar la tradicional.

El valor de fiabilidad "Alpha" obtenido para cada teoría se incrementa notablemente en el momento “después”, excepto para la teoría constructiva que desciende ligeramente.

3.2.2.3. Matriz de correlaciones entre Teorías y Estudio Descriptivo por Teorías.

Se presentan en la tabla 55 las correlaciones obtenidas entre las distintas teorías al objeto de ofrecer una visión global de las mismas, al igual que se hizo para el momento antes.

Tabla 55: Correlación Rho de Spearman entre Teorías. Alumnos/ Después

	TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
TEORIA 1	1,000	,479 (**)	,049	-,014	,069
TEORIA 2	,479 (**)	1,000	,356(**)	,218	,266(*)
TEORIA 3	,049	,356(**)	1,000	,660(**)	,446(**)
TEORIA 4	-,014	,218	,660(**)	1,000	,318(*)
TEORIA 5	,069	,266(*)	,446(**)	,318(*)	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

Momento: después

Los valores de las correlaciones entre las teorías se incrementan con respecto al momento antes. La existente entre la teoría activa y la constructiva sigue siendo la más alta, seguida igualmente de la existente entre la teoría tradicional y la técnica.

Se producen además algunas correlaciones que no se daban en el momento antes: entre la teoría técnica y la activa y entre la técnica y la crítica, aunque esta última significativa sólo al nivel 0,05.

La correlación entre la teoría constructiva y la crítica pasa a ser significativa sólo a un nivel de 0,05.

La tabla 56 ofrece la desviación típica y puntuación media, después de las prácticas, obtenida por las distintas teorías. Esto nos ofrece una visión global del grado de acuerdo de los participantes con las mismas.

Tabla 56: Desviación típica y puntuación media. Alumnos/Después

TEORIA	Media	Desv. típ.
TEORIA 1	4,4407	1,1252
TEORIA 2	5,4500	,8244
TEORIA 3	8,0911	1,1338
TEORIA 4	7,3443	1,0750
TEORIA 5	6,7118	1,1301

Todas las teorías elevan su puntuación media con respecto al momento antes.

La teoría que obtiene una mayor puntuación es la teoría activa, seguida de la teoría constructiva, la crítica, la técnica y la tradicional, por lo que el orden en lo que se refiere a las puntuaciones medias obtenidas por las teorías en el momento después no sufre alteraciones con respecto al momento antes.

Las teorías técnica y tradicional se mantienen en unos valores que se sitúan en el intervalo de *no estar globalmente de acuerdo* por lo que no varían las posiciones de las distintas teorías con respecto al momento después, en los intervalos correspondientes.

A continuación se muestran los histogramas correspondientes a cada una de las teorías en el momento “después”. Su interés se centra en la comparación por parejas de histogramas antes - después, de manera que puede hacerse un seguimiento del cambio que efectúa cada ítem de un histograma a otro; además, dentro de un mismo gráfico se contempla la *posición relativa* de un ítem con el resto de enunciados que conforman la teoría, así se consigue un perfil general del GA de la teoría en su conjunto mostrándose las *oscilaciones* de las medias, al igual que “antes”.

Tª tradicional: creencia dependiente

Items según Media

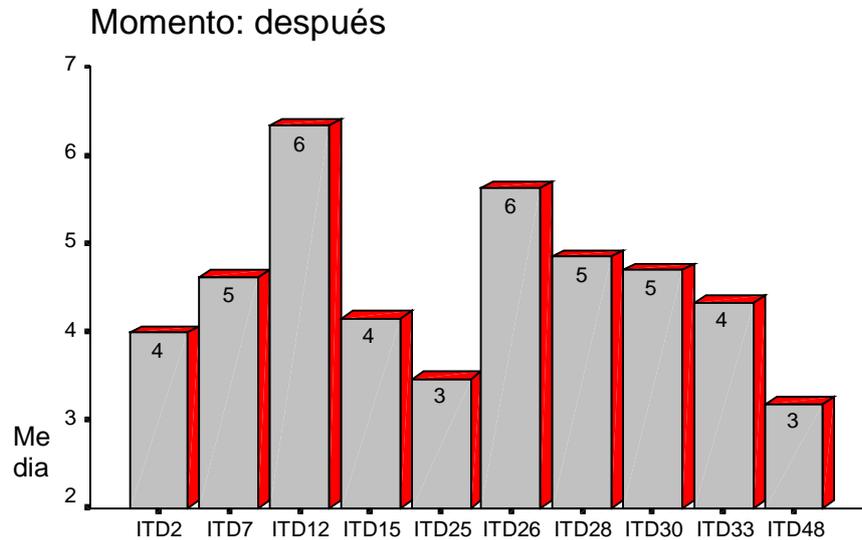


Gráfico 8: Media ítems T. Tradicional/C. Dependiente. Alumnos/ Después

En la teoría tradicional, el perfil del histograma “antes” (gráfico 2), coincide en gran medida con el de “después” (gráfico 8). Obtienen en general puntuaciones muy bajas, los enunciados menos valorados en esta teoría son el 25 y 48.

Tabla 57: Ítems Teoría Tradicional. Alumnos / Después

ITEM	ENUNCIADO
2	Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.
7	Se debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca para la clase.
12	Cuando explique insistiré en que mi alumnado me atienda en silencio y con interés.
15	Creo que mis estudiantes disfrutarán más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.
25	Soy partidario/a de que la evaluación la haga sólo el profesorado.
26	Soy de la opinión de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos.
28	Me gusta la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en la clase.
30	Estoy convencido/a de que, si a los estudiantes no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán.
33	Procuraré que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los estudiantes, porque ello los motiva más.
48	Me guiaré principalmente por los libros de texto.

Los resultados nos ofrecen una visión de un futuro profesorado que, “después” de la realización del Practicum y dentro de la teoría tradicional, está *Bastante de Acuerdo* (Con la puntuación mínima del intervalo correspondiente, un 6) con la idea de que el centro debe permanecer al margen de intereses políticos y como docentes insistirán en que el alumnado atienda en silencio y con interés durante sus explicaciones.

Los valores obtenidos en el resto de ítems correspondientes a esta teoría se ubican en el intervalo *No estoy globalmente de acuerdo*. Los valores más bajos (Con un 3) pertenecen a los ítems 25 y 48, como ya se ha comentado, es decir, que el alumnado no está globalmente de acuerdo con la idea de que la evaluación la haga sólo el profesorado y guiarse principalmente por los libros de texto.

Tª técnica: creencia productiva

Items según Media

Momento: después

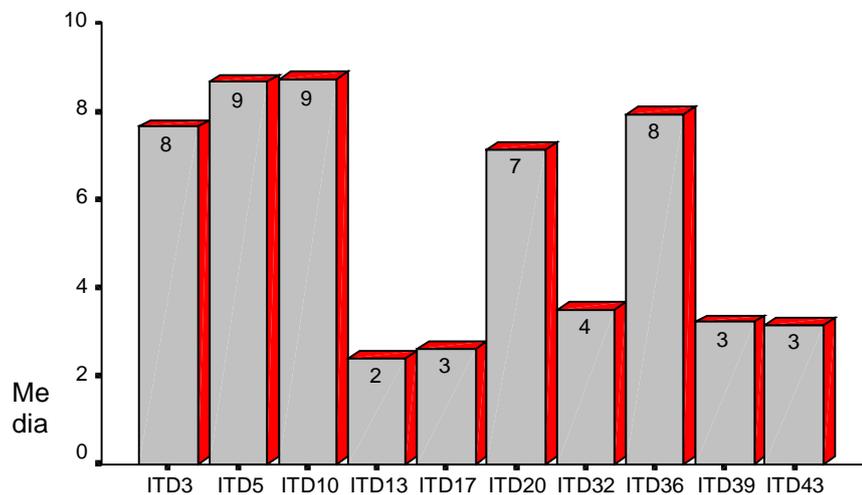


Gráfico 9: Media ítems T. Técnica/C. Productiva. Alumnos/ Después

La teoría técnica (gráficos 3 y 9) tiene elementos de gran aceptación, frente a otros de escaso GA. Los ítems 5 y 10 son los de mayor GA, y los elementos 13, 17, 32, 39 y 43 los que presentan una menor aceptación

dentro de la teoría de la que forman parte, entre ellos el 13 con una puntuación de 2 es el único que se ubica en el intervalo de rechazo total de esas ideas que hace referencia a utilizar únicamente pruebas y exámenes en la evaluación.

Tabla 58: Ítems Teoría Técnica. Alumnos / Después

ITEM	ENUNCIADO
3	En el diseño de una clase o unidad, realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y, en función de ellos selecciono los contenidos, actividades y evaluación
5	Para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades.
10	Opino que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.
13	Cuando vaya a evaluar sólo utilizaré pruebas y exámenes.
17	Siempre he pensado que un libro de texto es preferible a cualquier otro medio.
20	Soy de los/as que opinan que el centro ha de ser ante todo eficaz.
32	A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza.
36	Me preocuparé mucho de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.
39	Estoy convencido/a de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos
43	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

Destaca el cambio de intervalo del ítem 5 que pasa a situarse “después” del Practicum alcanzando el valor 9 por lo que el alumnado está *totalmente de acuerdo* con la idea de que para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades. El posicionamiento de los futuros docentes respecto al resto de ítems no sufre modificaciones.

Tª activa: creencia expresiva

Items según Media

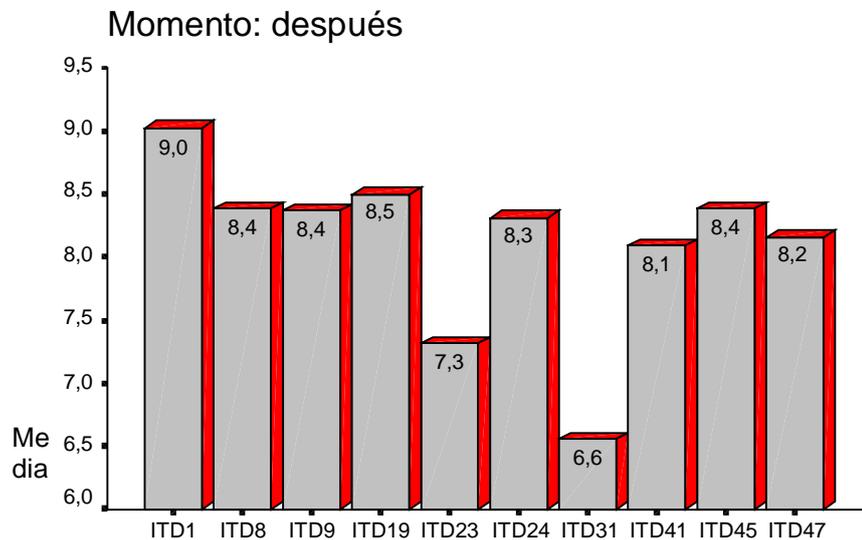


Gráfico 10: Media ítems T. Activa/C. Expresiva. Alumnos/ Después

La teoría activa (Gráficos 4 y 10) es la que contiene los elementos del instrumento con medias más altas. Los valores más bajos se mantienen en los mismos ítems que en el momento “antes”, el 23 y el 31, aún así están *bastante de acuerdo* con ambos, mientras que el ítem 1 presenta un ligero ascenso que lo sitúa en el intervalo de *total acuerdo*.

Tabla 59: Ítems Teoría Activa. Alumnos / Después

ITEM	ENUNCIADO
1	Estoy convencido/a de que, si el alumnado aprende experimentando, no lo olvida nunca.
8	Creo que es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.
9	En mi clase procuraré que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades.
19	Creo que el docente debe ser evaluado por su alumnado.
23	Se puede decir que en mi clase crearé un clima de debate permanente.
24	Pactaré las normas de la clase con mis estudiantes.
31	Opino que al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.
41	Creo que es necesario integrar el centro escolar en el medio.
45	En mi opinión el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.
47	En mi opinión los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

Los futuros docentes están *totalmente de acuerdo* con la idea de que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca y están *bastante de acuerdo* con el resto de ítems que configuran esta teoría con valores muy

similares entre sí que oscilan entre el 8 y el 8,5. Se presentan a continuación las ideas con las que están *bastante de acuerdo* en orden de mayor a menor puntuación obtenida dentro de dicho intervalo:

El profesor debe ser evaluado por el alumnado, es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes, hay que procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, aprenden mejor ensayando y equivocándose, hay que pactar las normas de la clase con sus estudiantes, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, es necesario integrar el centro escolar en el medio, crear un clima de debate permanente y al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.

No hay ningún ítem en esta teoría que se ubique en los intervalos que suponen no estar de acuerdo ya sea global o totalmente con la idea que se plantea.

Tª constructiva: creencia interpretativa

Items según Media

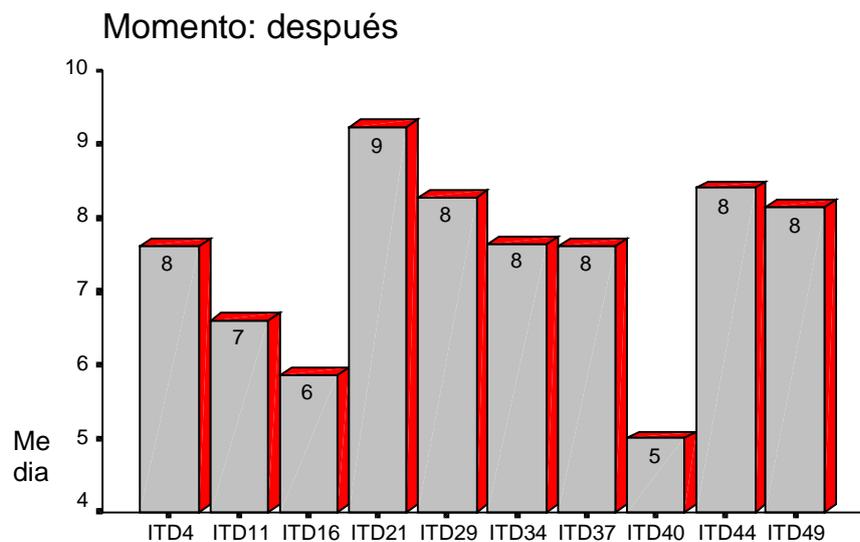


Gráfico 11: Media ítems T .Constructiva/C. Interpretativa. Alumnos/ Después

En la teoría constructiva (gráficos 5 y 11) los desniveles entre ítems que se producen “antes”, se mantienen prácticamente igual “después”. En conjunto es una teoría con un GA en sus elementos alto y medio.

Tabla 60: Ítems Teoría Constructiva. Alumnos / Después

ITEM	ENUNCIADO
4	Se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.
11	A mí la programación me servirá para coordinarme con mis colegas
16	En mi clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase.
21	Cuando evalúe, tomaré en cuenta si los trabajos elaborados por mis estudiantes evolucionaron a lo largo del curso.
29	En mi clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.
34	Mis objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por mi alumnado.
37	Creo que en mis clases los estudiantes deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender.
40	Creo que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.
44	Mi forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en mi alumnado.
49	Evaluaré más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales

El único ítem, en el momento “después”, que presenta un valor perteneciente a un intervalo de *no acuerdo* es el 40, por lo que el alumnado manifiesta no estar globalmente de acuerdo con la idea de que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.

Tª crítica: creencia emancipativa

Items según Media

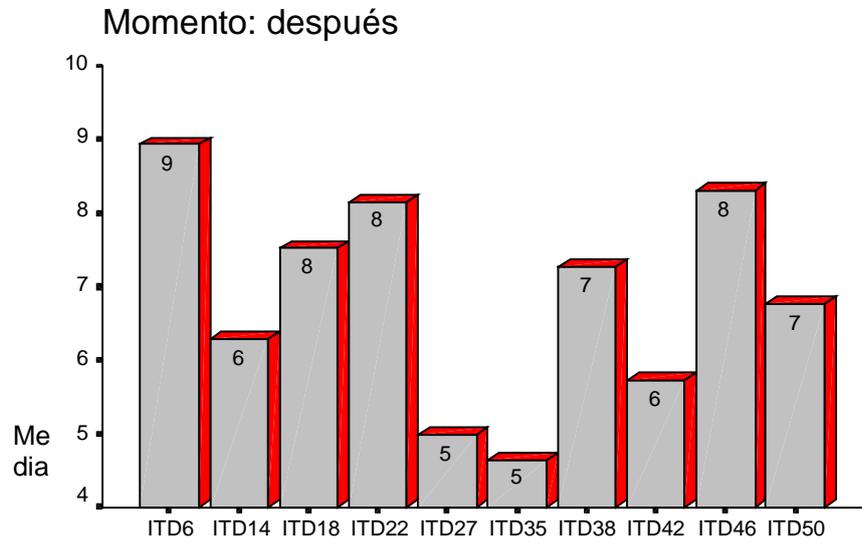


Gráfico 12: Media ítems T. Crítica/C. Emancipativa. Alumnos/ Después

Algo similar, aunque con alguna diferencia más entre los elementos, se presenta en la teoría crítica, aunque en este caso, en el momento “después” (Gráfico 12) aparecen los ítems con un ligero aumento en su GA frente al momento de “antes” (Gráfico 6).

Tabla 61: Ítems Teoría Crítica. Alumnos / Después

ITEM	ENUNCIADO
6	Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases.
14	Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social.
18	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos.
22	Pienso que el alumno ideal para mí tiene que aprender a ser crítico en el centro
27	Pienso que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales.
35	Creo que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro.
38	Creo que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad.
42	Pienso que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.
46	Considero esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.
50	Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

Los ítems que se ubican en el intervalo en el que el alumnado *no está globalmente de acuerdo* son el 27 y el 35, es decir que los futuros docentes

no están globalmente de acuerdo con la idea de que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales ni con la idea de que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro. ¿Significa eso que los alumnos piensan que la educación debe centrarse más en conocimientos específicos de la materia o en valores individuales y no en valores de conciencia y crítica social?

En conclusión, los perfiles de los histogramas nos han mostrado que, considerando cada una de las teorías en su conjunto, no se aprecian grandes diferencias en ninguna de ellas, es decir, los perfiles “antes” y “después” presentan formas similares en cada teoría.

Sí se ha puesto de manifiesto que las teorías están formadas por elementos que presentan desniveles en su grado de acuerdo. Es la creencia Productiva donde se pronuncian más las diferencias entre ítems de la teoría, y esas diferencias se mantienen en los momentos “antes” y “después”.

SÍNTESIS

Según las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes ítems que configuran cada teoría o conjunto de creencias, los futuros maestros “después” de la realización del Practicum *están de acuerdo*, en mayor o menor medida, con la idea de que el centro debe permanecer al margen de intereses políticos, para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades y es necesario integrar el centro escolar en el medio. Además, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro y consideran esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.

Como docentes han de preocuparse por la coordinación con sus colegas y porque los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia, insistirán en que el alumnado atienda en silencio y con interés durante sus explicaciones, creen que deben ser evaluados por el alumnado y pactar las normas de la clase con sus estudiantes, además, su forma de enseñar ha de fomentar la actitud investigadora en su alumnado.

Si nos centramos en los procesos y elementos curriculares, comparten la idea de que el diseño de una clase o unidad debe realizarse con los objetivos como elemento que determina el resto de elementos del diseño. Los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, siempre seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Consideran que hay que crear un clima de debate permanente, procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca pues aprenden mejor ensayando y equivocándose.

Coinciden con la idea de que al evaluar, es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes, evaluar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales pues lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado, lo que el alumnado realice a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No están de acuerdo, en mayor o menor medida, con la idea de que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales ni con la idea de que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro.

Tampoco creen que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes ni es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos.

No comparten la idea de que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo ni de preferir el libro de texto a cualquier otro medio o guiarse principalmente por los libros de texto. Tampoco comparten la idea de que la evaluación la haga sólo el profesorado ni con la idea de considerar la evaluación como único indicador fiable de la calidad de la enseñanza o utilizar los exámenes como único instrumento de evaluación. Destacar aquí que no hay ningún ítem en la teoría activa que se ubique en los intervalos que suponen no estar de acuerdo ya sea global o totalmente.

3.3. Comparación antes – después del Practicum

Se presenta en este apartado los resultados obtenidos aplicando la técnica de Análisis de Componentes Principales no Lineal que, como ya se ha expuesto en la justificación de los análisis se utiliza aquí como algoritmo alternativo a la estrategia de mínimos cuadrados para estimar parámetros

3.3.1. Análisis de Componentes Principales no Lineal (ACP NL)

Los gráficos 13 y 14 corresponden al ACP NL realizado sobre las respuestas de los alumnos antes de las prácticas.

En el gráfico 13 se observa cómo los elementos de las teorías se saturan en dos dimensiones, de manera que puede apreciarse:

- Si los ítems de una teoría quedan más o menos agrupados.
- Cuáles son los ítems dentro de una teoría que tienen un funcionamiento de *outlier* (periférico o no agrupado).
- Si los ítems de una teoría se mezclan con otros elementos de diferentes teorías.
- La localización en el plano de dos dimensiones del conjunto más consistente de enunciados de una teoría. Esta lectura se realiza por medio de las coordenadas categóricas en las dos dimensiones asignadas a cada elemento.

Saturaciones en componentes

Muestra: alumnos

Momento: antes

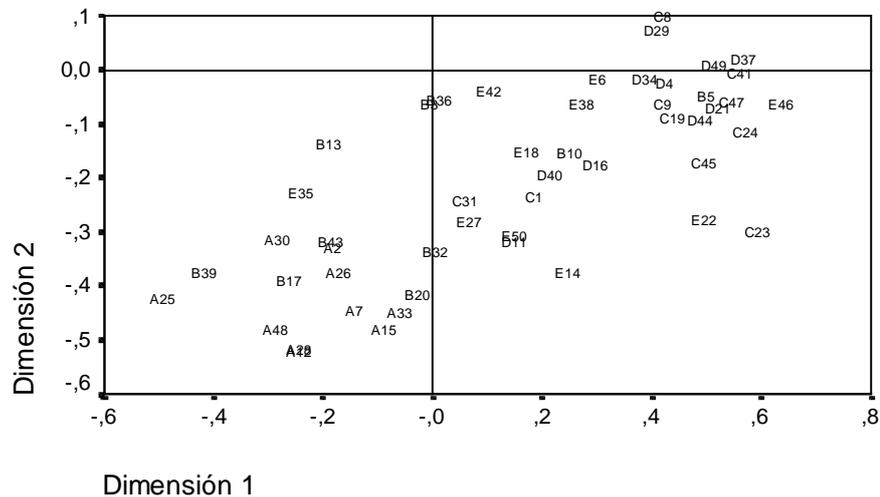


Gráfico 13: Saturaciones en componentes. Alumnos/Antes

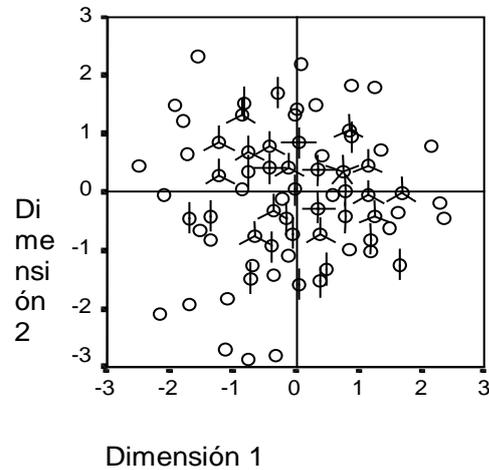
Los enunciados de la teoría tradicional (denotados con la letra A) se localizan más o menos próximos, apenas mezclados con los de la teoría técnica (B). Ello hace pensar que funcionan de una manera autónoma y terminan conformando un cierto agrupamiento relativamente aislado, es decir, esta teoría es firme antes de las prácticas.

Los enunciados de la teoría técnica se encuentran más dispersos, algunos en situación de *outlier*, como el ítem B5, y con cierta proximidad a la teoría tradicional y a la teoría crítica. La teoría activa (C) se encuentra mezclada con la teoría constructiva, formando con ésta un conglomerado relativamente concentrado. La teoría crítica es la que resulta menos compacta de todas las anteriores, intercalando posiciones con la teoría activa.

Puntuaciones de objetos

Muestra: alumnos

Momento: antes



Casos ponderados por número de objetos

Gráfico 14

El gráfico de las puntuaciones "objeto" antes de las prácticas (gráfico 14) refleja una situación bastante homogénea: los sujetos se sitúan, atendiendo a la categorización de sus respuestas por el ACPNL, en una agrupación central, donde no se aprecia ningún caso realmente *outlier* (se debe considerar que cada punto hueco corresponde aproximadamente a 7 sujetos).

Saturaciones en

Muestra: alumnos

Momento: después

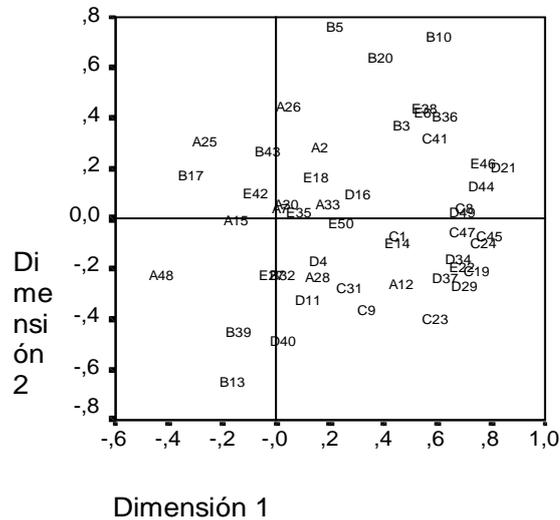


Gráfico 15

El Gráfico 15 representa la configuración resultante del ACPNL después de las prácticas, la situación ha variado respecto a la que se mostraba en el gráfico 13 del momento “antes”.

En primer lugar los ítems se encuentran todos más próximos, concentrados alrededor del centro de las dos dimensiones. Forman una agrupación clara ítems de las teorías activa y constructiva (C y D).

Las teorías tradicional y técnica (A y B) se dispersan de forma similar, es decir, comparten la dispersión que presenta. En este sentido se las podría asociar.

La teoría crítica (E) no muestra ninguna agrupación de sus ítems, y tampoco se puede asociar claramente con ninguna de las demás corrientes.

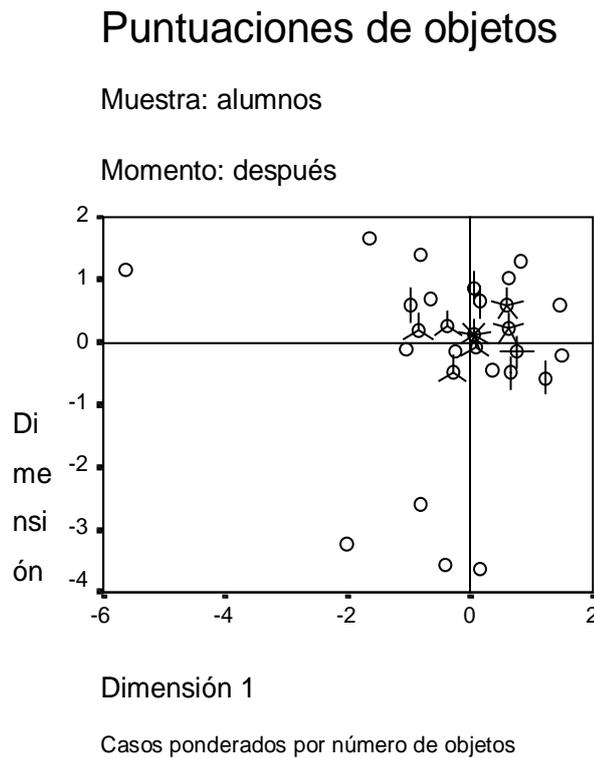


Gráfico 16

La situación descrita contrasta con el gráfico de puntuaciones de los objetos después de las prácticas (gráfico 16): aquí la mayor parte de los sujetos presenta un comportamiento similar en las respuestas al cuestionario, con poca variabilidad respecto al centro de los ejes de coordenadas, sin embargo ahora sí se aprecian grupos de sujetos en situación de *outlier*: 28 alumnos constituyen un conglomerado separado, y aproximadamente otros siete otra agrupación diferente.

3.3.2. Matriz de correlaciones "antes - después"

Se comentan en este apartado las relaciones entre los ítems en el segundo sentido indicado, es decir *entre* los momentos antes/después, mediante la comparación de las correlaciones.

Aquí no se relaciona un enunciado con el resto de ítems de una teoría, sino que se observa la relación entre las respuestas emitidas por los alumnos a un ítem “antes” de las prácticas y “después” de las mismas.

Si un ítem presenta un coeficiente elevado, las respuestas de los sujetos son similares, independientemente de las prácticas. Por el contrario, coeficientes bajos indican que se producen diferencias en la opinión respecto al enunciado en cuestión, supuestamente por las prácticas, es decir, las opiniones emitidas antes y después no varían conjuntamente, por lo que la proporción de variabilidad compartida es mínima.

Tabla 62: Correlaciones Antes/Después

TEORÍAS									
Tradicional		Técnica		Activa		Constructiva		Crítica	
ítem	corr.	ítem	corr.	ítem	corr.	ítem	corr.	ítem	corr.
2	.419**	3	.361**	1	.314*	4	.317*	6	.612**
7	.501**	5	.105	8	.227	11	.443**	14	.024
12	.426**	10	.628**	9	.305*	16	.515**	18	.335*
15	.433**	13	.612**	19	.452**	21	.192	22	.443**
25	.556**	17	.323*	23	.276*	29	.095	27	.236
26	.327*	20	.382**	24	.355**	34	.453**	35	.212
28	.410**	32	.407**	31	.358**	37	.300*	38	.078
30	.137	36	.455**	41	.407**	40	.088	42	.319*
33	.421**	39	.243	45	.322*	44	.086	46	.215
48	.325*	43	-.105	47	.299*	49	.396**	50	.239

TABLA 63: Orden relación Antes/Después Teorías

LUGAR	TEORÍA	RELACIÓN ANTES/DESPUÉS
1°	TRADICIONAL	MUCHA
2°	TÉCNICA	
3°	CONSTRUCTIV.	MEDIA
4°	CRÍTICA	POCA
5°	ACTIVA	

La teoría tradicional se sitúa en primer lugar, dado que la relación entre las opiniones a los ítems antes/después es clara en la mayoría de sus elementos, exceptuando los ítems 26, 30 y 48. En el 30 es donde se aprecia menor relación antes/después.

En la teoría técnica los ítems 10 y 13 tienen coeficientes altos, seguidos de los elementos 32 y 36; en el resto no se puede hablar de respuestas correlacionadas entre ambos momentos; esta teoría muestra relaciones significativas entre las opiniones de los sujetos antes y después pero se deben considerar ciertas diferencias. Los ítems que presentan coeficientes altos hacen referencia a la idea de que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, cuando vayan a evaluar sólo utilizarán pruebas y exámenes, la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza y se preocuparán de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

En tercer lugar se situaría la teoría constructiva, donde se puede hablar de ausencia de relación entre las respuestas en los ítems 29, 40 y 44. Los elementos 11, 16 y 34 tienen una correlación relativa: la programación le servirá para coordinarse con sus colegas, en su clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase y sus objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por el alumnado.

Las respuestas de los alumnos a los ítems de la teoría crítica no presentan asociaciones importantes, con la excepción del ítem 6, que hace referencia al convencimiento de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases. Esta teoría, junto con la activa, refleja menos varianza compartida entre ambos momentos.

El siguiente gráfico resume la distribución factorial obtenida en los análisis de datos “antes” y “después” del Practicum.

RESULTADO FACTORIAL

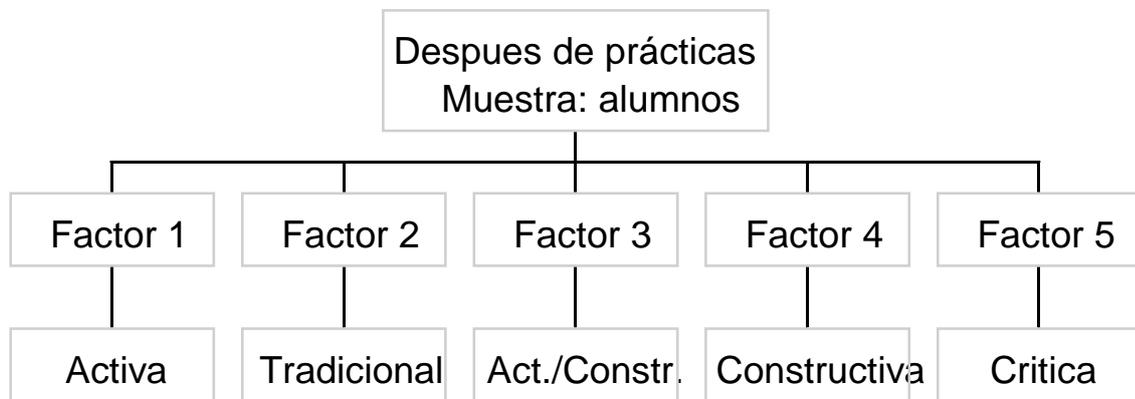
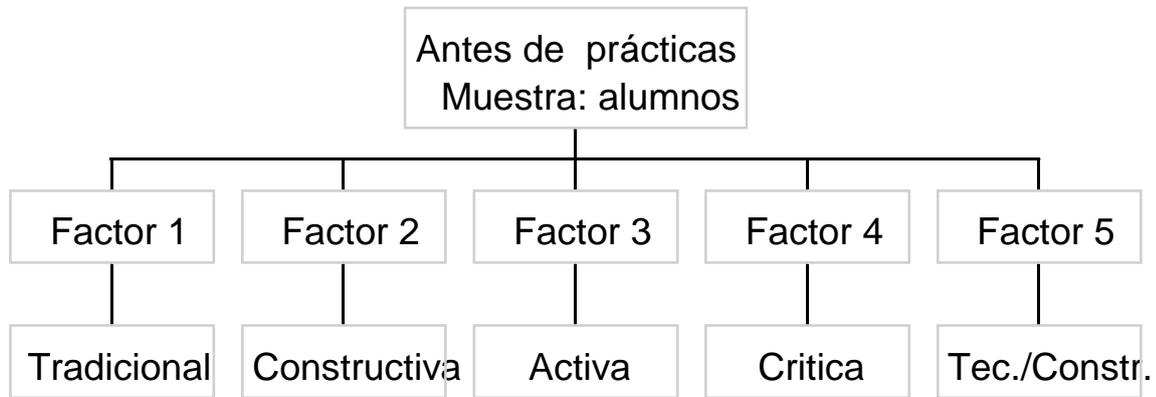


Figura 2: Resultado Factorial. Antes y Después

3.3.3. Estudio descriptivo antes – después por ítems dentro de cada teoría

Se incluyen aquí los resultados de la “t de Student” para muestras relacionadas y un análisis del comportamiento de los ítems antes – después con el gráfico correspondiente.

3.3.3.1. "t de Student" para muestras relacionadas

Se presenta aquí la "t de Student" para muestras relacionadas, los datos nos aportan :

- La diferencia entre las medias de cada ítem: se deben considerar tanto la magnitud de las diferencias como el signo. Diferencias de magnitud más altas indican una mayor distancia entre las medias de los momentos antes y después. Diferencias de signo positivo reflejan que la valoración emitida por los sujetos antes es mayor que después. Sin embargo, lo más común es encontrar diferencias negativas, por lo que los sujetos incrementan su grado de acuerdo (GA) con los ítems después de realizar las prácticas.

Significación de los estadísticos “diferencia de medias”: la significación que se presenta se ha obtenido tomando las probabilidades de error asociadas a este estadístico, de manera que si esta probabilidad es menor que 0.01 se considera una significación alta (**), y si la probabilidad de error asociada se encuentra entre 0.05 y 0.01, hablaríamos de significación moderada (*).

Se comenta también en este apartado la clasificación de los ítems dentro de cada teoría, según la escala presentada en el cuestionario: los ítems con puntuaciones comprendidas entre 9 y el 10 se han clasificado como *Totalmente de Acuerdo* (TA), los de *Bastante de acuerdo* (BA) se sitúan en el intervalo entre el valor 6 y el 8, los que alcanzan valores entre el

3 y el 5 *No globalmente de Acuerdo* (NGA) y *Nada de Acuerdo* (NA) aquellos valores comprendidos entre el 1 y el 2.

TEORÍA TRADICIONAL / CREENCIA DEPENDIENTE

Tabla 64: Diferencia de Medias Teoría Tradicional

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA TRADICIONAL	2	-0.15		3.82	3.96
	7	-0.31		4.45	4.76
	12	-1.31	**	5.04	6.35
	26	-0.93	*	4.74	5.67
	28	-1.35	**	3.56	4.91
	30	-0.57		4.17	4.74
	33	-0.76	*	3.65	4.42
	15	-0.98	**	3.25	4.24
	25	-0.31		3.20	3.52
	48	-0.15		3.04	3.19

Tabla 65: Enunciados ítems Teoría Tradicional

ITEM	ENUNCIADO
2	Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.
7	Se debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca para la clase.
12	Cuando explique insistiré en que mi alumnado me atienda en silencio y con interés.
15	Creo que mis estudiantes disfrutarán más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.
25	Soy partidario/a de que la evaluación la haga sólo el profesorado.
26	Soy de la opinión de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos.
28	Me gusta la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en la clase.
30	Estoy convencido/a de que, si a los estudiantes no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán.
33	Procuraré que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los estudiantes, porque ello los motiva más.
48	Me guiaré principalmente por los libros de texto.

Los ítems presentados en orden de mayor a menor puntuación media se organizan como sigue: 12, 26, 28, 7, 30, 33, 15, 2, 25 y 48; no obstante las medias obtenidas no son muy altas ya que fluctúan entre el valor 3 y el valor 5, con lo que los sujetos no se identifican globalmente con los enunciados de esta teoría, excepto el ítem 12 que obtiene un valor de 6,35, el mayor registrado en esta teoría.

Se puede decir, en función de estos datos, que el perfil del grado de acuerdo³⁶ de los sujetos con la teoría tradicional, antes de realizar el

³⁶ Para realizar los comentarios se han redondeado las medias de cada ítem

Practicum, es que no están globalmente de acuerdo con la idea de insistir en que el alumnado atienda en silencio y orden en la clase mientras estén explicando, con procurar que los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca en la clase; que el centro deba permanecer al margen de los problemas políticos y con utilizar el libro de texto como guía principal de su actividad.

TEORÍA TÉCNICA /CREENCIA PRODUCTIVA

Tabla 66: Diferencia de Medias Teoría Técnica

	ITEM	DIF	SIG.	MEDIA ant	MEDIA desp
TEORÍA TÉCNICA: CREENCIA PRODUCTIVA	3	0.076		7.79	7.71
	5	-0.59		8.04	8.63
	10	-0.036		8.60	8.64
	36	-0.26		7.65	7.91
	20	-0.70	*	6.66	7.36
	32	-0.20		3.42	3.62
	13	-0.44	*	2.02	2.45
	17	-0.35		2.33	3.35
	39	-1.02	**	2.33	3.35
	43	-0.38		2.72	3.09

Tabla 67: Enunciados ítems Teoría Técnica

ITEM	ENUNCIADO
3	En el diseño de una clase o unidad, realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y, en función de ellos selecciono los contenidos, actividades y evaluación
5	Para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades.
10	Opino que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.
13	Cuando vaya a evaluar sólo utilizaré pruebas y exámenes.
17	Siempre he pensado que un libro de texto es preferible a cualquier otro medio.
20	Soy de los/as que opinan que el centro ha de ser ante todo eficaz.
32	A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza.
36	Me preocuparé mucho de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.
39	Estoy convencido/a de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos
43	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

Los ítems presentados en orden de mayor a menor puntuación media son: el 10, 5, 36, 3, 20, 32, 17, 39, 43 y 13; las medias obtenidas en esta teoría son bastante elevadas en 5 de sus ítems, situándose entre el valor 7 y el valor 9, mientras que los otros 5 se sitúan entre el valor 3 y el 3.5 con lo que participan en gran medida de algunas ideas de esta teoría pero están en franco desacuerdo con el resto.

Los participantes, con respecto a la teoría técnica, están bastante de acuerdo en que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, que hay que partir de un análisis de necesidades del centro para que éste funcione de forma eficaz, característica que ha de cumplir un centro educativo, comienzan el diseño de una clase o unidad empezando por los objetivos y seleccionando en función de los mismos el resto de los elementos del diseño y tiene que preocuparse de que los alumnos tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

No están globalmente de acuerdo en que el mejor método sea el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo y que la evaluación sea el único indicador fiable de calidad de la enseñanza

El mayor índice de desacuerdo lo tienen con el hecho de utilizar pruebas y exámenes a la hora de evaluar, que el libro de texto sea preferible a cualquier otro método y que sea más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos.

TEORÍA ACTIVA / CREENCIA EXPRESIVA

Tabla 68: Diferencia de Medias Teoría Activa

	ITEM	DIF	SIG.	MEDIAant	MEDIAdesp
TEORÍA ACTIVA: CREENCIA EXPRESIVA	1	-0.91	**	8.20	9.11
	8	-0.22		8.05	8.27
	9	-0.15		8.20	8.35
	19	-0.57	*	7.87	8.43
	24	-0.33		7.98	8.31
	41	-0.19		8.04	8.23
	45	-0.32		8.04	8.36
	47	-0.54		7.67	8.20
	23	-0.75	*	6.53	7.27
	31	-0.89	*	5.80	6.69

Tabla 69: Enunciados ítems Teoría Activa

ITEM	ENUNCIADO
1	Estoy convencido/a de que, si el alumnado aprende experimentando, no lo olvida nunca.
8	Creo que es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.
9	En mi clase procuraré que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades.
19	Creo que el docente debe ser evaluado por su alumnado.
23	Se puede decir que en mi clase crearé un clima de debate permanente.
24	Pactaré las normas de la clase con mis estudiantes.
31	Opino que al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.
41	Creo que es necesario integrar el centro escolar en el medio.
45	En mi opinión el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.
47	En mi opinión los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

La teoría activa es la que presenta un mayor número de ítems con una puntuación media elevada ya que excepto dos, todos se encuentran entre el valor 7 y el valor 8. Es la teoría cuyos enunciados se ajustan en mayor medida con las ideas de los sujetos.

El orden es el siguiente: ítem 1, 19, 45, 9, 24, 8, 41, 47, 23, y 31; éste último, siendo el que obtiene la media más baja, se sitúa en el valor 6 que, según la escala presentada en el cuestionario supone estar *bastante de acuerdo*.

Los futuros profesores/as de esta investigación, dentro de los enunciados de esta teoría, están convencidos de que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca y aprende mejor ensayando y equivocándose; procurarán, como docentes, que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, creando un clima de debate permanente.

Además, opinan que resulta conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes y que el alumnado debe evaluar la actuación del profesor; que es necesario integrar el centro escolar en el medio, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, que hay que pactar las normas de clase con los estudiantes, siendo fundamental valorar la actividad del alumnado, lo que realmente hace.

TEORÍA CONSTRUCTIVA / CREENCIA INTERPRETATIVA
--

Tabla 70: Diferencia de Medias Teoría Constructiva

	ITEM	DIF	SIG	MEDIAant	MEDIAdesp
TEORÍA CONSTRUCTIVA: CREENCIA INTERPRETATIVA	4	0.32		7.83	7.51
	21	-0.13		8.98	9.11
	29	-0.054		8.09	8.15
	34	-0.43		7.17	7.60
	37	-0.26		7.11	7.38
	44	-0.24		7.98	8.22
	49	0.50		8.57	8.07
	11	-0.75	*	5.96	6.74
	16	-0.69	*	5.09	5.78
	40	-0.24		4.70	4.94

Tabla 71: Enunciados ítems Teoría Constructiva

ITEM	ENUNCIADO
4	Se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.
11	A mí la programación me servirá para coordinarme con mis colegas
16	En mi clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase.
21	Cuando evalúe, tomaré en cuenta si los trabajos elaborados por mis estudiantes evolucionaron a lo largo del curso.
29	En mi clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.
34	Mis objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por mi alumnado.
37	Creo que en mis clases los estudiantes deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender.
40	Creo que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.
44	Mi forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en mi alumnado.
49	Evaluaré más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales

El orden de los ítems según las puntuaciones medias emitidas por los sujetos es: 21, 44, 29, 49, 34, 4, 37, 11, 16, 40. También en esta teoría, al igual que en la anterior, los futuros docentes están bastante de acuerdo con la mayoría de enunciados, alcanzando valores entre 7 y 9, únicamente no están globalmente de acuerdo con los ítems 16 y 40.

Comparten las ideas de esta teoría en líneas generales, excepto que la regulación del clima de clase se realice mediante una asamblea de estudiantes y profesor, y que los conocimientos tengan sentido únicamente para la autonomía intelectual del alumnado, enunciados con los que no están globalmente de acuerdo.

El valor alcanzado por este último enunciado es coherente con la elevada puntuación obtenida por el ítem 47 de la teoría anterior, referido a la adecuación de los contenidos al medio ambiente de los/as alumnos/as, pues parece que aunque puedan favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes no se considera como la única aportación que pueden realizar al desarrollo integral de la persona.

Destacar que en esta teoría únicamente descienden los valores del enunciado 4 y de 49 después de las prácticas.

TEORÍA CRÍTICA / CREENCIA EMANCIPATIVA

Tabla 72: Diferencia de Medias Teoría Crítica

	ITEM	DIF	SIG	MEDIAant	MEDIAesp
TEORÍA CRÍTICA: CREENCIA EMANCIPATIVA	6	0.075		8.91	8.83
	18	-0.23		7.25	7.47
	22	-1.02	**	6.87	7.89
	38	0.28		7.30	7.02
	46	-0.26		7.72	7.98
	14	-0.89		5.28	6.17
	27	-0.43		4.41	4.83
	35	-1	*	3.79	4.79
	42	-1.02	**	4.69	5.70
	50	-0.371		6.10	6.47

Tabla 73: Enunciados ítems Teoría Crítica

ITEM	ENUNCIADO
6	Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases.
14	Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social.
18	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos.
22	Pienso que el alumno ideal para mí tiene que aprender a ser crítico en el centro
27	Pienso que la cultura escolar aumenta, en general las diferencias sociales.
35	Creo que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro.
38	Creo que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad.
42	Pienso que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.
46	Considero esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.
50	Creo que mientras existan diferentes clase sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

Los ítems, de mayor a menor puntuación media obtenida se ordenan en la teoría crítica como siguen: 6, 46, 22, 18, 38, 50, 14, 42, 27, y 35. Estos cuatros últimos alcanzan puntuaciones que, según la escala utilizada en el cuestionario, nos indican que significa que el alumnado no está globalmente de acuerdo con los enunciados, mientras que el resto de los ítems alcanzan puntuaciones entre el 6 y el 9, lo que nos indica que están de acuerdo con los mismos. También en esta teoría descienden algunos valores, en concreto los del ítem 6 y los del 38.

Los futuros docentes, participantes en esta investigación, en lo que respecta a los enunciados de esta teoría, están totalmente convencidos de que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases y que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad; son conscientes de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos; el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro, siendo esencial que participe críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro y que mientras existan diferentes clases sociales, no podrá haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

La idea de que el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social; que la cultura escolar aumenta, en general, las diferencias sociales siendo el fracaso escolar más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza y que el profesorado debe transmitir una conciencia social de clase en el aula y en el centro, no son ideas compartidas, globalmente consideradas, por los sujetos.

Se presentan a continuación en forma de tabla³⁷ los tipos de conocimiento y subdominios a los que pertenecen los ítems que presentan una diferencia significativa entre el momento “antes” y “después” de realizar las prácticas realizando un comentario global sobre el asunto que nos ocupa.

Tabla 74: Tipos de Conocimiento y subdominios con diferencias significativas

TEORÍA	Nº ITEM	TIPO DE CONOC.	SUBDOMINIO
TRADICIONAL/ DEPENDIENTE **	12	C. ENSEÑANZA	INTERACCIÓN
	15	C. MATERIA	APRENDIZAJE
	28	C. ENSEÑANZA	GEST. Y DISCIPL.
* -----	26	C. MEDIO	CONTEXTO
	33	C. ENSEÑANZA	INTERACCIÓN
TÉCNICA/ PRODUCTIVA **	39	C. MATERIA	CONOCIMIENTO
	13	C. ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
	20	C. ENSEÑANZA	E. EN GENERAL
ACTIVA/ EXPRESIVA **	1	C. MATERIA	APRENDIZAJE
	19	C. SÍ MISMO	PAPEL PROFESOR
	23	C. MATERIA	CONOCIMIENTO
* -----	31	C. ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
	11	C. ENSEÑANZA	PLANIFICACIÓN
CONSTRUCTIVA/ INTERPRETATIVA * -----	16	C. ENSEÑANZA	INTERACCIÓN
	22	C. MATERIA	APRENDIZAJE
CRÍTICA/ EMANCIPATIVA **	42	C. MEDIO	CONTEXTO
	35	C. SÍ MISMO	PAPEL PROFESOR
* -----			

³⁷ ** = significación alta con una probabilidad de error asociada a 0.01. Se pone un solo asterisco (*) si la probabilidad de error asociada se encuentra entre 0.05 y 0.01.

Las dimensiones en las que se producen más diferencias significativas entre los momentos antes y después, son: Conocimiento de la enseñanza (8) y conocimiento de la materia (5), seguidos de conocimiento del medio (2) y conocimiento de sí mismo (2). Se puede observar por lo expuesto que las modificaciones existentes se concretan en el total de los cuatro tipos de conocimiento si consideramos la probabilidad de error al 0,01 y al 0,05. Si consideramos únicamente la probabilidad de error al 0,01 destaca el conocimiento de la materia, de las que 3 pertenecen al *aprendizaje de la materia*, 2 al conocimiento de la enseñanza (*Interacción y Gestión y Disciplina*) y 1 al conocimiento del medio.

Los datos nos ofrecen una información interesante ya que los ítems sobre los que el alumnado muestra una mayor variación sobre su grado de acuerdo una vez realizadas las prácticas *se refieren a tipos de conocimiento directamente relacionados con la actividad docente en su fase interactiva*, tanto en cuanto al proceso de enseñanza - aprendizaje como en cuanto al contexto y la interacción mientras que aquellas relacionadas con la fase preactiva y postactiva como pueden ser la *Planificación* y la *Evaluación*, apenas sufren una modificación significativa.

Hasta el momento, los comentarios con respecto a los ítems se han ceñido a aquellos que presentan una diferencia significativa entre los momentos antes y después de las prácticas, en este sentido, conviene llamar la atención sobre una cuestión a tener en cuenta: los ítems que obtienen una diferencia significativa no se corresponden necesariamente con los que obtienen un mayor grado de acuerdo en cada teoría y que son, por lo tanto, más representativos de cada una de ellas.

3.3.3.2. Comportamiento de los ítems antes – después (Gráficos)

Seguidamente se presentan los gráficos de los cincuenta ítems que componen el instrumento. Se pretende resaltar cuál es el “comportamiento” de los enunciados en los dos momentos antes/después. En el eje horizontal se señalan las diez alternativas de respuesta que podían emitir los sujetos. En el eje vertical se ha colocado el porcentaje de sujetos que responden a cada una de las diez categorías posibles.

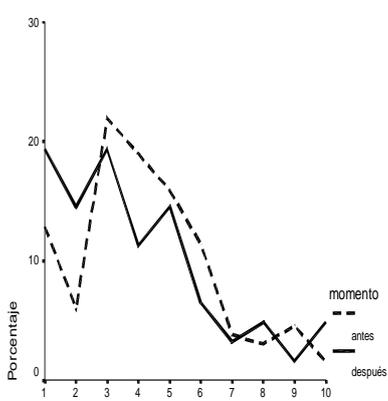
La información que se obtiene de estos gráficos es doble:

- Por un lado, sabremos en qué categoría o categorías se sitúan los mayores porcentajes de respuesta. Si, por ejemplo, ello se produce en los valores mas bajos (1 ó 2), el GA de los sujetos con este ítem es inexistente; si por el contrario los porcentajes se sitúan en valores altos, estamos tratado con un enunciado con un alto GA.

Esto nos permite que tengamos una visión rápida del conjunto de ítems de una teoría, distinguiendo aquellos con los que más están de acuerdo los sujetos.

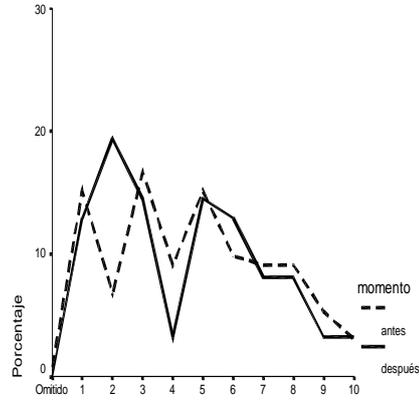
- Por otro lado, en cada gráfico se señalan dos líneas pertenecientes a los momentos “antes” (con puntos) y “después” (continua). Se pueden distinguir con facilidad las diferencias entre los porcentajes de respuesta en cada una de las diez categorías según se trate de un momento u otro con lo que se puede ver el cambio producido.

Teoría Tradicional - Creencia Dependiente



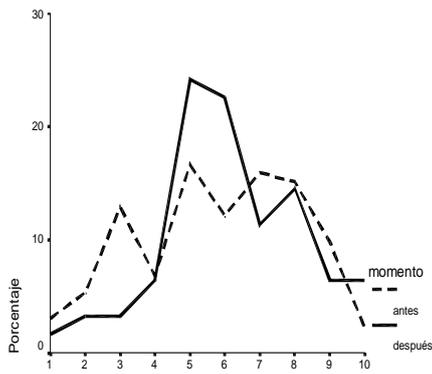
IT2

Gráfico 17a



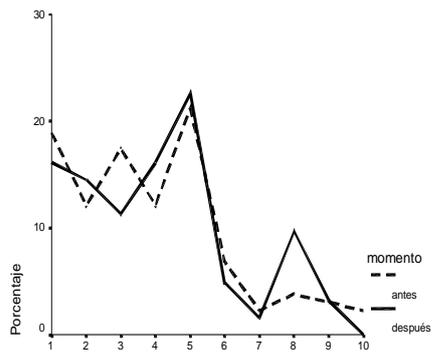
IT7

Gráfico 17b



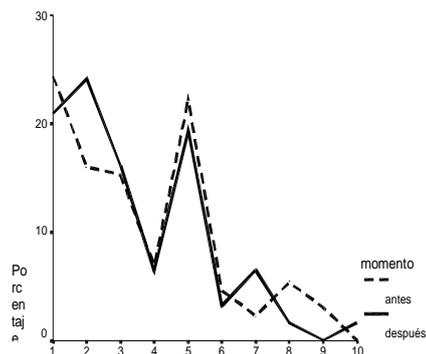
IT12

Gráfico 17c



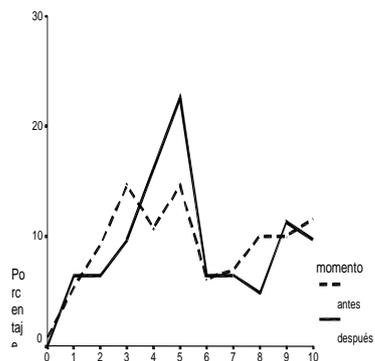
IT15

Gráfico 17d



IT25

Gráfico 17e



IT26

Gráfico 17f

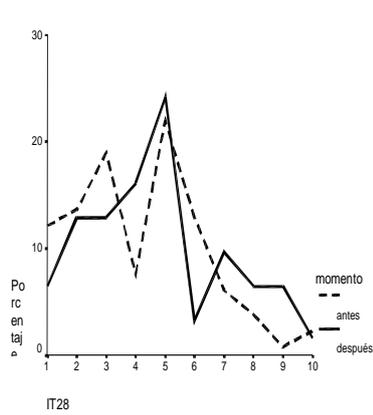


Gráfico 17g

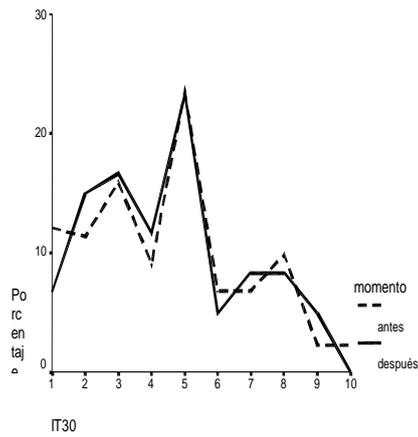


Gráfico 17h

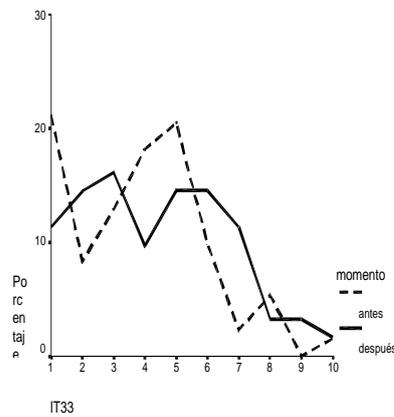


Gráfico 17i

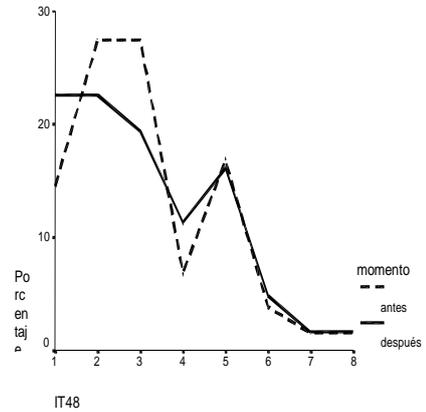


Gráfico 17j

Los gráficos 17x están referidos a la teoría tradicional. Algunos ítems de esta teoría presentan un comportamiento muy similar en los momentos antes/después, el ítem 25 y el ítem 30 (gráficos 17e y 17h). En los demás aparecen algunas diferencias. Quizá las mas acusadas se encuentren en los ítems 12 y el 33 (gráficos 17c y 17i). En todos los perfiles llevan tendencias muy parecidas.

Los ítems 2, 15, 25 33 y 48 (gráficos 17a, 17d, 17e, 17i y 17j) muestran porcentajes más elevados en categorías más bajas (1, 2, 3...) en relación a las puntuaciones mas altas, por consiguiente los perfiles son descendentes. Estos son elementos menos típicos de esta teoría. Los demás

elementos reparten sus porcentajes de respuesta en valores intermedios (puntuaciones 4, 5 y 6). En general se trata de una teoría con ítems de GA nulo o escaso.

Teoría Técnica - Creencia Productiva

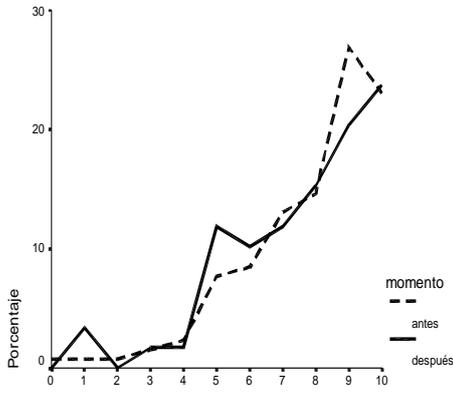


Gráfico 18a

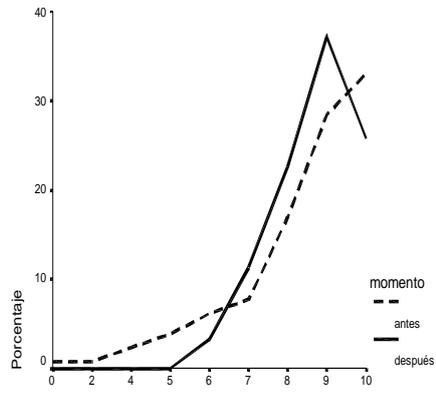


Gráfico 18b

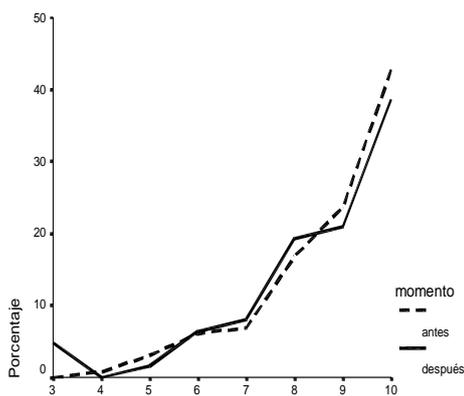


Gráfico 18c

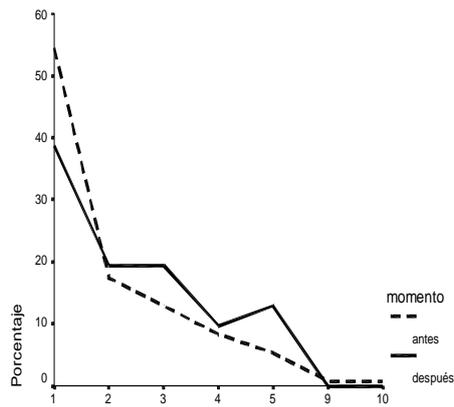


Gráfico 18d

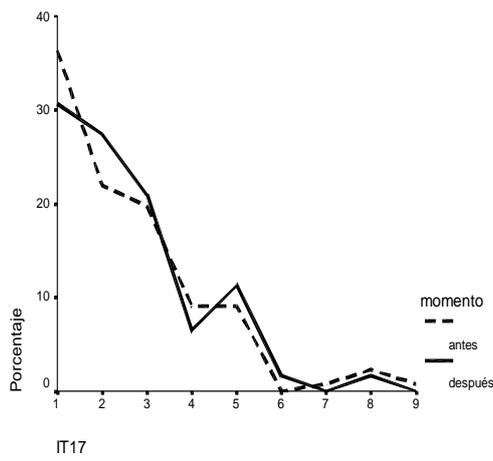


Gráfico 18e

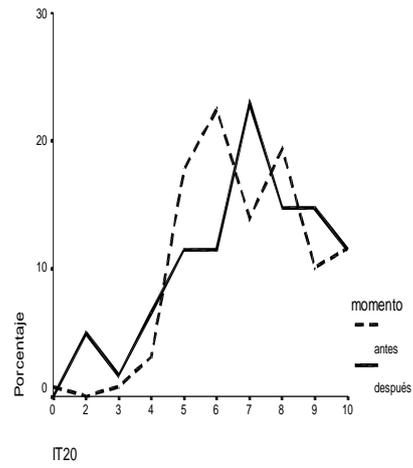


Gráfico 18f

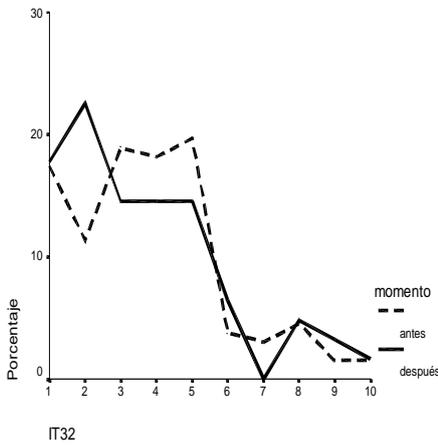


Gráfico 18g

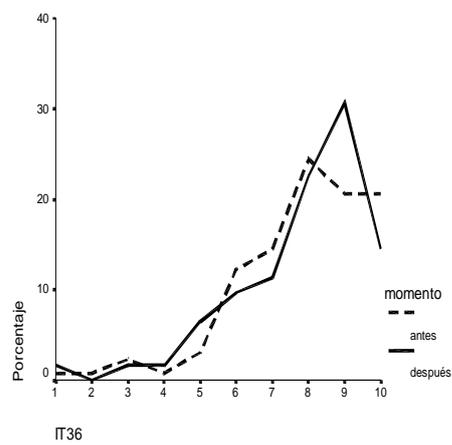


Gráfico 18h

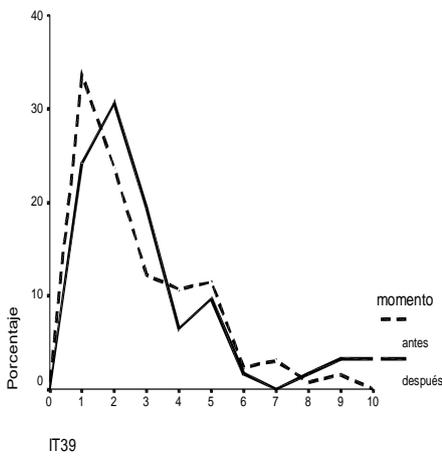


Gráfico 18i

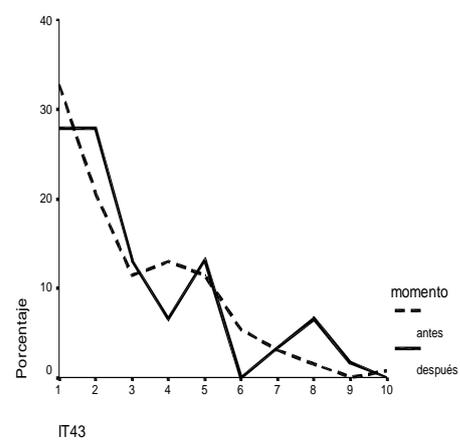


Gráfico 18j

Comportamiento de los ítems de la teoría técnica: Aquí se aprecian elementos con una alto grado de acuerdo, con perfiles antes/después altamente ascendentes, tales como los ítems 3, 5, 10, 20 y 36 (gráficos 18a, 18b, 18c, 18f, y 18h). Ello contrasta con otros enunciados donde los porcentajes de respuesta crecen progresivamente a medida que se refieren a respuestas mayores, más consonantes con la teoría a la que representan. Ello sucede en los elementos 17, 32, 39 y 43 (gráficos 18e, 18g, 18i y 18j), con valores bajos de grado de acuerdo. Como nota mas característica de esta teoría es la coincidencia de las líneas que marcan ambos momentos prácticamente en todos los valores de la escala empleada en el instrumento.

Teoría Activa - Creencia Expresiva

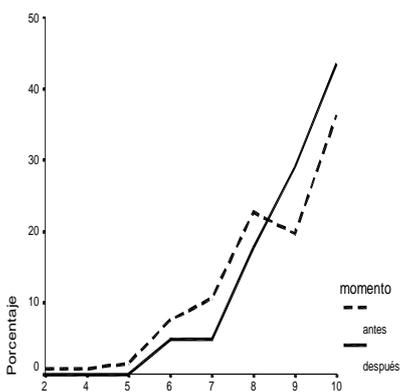


Gráfico 19a

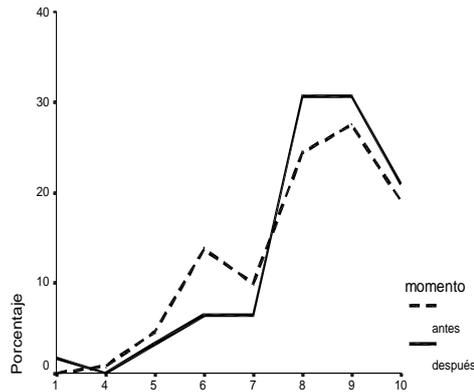


Gráfico 19b

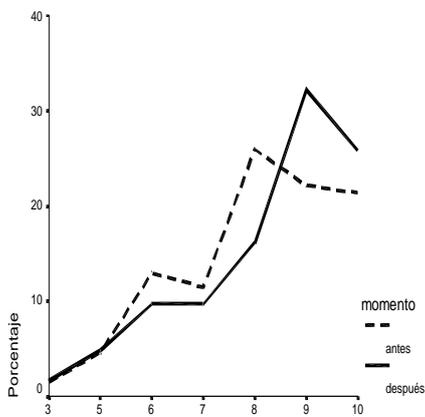


Gráfico 19c

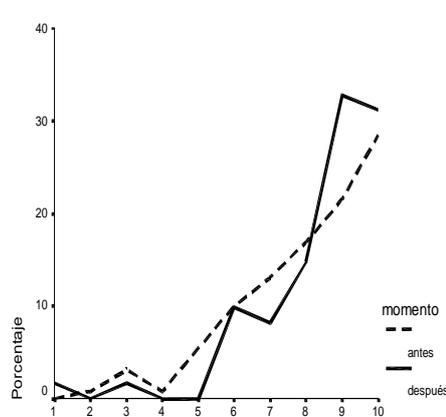
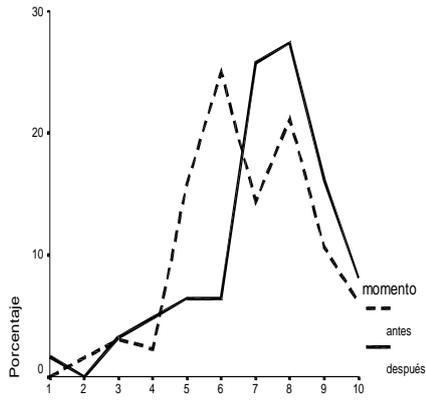
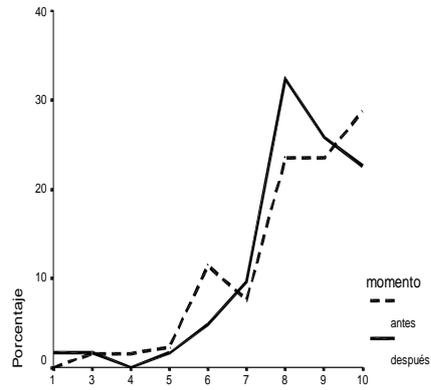


Gráfico 19d



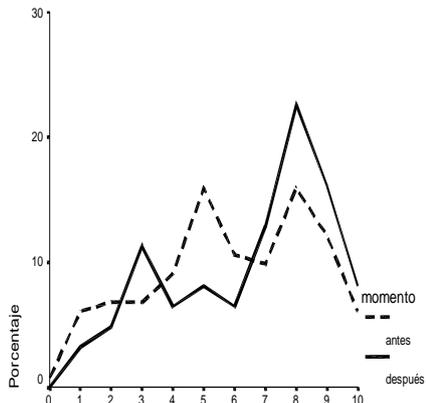
IT23

Gráfico 19e



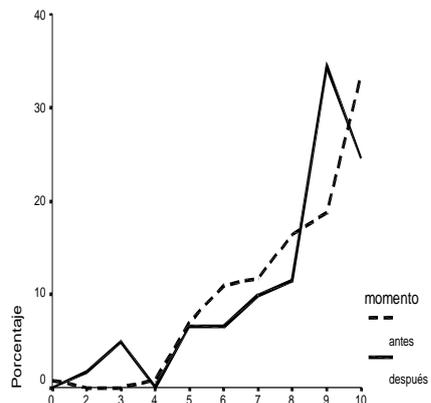
IT24

Gráfico 19f



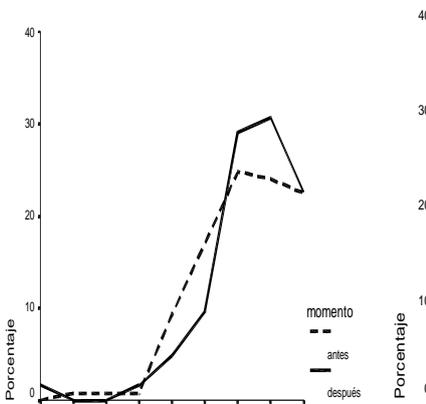
IT31

Gráfico 19g



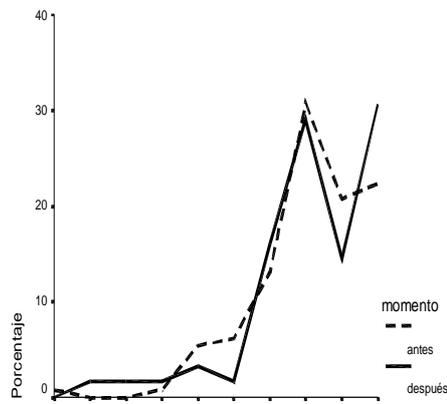
IT41

Gráfico 19h



IT45

Gráfico 19i



IT47

Gráfico 19j

En la teoría activa, todos los enunciados tienen un comportamiento ascendente, es decir, sus ítems presentan porcentajes de respuestas mayores en las puntuaciones más elevadas de la escala empleada (valores 8, 9 y 10), con lo que esta teoría se compone de enunciados de grado de acuerdo bastante altos. Quizá las únicas excepciones se encuentran en los ítems 23 y 31 (gráficos 19e y 19g), donde a pesar de apreciarse una bajada en el valor 10, los porcentajes elevados se sitúan en valores también altos (7 y 8).

Cabe resaltar los elementos 1, 9 y 19, en donde más del 30% de la muestra de alumnos responde al ítem con las categorías 9 ó 10, lo que representa una fracción de la muestra muy considerable en acuerdo con la teoría de que se trata.

Teoría Constructiva - Creencia Interpretativa

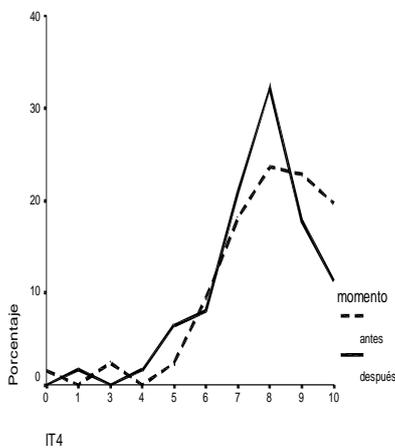


Gráfico 20a

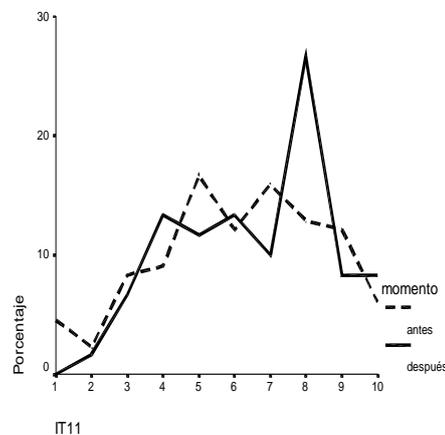
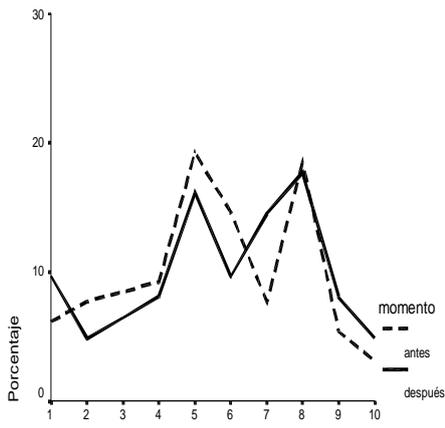
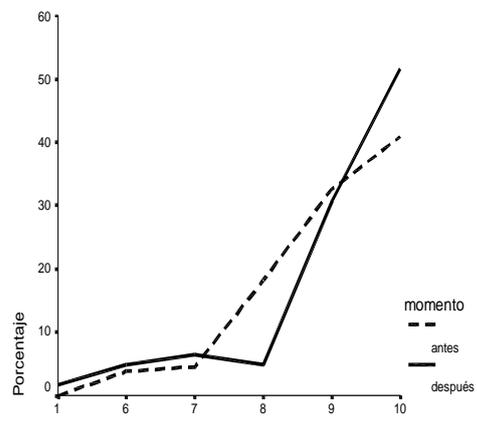


Gráfico 20b



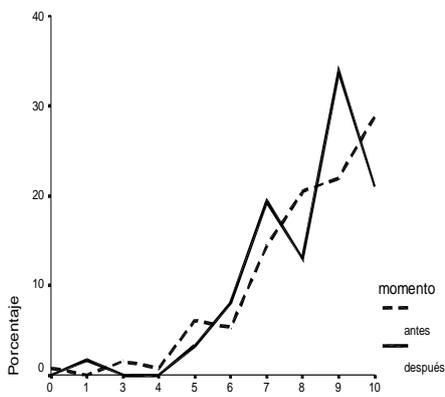
IT16

Gráfico 20c



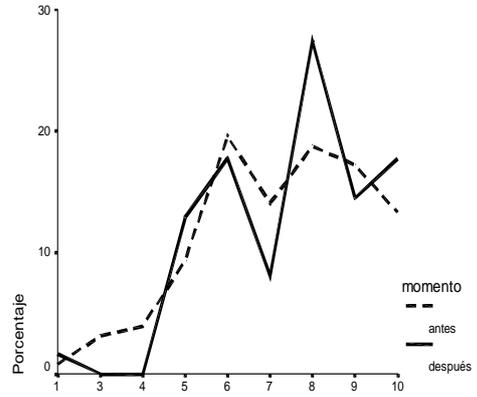
IT21

Gráfico 20d



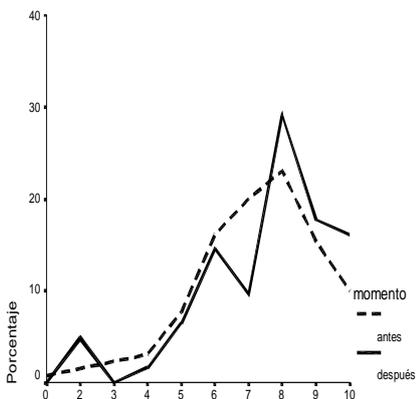
IT29

Gráfico 20e



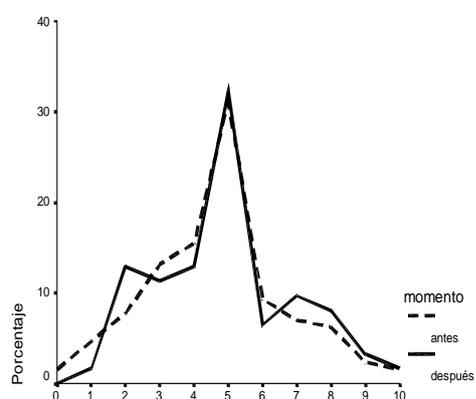
IT34

Gráfico 20f



IT37

Gráfico 20g



IT40

Gráfico 20h

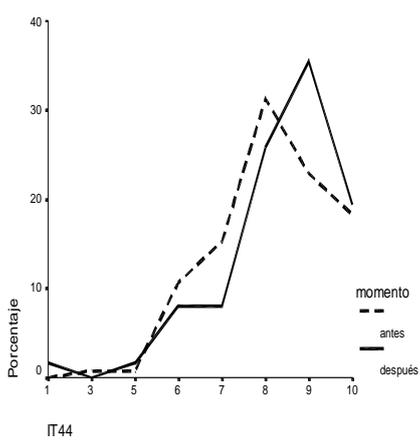


Gráfico 20i

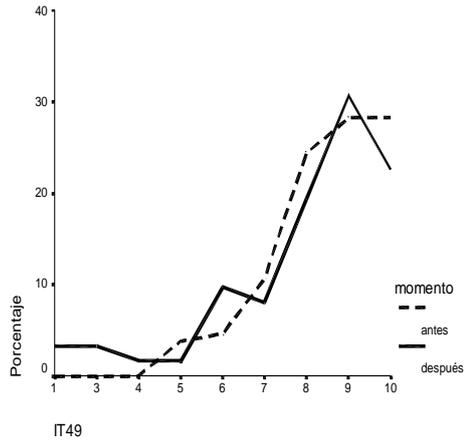


Gráfico 20j

En los ítems 21, 29, 44 y 49 (gráficos 20d, 20e, 20i y 20j), las curvas antes/después muestran los porcentajes de respuestas mayores, en algunos casos hasta el 50% como en el ítem 21, en las puntuaciones de 9 y 10; además los valores bajos de 1, 2 y 3 tienen apenas porcentajes de un 5%. Hay otros elementos con porcentajes mayores en valores medios de la escala (4, 5 y 6), tales como los ítems 11, 16, 34 y 40 (gráficos 20b, 20c, 20f y 20h). Con todo se puede decir que esta teoría también se encuentra compuesta de elementos con un grado de acuerdo elevado.

Teoría Crítica - Creencia Emancipativa

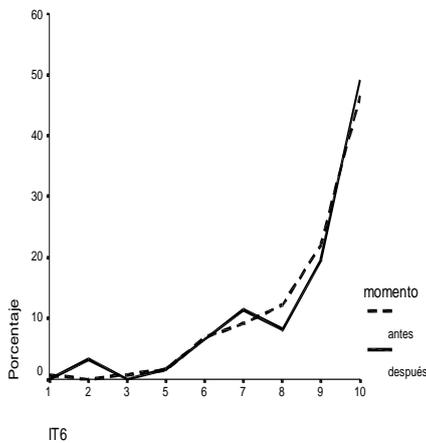


Gráfico 21a

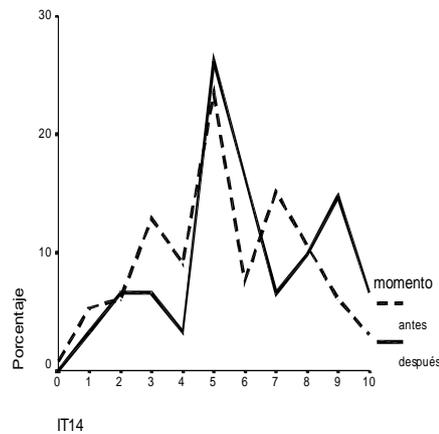
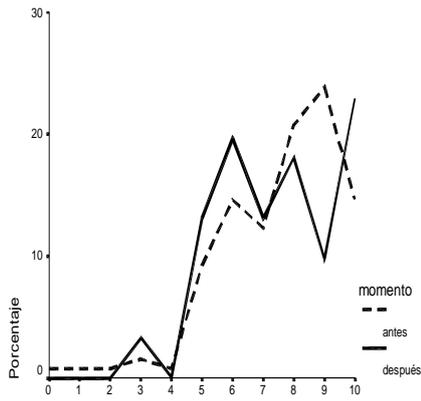
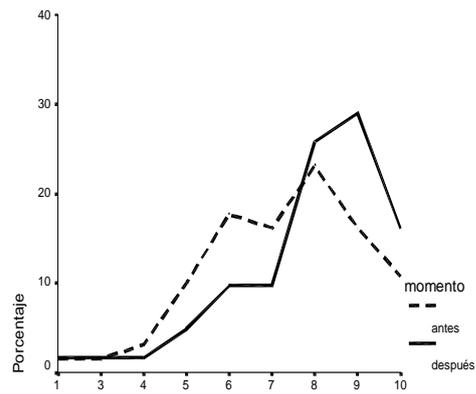


Gráfico 121b



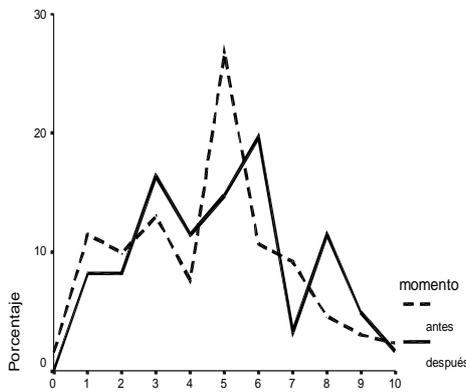
IT18

Gráfico 21c



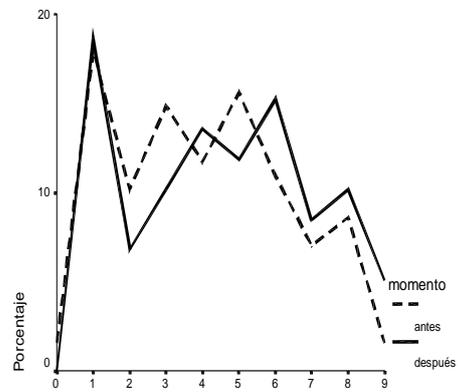
IT22

Gráfico 21d



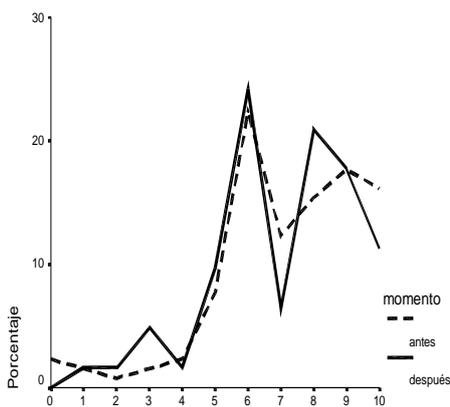
IT27

Gráfico 21e



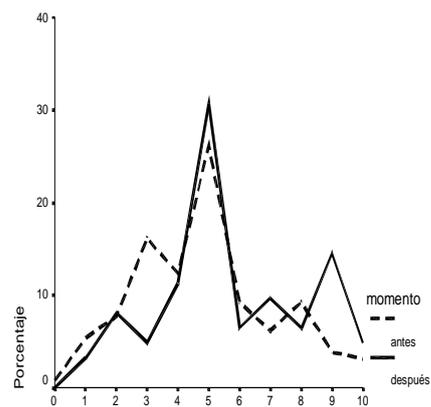
IT35

Gráfico 21f



IT38

Gráfico 21g



IT42

Gráfico 21h

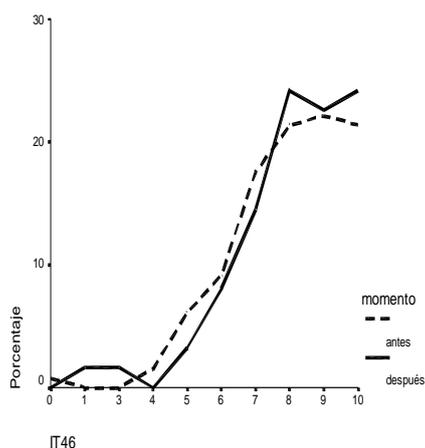


Gráfico 21i

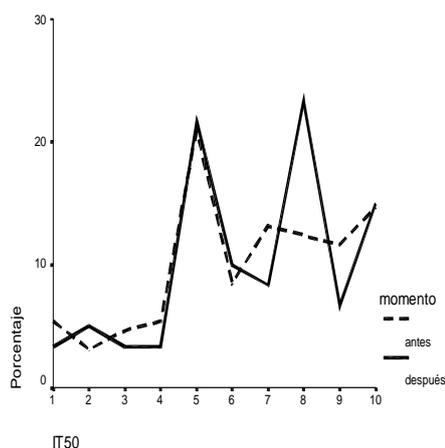


Gráfico 21j

En la teoría crítica - creencia emancipativa- la mayoría de los elementos muestran los mayores porcentajes de respuesta en los valores medios (4, 5 y 6). Se trata, entonces, de una teoría con un grado de acuerdo aceptable. Sólo se produce una excepción con el ítem 35 (gráfico 21f), donde el porcentaje de respuesta mayor consistente en un 20% se sitúa en la respuesta 1, el resto se reparte de forma moderada en los valores medios. Los elementos 6, 22 y 46 (gráficos 21a, 21d y 21i) son los más claramente aceptados de esta teoría, donde no se aprecian prácticamente porcentajes en los valores bajos de la escala.

SÍNTESIS

Si nos detenemos en el contenido de los ítems mencionados a lo largo de las 5 teorías contempladas, observamos que los futuros maestros valoran que:

- La escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos.
- El centro debe integrarse en el medio para preparar al alumno para la vida, siendo los contenidos más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes.

- El centro tiene que ser ante todo eficaz y esta eficacia parte de una valoración adecuada de las necesidades teniendo que ser el profesor eficaz también en su enseñanza.
- La enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos, reproduciendo la ideología y cultura de la Sociedad, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, teniendo el alumno ideal que ser crítico en el centro y participar críticamente en la elaboración de normas del aula y del centro que se deben pactar con los estudiantes.
- La enseñanza se debe organizar en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes siendo los objetivos planteados la expresión de los intereses y necesidades expresados por el alumnado ya que deben tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender.
- El alumnado debe atender en silencio y con interés, ellos como maestros tienen que conseguir un máximo de orden y silencio en clase.
- La planificación comienza por la enumeración de los objetivos y seleccionando posteriormente el resto de los elementos del Diseño y sirve también para coordinarse con sus colegas.
- La experiencia ayuda a fijar el aprendizaje del alumno/a debiendo procurar que esté siempre ocupado y haciendo actividades, ya que el alumnado aprende ensayando y equivocándose, fomentando la actitud investigadora en el alumnado.
- No consideran el libro de texto como guía principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado debe utilizar buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia, la selección de los textos y materiales debe posibilitar el trabajo a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

- La evaluación debe tener en cuenta la evolución de los trabajos elaborados por los alumnos/as a lo largo del curso valorando más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales y fomentar la autoevaluación.

3.4. Otros segmentos muestrales: Género

Incluye la matriz de correlaciones y el estudio descriptivo antes – después por teorías, la prueba “t de Student” para muestras relacionadas y la comparación por tipos de conocimiento según los valores *t* antes y después del Practicum.

3.4.1. Matriz de correlaciones antes – después por teorías.

Se presentan aquí las distintas matrices de correlaciones entre las teorías, obtenidas para los momentos antes y después por cada sexo.

Tabla 75: Correlaciones hombres antes

		TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
Rho de Spearman	TEORIA1	1,000	,518(**)	-,349(*)	-,070	,161
	TEORIA2	,518(**)	1,000	-,337(*)	-,006	,138
	TEORIA3	-,349(*)	-,337(*)	1,000	,505(**)	,341(*)
	TEORIA4	-,070	-,006	,505(**)	1,000	,100
	TEORIA5	,161	,138	,341(*)	,100	1,000

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

a sexo = hombre, momento = antes

La teoría tradicional presenta una correlación significativa con la teoría técnica y la activa con la constructiva, estos datos son coherentes con la configuración que de cada teoría se realiza desde el conocimiento teórico al presentar más similitudes las teorías que aquí obtienen correlación.

Tabla 76: Correlaciones mujeres antes

		TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
Rho de Spearman	TEORIA1	1,000	,438(**)	,019	-,023	,223(*)
	TEORIA2	,438(**)	1,000	,240(*)	,150	,153
	TEORIA3	,019	,240(*)	1,000	,652(**)	,421(**)
	TEORIA4	-,023	,150	,652(**)	1,000	,344(**)
	TEORIA5	,223(*)	,153	,421(**)	,344(**)	1,000

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

a sexo = mujer, momento = antes

La teoría tradicional presenta una correlación más baja que en el segmento "hombres" con la teoría técnica, sin embargo se observan más correlaciones significativas, ya que la teoría activa presenta correlaciones con la teoría constructiva, con un valor más elevado que en el segmento muestral anterior, y con la crítica, la constructiva correlaciona además con la crítica.

Los datos obtenidos permiten arriesgar la opinión de que el sector "mujeres" presenta una mayor complejidad en su posicionamiento ante los distintos enunciados que componen las teorías estableciendo más relaciones entre los diferentes ámbitos que se contemplan en el cuestionario.

Tabla 77: Correlaciones hombres después

		TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
Rho de Spearman	TEORIA1	1,000	,479	-,250	-,301	-,124
	TEORIA2	,479	1,000	,000	-,077	-,052
	TEORIA3	-,250	,000	1,000	,797(**)	,565(*)
	TEORIA4	-,301	-,077	,797(**)	1,000	,651(**)
	TEORIA5	-,124	-,052	,565(*)	,651(**)	1,000

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

a sexo = hombre, momento = después

La configuración de las correlaciones significativas después de las prácticas se modifica en el segmento muestral "hombres", ya que figuran correlaciones significativas entre la teoría activa y la constructiva, con un porcentaje mayor que el obtenido para el momento antes y entre la constructiva y la crítica, que no presentaba ninguna correlación.

Tabla 78: Correlaciones mujeres después

		TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3	TEORIA 4	TEORIA 5
Rho de Spearman	TEORIA1	1,000	,463(**)	,165	,068	,079
	TEORIA2	,463(**)	1,000	,463(**)	,326(*)	,322(*)
	TEORIA3	,165	,463(**)	1,000	,667(**)	,430(**)
	TEORIA4	,068	,326(*)	,667(**)	1,000	,323(*)
	TEORIA5	,079	,322(*)	,430(**)	,323(*)	1,000

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

a sexo = mujer, momento = después

También en el momento después, la tabla perteneciente al sector "mujeres" presenta más correlaciones entre las teorías que los hombres.

Se mantiene la correlación entre la tradicional y la técnica, se presenta una correlación significativa entre la técnica y la activa que no figuraba en el momento antes, desaparece la correlación entre la constructiva y la crítica y se mantiene la correlación entre la activa y la constructiva y la activa y la crítica, si bien con valores más elevados.

3.4.2. Estudio descriptivo antes - después por teorías

Se presentan aquí las tablas de los estadísticos descriptivos para cada sexo en el momento antes y en el momento después, para facilitar la visión del grado de acuerdo de los sujetos con las distintas teorías según el segmento muestral en cuestión así como las modificaciones de dicho grado de acuerdo después de realizar las prácticas.

Tabla 79: Descriptivos Antes

HOMBRE			MUJER		
TEORIA	Media	Desv. típ.	TEORIA	Media	Desv. típ.
TRADICIONAL	4,4663	1,2578	TRADICIONAL	4,2208	1,2327
TECNICA	5,5434	,5711	TECNICA	5,2850	,7506
ACTIVA	7,8555	,7669	ACTIVA	7,8178	,8882
CONSTRUCTIVA	7,3841	,8582	CONSTRUCTIVA	7,2255	,9161
CRITICA	6,5429	1,1467	CRITICA	6,3519	1,0173

a. momento = antes

b. sexo = hombre, sexo = mujer

Las tablas nos presentan una situación bastante similar entre los valores obtenidos por cada media en el momento antes para ambos sexos, si bien son más elevadas las medias del sector hombres, guardando el mismo

orden de mayor a menor en el valor obtenido, también son similares los valores de las desviaciones típicas obtenidas en cada caso.

El orden de las teorías según los valores obtenidos de mayor a menor, válido para ambos sexos, es el que sigue: activa, constructiva, crítica, técnica y tradicional, igual que quedó establecido para la muestra general.

La teoría activa es la que obtiene un mayor grado de acuerdo por los sujetos, independientemente del sexo.

Tabla 80: Descriptivos Después

HOMBRE			MUJER		
TEORIA	Media	Desv. típ.	TEORIA	Media	Desv. típ.
TRADICIONAL	4,4600	1,1262	TRADICIONAL	4,4124	1,1409
TECNICA	5,6000	,7319	TECNICA	5,3977	,8645
ACTIVA	8,2770	,9516	ACTIVA	8,0298	1,2053
CONSTRUCTIVA	7,1467	,7539	CONSTRUCTIVA	7,4081	1,1757
CRITICA	7,3200	,8898	CRITICA	6,4797	1,1326

a. momento = después

b. sexo = hombre, sexo = mujer

El momento después ofrece casi el mismo orden de clasificación de las teorías de mayor a menor puntuación obtenida, sin embargo hay algunos aspectos que conviene comentar ya que en el sector "hombres" la teoría crítica se intercambia con la teoría constructiva.

La puntuación obtenida por la teoría constructiva, en el sector "hombres" desciende muy ligeramente después de las prácticas, mientras que en el segmento "mujeres" se incrementan todas las puntuaciones de las teorías con respecto al momento antes. Aún así, las puntuaciones emitidas por las mujeres son ligeramente inferiores a las emitidas por los hombres.

Como se ha podido comprobar, los datos anteriores nos ofrecen una información en la que parece que no existen grandes diferencias, no obstante, al ser estadísticos muy globales de cada segmento muestral resulta conveniente realizar un estudio más detallado que nos ofrezca información sobre la evolución de cada ítem para cada uno de los conjuntos muestrales y poder observar con más detalle la evolución de cada uno de ellos en las distintas teorías. Análisis que se presenta en un apartado posterior.

La representación visual nos puede ofrecer una visión e interpretación más rápida de lo que sucede, abordaremos este aspecto a continuación, de ahí que se presente un gráfico para cada teoría en los momentos antes y después, diferenciando cada sexo, como síntesis de lo anteriormente expuesto.

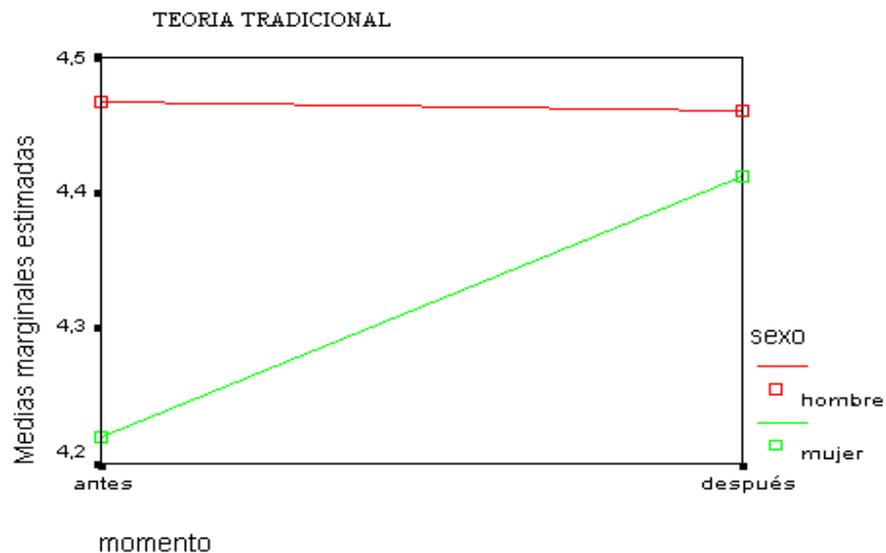


Gráfico 22: Teoría Tradicional. Género. Antes Después

La puntuación media otorgada por los hombres a esta teoría apenas sufre modificaciones antes y después de las prácticas, mientras que la de las

mujeres asciende, acercándose así a los valores del otro sexo en la teoría tradicional.

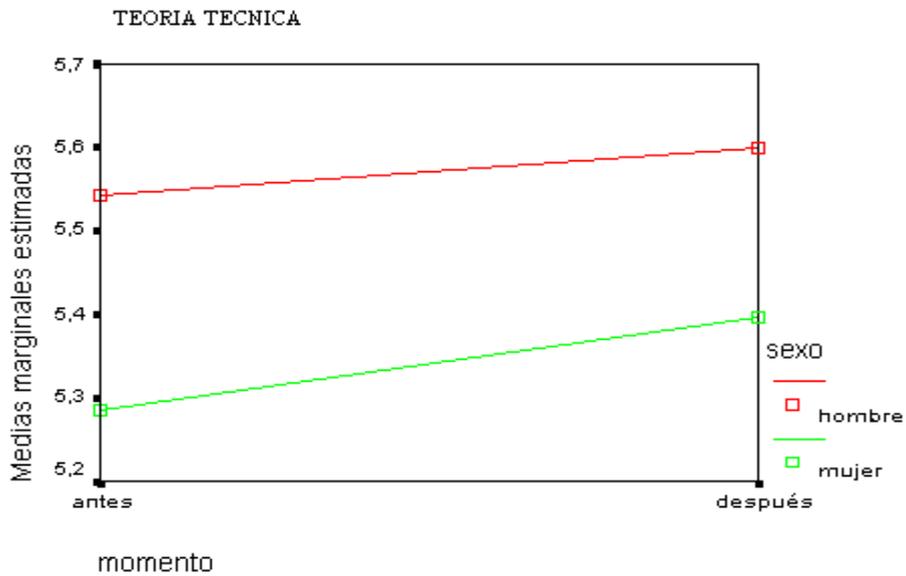


Gráfico 23: Teoría Técnica. Género. Antes-Después

La tendencia en la teoría técnica es muy similar en ambos sexos, pues ambos emiten puntuaciones más elevadas después de las prácticas.

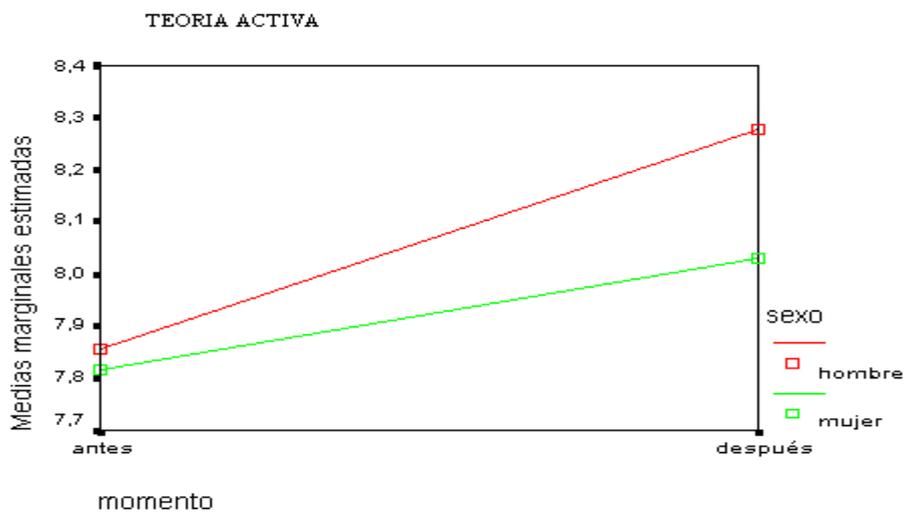


Gráfico 24: Teoría Activa. Género. Antes-Después

La teoría activa presenta un incremento considerable en las puntuaciones, si bien es más pronunciado en el caso de los hombres.

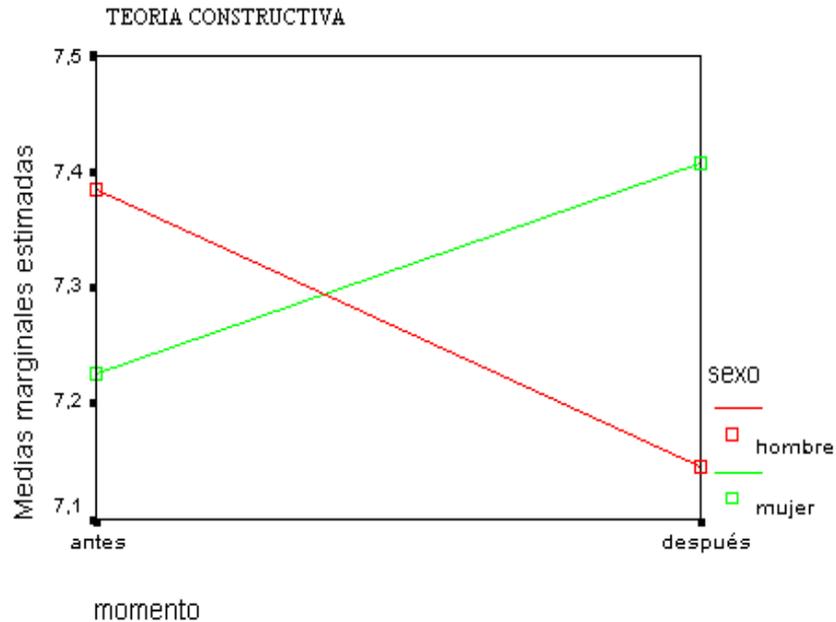


Gráfico 25: Teoría Constructiva. Género. Antes-Después

La teoría constructiva presenta una evolución diferente en hombres y mujeres, ya que los primeros emiten puntuaciones más bajas en los enunciados de esta teoría después de las prácticas, siendo la única en la que las mujeres obtienen una puntuación media más alta.

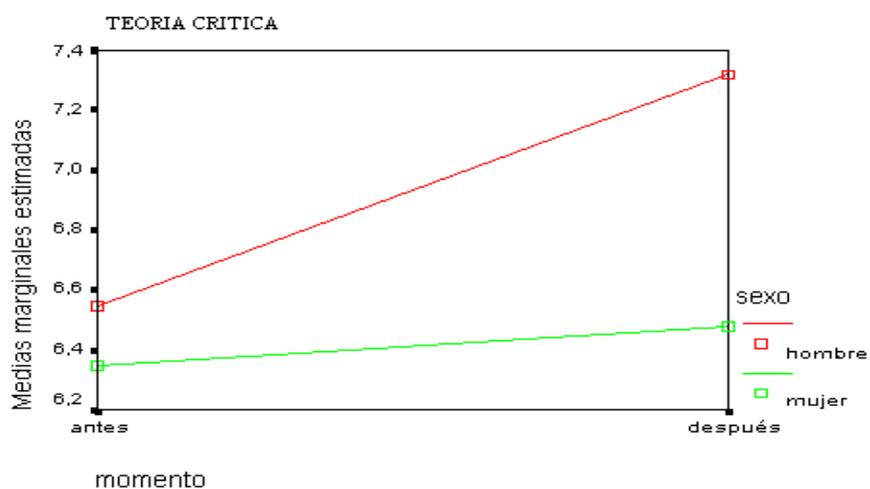


Gráfico 26: Teoría Crítica. Género. Antes-Después

La teoría crítica presenta un incremento mayor en el sector hombres que en el sector mujeres, en la que apenas hay una modificación del valor obtenido antes de las prácticas.

3.4.3. Test "t de Student" para muestras relacionadas

Se realiza aquí el estadístico de contraste "t de Student" para muestras relacionadas, al igual que se hizo con anterioridad para la muestra sin ningún segmento muestral, por lo que son válidos los comentarios técnicos sobre la misma.

Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos para la muestra "hombres" en cada teoría y posteriormente los obtenidos para la muestra "mujeres". Al final de este apartado se realizan comentarios comparativos sobre los resultados obtenidos para los dos segmentos muestrales.

HOMBRES

Tabla 81: Hombres. "t de Student". Teoría Tradicional

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA TRADICIONAL: CREENCIA DEPENDIENTE	12	-1.67	**	5.50	7.17
	2	-0.33		5	5.33
	7	-0.50		4.58	5.03
	26	-0.58		4.33	4.92
	28	-1.08		4	5.08
	30	-0.83		3.92	4.75
	33	-1.25		3.50	4.75
	15	-1.58	*	3.08	4.67
	48	0.36		3.09	2.73
	25	-0.83	*	2.83	3.67

Existen algunas diferencias significativas y además con una variación considerable en el valor de la puntuación media obtenida, el ítem 12 es un claro ejemplo de ello. Los ítems que obtienen una media mayor son el 12, el 2, el 28 y el 7, pero únicamente el primero de estos obtiene, después de las prácticas un valor que supone estar *bastante de acuerdo* con el enunciado "cuando explique insistiré en que el alumnado me atienda en silencio y con interés".

Destacar que el ítem 48 presenta una puntuación más baja "después" que en el momento "antes" referido a guiarse principalmente por los libros de texto.

Tabla 82: Hombres. "t de Student". Teoría Técnica

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA TÉCNICA: CREENCIA PRODUCTIVA	3	0.17		8.58	8.42
	5	-0.64		8.09	8.73
	10	0.17		9	8.83
	20	0.36		7.55	7.18
	36	0.27		8.64	8.36
	32	-0.58	*	3.33	3.92
	43	-1.09		2.41	4
	39	-1.82		2	3.82
	17	-1		1.67	2.67
	13	-0.67		2.43	3.08

La teoría técnica no presenta ninguna diferencia significativa al 0,01. El ítem 17 es el que obtiene una menor puntuación en esta teoría, no estando de acuerdo los sujetos varones con el 17, 13, 39, 32, y 43³⁸.

Los ítems 3, 10, 20, y 36 obtienen menores puntuaciones después que antes por lo que el grado de acuerdo de los sujetos disminuye después de realizar las prácticas.

El ítem más aceptado antes de las prácticas es el 10 referido a que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, mientras que "después" la puntuación se asemeja a la obtenida por el ítem 5 que plantea que para que un centro funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de las necesidades.

Resulta curioso que después de las prácticas descieran (entre los ya mencionados) el ítem sobre eficacia que tiene que ver con el centro como unidad (ítem 20) y el ítem que plantea la eficacia individual del docente (ítem 10), quizá las prácticas no posibilitaron una visión global del funcionamiento de un centro ni del papel del docente en el engranaje del mismo.

³⁸ Consultar las tablas anteriores para ver la correspondencia de cada ítem con su enunciado.

Tabla 83: Hombres. "t de Student". Teoría Activa

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA ACTIVA: CREENCIA EXPRESIVA	1	-0.67		8.33	9
	8	-0.25		8.42	8.67
	9	-0.25		8.42	8.67
	19	-0.55		8	8.55
	23	-0.50		7	7.50
	24	-0.75		7.42	8.17
	41	0.55		9	8.45
	45	-0.64		8.09	8.73
	47	0		8.55	8.55
	31	-1.67	*	6.25	7.92

Esta teoría presenta la totalidad de sus enunciados en un nivel de acuerdo con los mismos, el 31 - referido a lo fundamental que resulta a la hora de evaluar tener en cuenta lo que realmente hace el alumno en la clase- es el que presenta el menor valor con un 6,25 antes del Practicum, subiendo hasta casi un 8 después del mismo. El ítem 23, después del Practicum, pasa a tener la menor puntuación media dentro de esta teoría, aunque dentro del intervalo de aceptación del enunciado, referido a crear un clima de debate permanente en la clase.

El ítem 41, el más valorado antes del Practicum, es precisamente el único que desciende en cuanto a puntuación media obtenida antes y después, curiosamente y dato relevante en mi opinión, está referido a la necesidad de integrar el centro escolar en el medio, ¿Será que una vez que han estado en un centro algo más que como alumnado consideran que eso no es tan importante porque es lo que perciben frente a la relevancia de los contenidos y programas curriculares oficiales?, ahí dejo la pregunta.

El ítem 47 referido a que los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes no sufre modificación permaneciendo estable. El ítem 1, referido a estar convencido de que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca es el que obtiene mayor puntuación después del Practicum.

Tabla 84: Hombres. "t de Student". Teoría Constructiva

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA CONSTRUCTIVA: CREENCIA INTERPRETATIVA	4	1	*	8.50	7.50
	21	0.33		9.25	8.92
	29	0.58		8.50	7.92
	34	0.27		7.45	7.18
	37	0.36		7.27	6.91
	44	-0.45		7.64	8.09
	49	0.64		8.45	7.82
	11	-0.25		6.25	6.50
	16	-0.58		5.25	5.83
	40	0.27		4.82	4.55

La teoría constructiva es la que presenta el fenómeno de descenso en la puntuación media de ítems más numeroso de todas las teorías ya que esto sucede en los ítems 4, 21, 29, 34, 37 y 49, todos ellos referidos a tener en cuenta las particularidades del alumnado, sus intereses y necesidades.

El valor más alto lo obtiene el ítem 21; el 16 y el 40 se sitúan en un intervalo de *no estar globalmente de acuerdo* con el enunciado, si bien después de las prácticas sólo el 40 está en este intervalo que plantea la idea de que los conocimientos sólo tienen sentido para favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.

Tabla 85: Hombres. "t de Student". Teoría Crítica

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA CRÍTICA: CREENCIA EMANCIPATIVA	6	0.58		9.42	8.83
	46	0.55		8.09	7.55
	22	-1.08		7.33	8.42
	18	-1.25		7.25	8.50
	38	0.27		7.55	7.27
	50	-0.36		6.36	6.73
	14	-1.67		6	7.67
	35	-1.91	*	4.82	6.73
	42	-2.09	*	4.64	6.73
	27	-1.5		4.50	6

Los ítems 27, 35 y 42, antes de las prácticas se situaban en el intervalo de *no acuerdo globalmente considerado*, mientras que después de las prácticas alcanzan valores de aceptación.

El ítem que alcanza una mayor puntuación, tanto antes como después, es el 6 que plantea que las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases.

MUJERES

Se producen en este segmento muestral más diferencias significativas que en el anterior, pues como se puede comprobar por los datos, en el segmento "hombres" ninguna de las diferencias es significativa al 0,01 excepto la del ítem 12.

Tabla 86: Mujeres. "t de Student". Teoría Tradicional

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA TRADICIONAL: CREENCIA DEPENDIENTE	2	-0.093		3.49	3.58
	7	-0.26		4.42	4.67
	12	-1.21	**	4.91	6.11
	26	-1.02	*	4.86	5.88
	30	-0.49		4.24	4.73
	28	-1.42	**	3.44	4.86
	33	-0.63		3.70	4.33
	15	-0.81	*	3.30	4.12
	25	-0.17		3.31	3.48
	48	-0.28		3.02	3.30

Las diferencias significativas a un nivel de 0,01 se dan en los ítems 12, y 28, ambos referidos a conseguir una atención, interés y silencio en la clase, en los hombres sólo se da significativa esta diferencia en el ítem (12) que lo limita al momento de la explicación por parte del profesor. Ningún ítem desciende en su puntuación media en este segmento muestral.

El ítem más valorado es el ítem 12, tanto antes como después, coincidiendo aquí con el segmento "hombres"

Tabla 87: Mujeres. "t de Student". Teoría Técnica

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA TÉCNICA: CREENCIA PRODUCTIVA	3	0.05		7.55	7.50
	5	-0.58		8.02	8.60
	10	-0.093		8.49	8.58
	20	-0.98	**	6.43	7.40
	36	-0.40		7.40	7.79
	32	-0.093		3.44	3.53
	39	-0.81	*	2.42	3.23
	43	-0.19		2.67	2.86
	13	-0.37	*	1.91	2.28
	17	-0.16		2.51	2.67

El enunciado 20 es el que presenta una diferencia significativa al nivel de 0,01, referido a la necesidad de que el centro sea ante todo eficaz, recordemos aquí que en el segmento muestral hombres, este ítem obtiene una media menor que en el momento antes.

Este hecho, en el segmento muestral "mujeres" tiene lugar únicamente en el elemento 3, referido a programar comenzando por los objetivos y posteriormente seleccionar los contenidos, actividades y evaluación en función de los objetivos planteados; la puntuación obtenida por este ítem es más baja en el sector mujeres que en el de hombres, tanto para el momento "antes" como para el momento "después".

El ítem 10 abandona su "status" de mayor puntuación media para dejar paso en este puesto al ítem 5, referido a la necesidad de partir de una valoración adecuada de las necesidades para conseguir que un centro sea eficaz.

Tabla 88: Mujeres. "t de Student". Teoría Activa

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA ACTIVA: CREENCIA EXPRESIVA	1	-0.98	**	8.16	9.14
	8	-0.21		7.95	8.16
	9	-0.12		8.14	8.26
	19	-0.57		7.83	8.40
	23	-0.81	*	6.40	7.21
	24	-0.21		8.14	8.35
	47	-0.67		7.44	8.12
	41	-0.39		7.78	8.17
	45	-0.24		8.02	8.26
	31	-0.67		5.67	6.35

El ítem 1 es el único que presenta una diferencia significativa al 0,01 y el que obtiene mayor puntuación, tanto antes como después de las prácticas. Todos los enunciados incrementan su puntuación media, pasando a estar en el intervalo de "bastante de acuerdo" todos los ítems, incluso uno de ellos, el 1, se ubica en el de "total acuerdo".

También el 23 presenta una diferencia significativa, aunque al nivel de 0,05, referido a crear un clima de debate permanente en la clase.

Tabla 89: Mujeres. "t de Student". Teoría Constructiva

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA CONSTRUCTIVA: CREENCIA INTERPRETATIVA	4	0.12		7.63	7.51
	21	-0.26		8.91	9.16
	29	-0.23		7.98	8.21
	34	-0.62		7.10	7.71
	37	-0.43		7.07	7.50
	44	-0.19		8.07	8.26
	49	0.47		8.60	8.14
	11	-0.90	*	5.88	6.78
	16	-0.72		5.05	5.77
	40	-0.37		4.67	5.05

La teoría constructiva presenta un descenso en los valores de los ítems 4 y 49, frente al gran número de ítems en el que esto sucedía para el segmento muestral "hombres", entre los que se encontraban estos mismos ítems.

El ítem 21 sigue ostentando la posición de la mayor puntuación media obtenida después de las prácticas, hecho común a ambos segmentos muestrales.

Igualmente, son los ítems 16 y 40 los que obtienen una menor puntuación que los sitúa en un nivel de *no estar globalmente de acuerdo*, posición que sólo mantiene el 40 después de las prácticas a pesar de subir su media.

Tabla 90: Mujeres. "t de Student". Teoría Crítica

	ITEM	DIF.	SIG.	MEDIA _{ANT}	MEDIA _{DESP}
TEORÍA CRÍTICA: CREENCIA EMANCIPATIVA	6	-0.073		8.76	8.83
	18	0.073		7.24	7.17
	22	-1	**	6.74	7.74
	38	0.28		7.23	6.95
	46	-0.47		7.63	8.09
	35	-0.76		3.51	4.27
	14	-0.67		5.07	5.74
	42	-0.74	*	4.70	5.44
	27	-0.12		4.38	4.50
	50	-0.38		6.03	6.40

Descienden en su puntuación entre el momento antes y el momento después, los ítems 18 y 38, este último coincidiendo con la tendencia en el segmento "hombres".

La única diferencia significativa a un nivel de 0,01 se produce en el elemento 22, referido a pensar que el/la alumno/a ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro, con una diferencia considerable en la puntuación media obtenida.

3.4.4. Comparación antes - después por tipos de conocimiento según los valores "t"

Se presentan a continuación en forma de tablas³⁹ los tipos de conocimiento y subdominios a los que pertenecen los ítems que presentan una diferencia significativa entre el momento antes y después de realizar las prácticas, considerando la variable "sexo", sobre las que se realiza un comentario comparativo

³⁹ ** = significación alta con una probabilidad de error asociada a 0.01. Se pone un solo asterisco (*) si la probabilidad de error asociada se encuentra entre 0.05 y 0.01.

Tabla 91: Tipos de conocimiento. Hombres

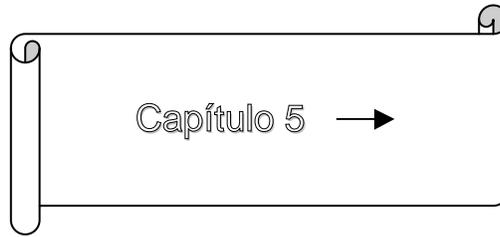
TEORÍA	Nº ITEM	TIPO DE CONOC.	SUBDOMINIO
TRADICIONAL/ DEPENDIENTE **	12	C. ENSEÑANZA	INTERACCIÓN
*	15 25	C. MATERIA C. ENSEÑANZA	APRENDIZAJE EVALUACIÓN
TÉCNICA/ PRODUCTIVA **			
*	32	C. ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
ACTIVA/ EXPRESIVA **			
*	31	C. ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
CONSTRUCTIVA/ INTERPRETATIVA **			
*	4	C. MATERIA	CONOCIMIENTO
CRÍTICA/ EMANCIPATIVA **			
*	35 42	C. SÍ MISMO C. MEDIO	PAPEL PROFESOR CONTEXTO

TABLA 92: Tipos de conocimiento. Mujeres

TEORÍA	Nº ITEM	TIPO DE CONOC.	SUBDOMINIO
TRADICIONAL/ DEPENDIENTE **	12 28	C. ENSEÑANZA C. ENSEÑANZA	INTERACCIÓN GEST. Y DISCIPL.
*	15 26	C. MATERIA C. MEDIO	APRENDIZAJE CONTEXTO
TÉCNICA/ PRODUCTIVA **	20	C. ENSEÑANZA	E. EN GENERAL
*	13 39	C. ENSEÑANZA C. MATERIA	EVALUACIÓN CONOCIMIENTO
ACTIVA/ EXPRESIVA **	1	C. MATERIA	APRENDIZAJE
*	23	C. MATERIA	CONOCIMIENTO
CONSTRUCTIVA/ INTERPRETATIVA **			
*	11	C. ENSEÑANZA	PLANIFICACIÓN
CRÍTICA/ EMANCIPATIVA **	22	C. MATERIA	APRENDIZAJE
*	42	C. MEDIO	CONTEXTO

Las diferencias significativas al 0,01 en el sector “hombres” son mucho menores que en el sector “mujeres”, una y 5 respectivamente. Si nos fijamos en los subdominios correspondientes a cada tipo de conocimiento, teniendo en cuenta las diferencias significativas al 0,01 y al 0,05, comprobamos que el sector “hombres” dentro del **conocimiento de la enseñanza** varía más en su grado de acuerdo en el subdominio *evaluación* mientras que el sector “mujeres” ofrece una mayor diversidad de subdominios: *Gestión y Disciplina, Interacción, Enseñanza en General, Planificación y Evaluación*.

Las diferencias significativas al 0,01 en el sector “mujeres” se dan en cuanto al tipo de conocimiento en el **conocimiento de la enseñanza** (3) y en el **conocimiento de la materia** (2), en este último, en el subdominio *aprendizaje de la materia* No hay ningún ítem referido en cambio al *papel del profesorado*, subdominio que sí figura en el sector “hombres”.



*CAPÍTULO V: SEGUNDO ESTUDIO.
EL PRÁCTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE LA
LAGUNA. UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL PROCESO
DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS
MAESTROS ESPECIALISTAS*.....301

<i>1. Objetivos del estudio empírico.....</i>	<i>302</i>
<i>2. Método</i>	
2.1. Participantes.....	303
2.2. Instrumentos: Materiales obtenidos a lo largo del proceso de prácticas y procedimiento.....	304
2.3. Justificación del Análisis:	
2.3.1. Categorización de la información de cada sujeto.	308
2.3.2. Construcción de matrices para cada sujeto.....	310
2.3.3. Análisis e interpretación de las matrices de dato.	312
<i>3. Análisis de Resultados del Estudio 2</i>	
3.1 Una visión general	
3.1.1. Matriz general de correlaciones y Análisis descriptivo por sujetos y por categorías.....	315
3.1.2. Análisis comparativo por categorías y por niveles de reflexión en porcentajes.....	320
3.1.3. Análisis descriptivo por momento de recogida de datos, niveles de reflexión y sujetos.....	327

3.2. Análisis de cada Estudio de caso:	331
3.2.1. <u>Estudio de caso: Sujeto 1</u>	
3.2.1.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	333
3.2.1.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	335
3.2.1.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.	336
3.2.1.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	346
3.2.1.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	364
3.2.2. <u>Estudio de caso: Sujeto 2</u>	
3.2.2.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	369
3.2.2.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	371
3.2.2.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.	372
3.2.2.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	380
3.2.2.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	394
3.2.3. <u>Estudio de caso: Sujeto 3</u>	
3.2.3.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	401
3.2.3.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	403
3.2.3.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.	404

3.2.3.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	411
3.2.3.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	422
3.2.4. <u>Estudio de caso: Sujeto 4</u>	
3.2.4.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	427
3.2.4.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	429
3.2.4.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de conocimiento y sus subdominios.....	430
3.2.4.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	435
3.2.4.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	443
3.2.5. <u>Estudio de caso: Sujeto 5</u>	
3.2.5.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	447
3.2.5.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	449
3.2.5.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	450
3.2.5.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	457
3.2.5.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	470
3.2.6. <u>Estudio de caso: Sujeto 6</u>	
3.2.6.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	475
3.2.6.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	477

3.2.6.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	478
3.2.6.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	486
3.2.6.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	500
3.2.7. <u>Estudio de caso: Sujeto 7</u>	
3.2.7.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	507
3.2.7.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	509
3.2.7.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	510
3.2.7.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	518
3.2.7.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	531
3.2.8. <u>Estudio de caso: Sujeto 8</u>	
3.2.8.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	537
3.2.8.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	539
3.2.8.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	540
3.2.8.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	548
3.2.8.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	565

3.2.9. Estudio de caso: Sujeto 9

- 3.2.9.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....571
- 3.2.9.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....573
- 3.2.9.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....574
- 3.2.9.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....583
- 3.2.9.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....600

3.2.10. Estudio de caso: Sujeto 10

- 3.2.10.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....607
- 3.2.10.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....609
- 3.2.10.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y Sus subdominios.....610
- 3.2.10.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....621
- 3.2.10.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....642

3.2.11. Estudio de caso: Sujeto 11

- 3.2.11.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....651
- 3.2.11.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....653
- 3.2.11.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y Sus subdominios.654

3.2.11.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	663
3.2.11.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	679
3.2.12. <u>Estudio de caso: Sujeto 12</u>	
3.2.12.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.....	685
3.2.12.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.....	687
3.2.12.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.....	688
3.2.12.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.....	696
3.2.12.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas.....	706

*CAPÍTULO V. SEGUNDO ESTUDIO: EL PRACTICUM
DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. UN
ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL PROCESO DE
FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS
MAESTROS ESPECIALISTAS*

El segundo estudio desarrollado en esta investigación es un estudio de casos que complementa el anterior, ya que su intención es analizar el proceso de formación práctica que los alumnos, 12 en concreto, experimentan a lo largo de 12 semanas de estancia en un centro en su primera experiencia de aproximación a la realidad educativa desde el punto de vista del maestro y no únicamente como alumnos, aún a pesar de que su consideración como tal sigue presente dadas las características de su situación de formación.

Se utiliza el diario como instrumento que nos permite seguir el desarrollo de sus pensamientos y emociones en un intento de acercamiento a lo que esta vivencia supone para ellos. Analizar cualitativamente los datos respecto a los mismos tipos de conocimiento y subdominios contemplados en el estudio plasmado en el capítulo anterior nos permite complementar los resultados obtenidos y reflexionar sobre la tendencia de cada uno de los alumnos objeto de estudio en lo que a las modificaciones de sus planteamientos educativos se refiere así como sobre el ejercicio de su profesión docente.

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El análisis cualitativo nos permite acercarnos a los procesos de reflexión que el alumnado desarrolla a lo largo de este proceso de tal forma que obtenemos información no sólo de los resultados sino también de cómo estos se van produciendo, es decir, del proceso. Ya se ha comentado en capítulos anteriores el interés de este estudio y su pretensión de aportar conocimiento sobre qué sucede a lo largo del Practicum, cuanto mejor comprendamos los procesos que provoca en el alumnado esta fase de formación mejor podremos adaptarnos a sus necesidades e insistir en aquellos aspectos que se consideren relevantes para la formación de profesionales reflexivos y capaces de asumir y afrontar los retos educativos actuales y futuros.

El objetivo principal del segundo estudio se establece en los siguientes términos en forma de interrogantes:

¿En qué medida los materiales elaborados por el alumnado a lo largo del Practicum reflejan cambios en el conjunto de creencias de los futuros docentes respecto a los distintos tipos de conocimiento y subdominios o categorías contemplados en el estudio?

¿Qué procesos de reflexión se generan a lo largo del proceso de formación práctica de los futuros docentes y cuáles son los subdominios en los que se producen los distintos niveles de reflexión?

Se plantea la utilización de una metodología cualitativa que nos permita el seguimiento de los procesos de formación del alumnado en prácticas.

2. MÉTODO

Se exponen en esta apartado, al igual que en el estudio 1, los participantes en el estudio 2, los instrumentos obtenidos a lo largo del proceso de prácticas y el procedimiento seguido así como la justificación de los análisis realizados: la categorización de la información de cada sujeto, la construcción de matrices para cada sujeto y el análisis e interpretación de las matrices de datos.

2.1. Participantes

Todo estudio que plantea una metodología cualitativa se encuentra con un primer y gran problema a solucionar que es la posibilidad real de realizar un seguimiento para la recogida de información.

La dificultad estriba en que este seguimiento exige una toma de contacto casi permanente con los sujetos a investigar en un momento en el que estos últimos se encuentran inmersos en otro proceso que reclama su atención y dedicación y que constituye su objetivo principal.

Esta dificultad se ve incrementada por la circunstancia específica del investigador ya que difícilmente (por lo menos en nuestro contexto) puede dedicarse de forma exclusiva a la investigación en cuestión sino que ha de compaginarlo con otras tareas que también requieren su tiempo.

Todo lo expuesto lleva a establecer como *criterio* de selección *aquellos sujetos que pertenezcan a los grupos de los que soy profesora – tutora*, ya que este hecho asegura poder llevar a cabo el seguimiento del proceso del Practicum desarrollado por los sujetos, obteniendo así un total de 10 sujetos que configuran el estudio de casos de esta investigación en el Momento 1 y 2 sujetos que han mostrado su buena voluntad para participar en este estudio en el Momento 2 aunque yo no sea su tutora, con lo que son

12 los sujetos analizados. El alumnado realiza sus prácticas en un centro religioso privado concertado en el Momento 1 y en un centro público en el Momento 2.

2.2. Instrumentos: Materiales obtenidos a lo largo del proceso de prácticas y procedimiento

El plan de prácticas de formación de maestros plantea de forma explícita la oportunidad que éstas pueden suponer para acercar al alumnado a los procesos de investigación mediante los diarios y la observación, así como la elaboración de unidades didácticas que habrían de desarrollar.

Estos tres materiales producto del proceso de prácticas realizado se constituyen en un primer momento en instrumentos de investigación que nos permiten, junto a las grabaciones en audio de los seminarios de seguimiento llevados a cabo, obtener una rica e interesante información sobre cómo el alumnado va viviendo su propia experiencia de prácticas y la evolución en su pensamiento pedagógico, reflejada en dichos materiales. No obstante, una vez analizada la información que aporta cada instrumento se decide desconsiderar para esta investigación tanto las fichas de observación como las unidades didácticas pues su aportación no se ha considerado relevante, las primeras por reiteración de la información y las segundas por no incluir el proceso de toma de decisiones aunque sí se recogen reflexiones sobre el mismo en los diarios.

Cada alumno del Practicum tiene que elaborar una memoria que entrega al final del proceso que consta de:

- Contexto de Centro
- Contexto de Aula
- Diseño: Planificación del trabajo, Desarrollo y Evaluación.
- Diario
- Valoración de la experiencia vivida.

A esto hay que añadir en algunos casos la elaboración de unas fichas de observación que más adelante se detallan.

Dado el objetivo que persigue este estudio, se ha considerado interesante realizar un análisis sujeto a sujeto de los/as alumnos/as que constituyen los grupos seleccionados para el estudio de casos lo cual nos permite indagar sobre su sistema de creencias antes y después de las prácticas.

Se detalla a continuación cada uno de los materiales utilizados para el estudio de casos en un esquema que se repite en cada uno de ellos.

Diario

El esquema aportado a los/as alumnos/as para su realización sigue las características expuestas por Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko: *Reflective Pedagogical Thinking* (1990). *How Can We Promote It and Measure It?*, *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.

Características del diario reflexivo	
1.	- Se realiza después de cada sesión.
2.	- Se describen los sucesos del día (no se establecerá una limitación previa del número de sucesos).
3.	- Identificación del momento en que se ha tomado conciencia de esa idea y planteamiento y/o discusión de los factores implicados.
4.	- Planteamiento argumentado de otras opciones (qué haría de forma diferente y por qué).

Figura 3: Características del diario reflexivo

La elaboración del diario tuvo lugar desde el comienzo del Practicum entendido como tal, es decir, no desde que los alumnos estaban en los centros educativos sino desde que se realizó la primera toma de contacto por parte del profesor tutor con el grupo de alumnos a tutorizar.

La orientación del tutor para la elaboración de este instrumento se realizó de forma reiterada a lo largo del proceso insistiendo en la inclusión del relato del impacto que los diversos sucesos experimentados por el alumnado producían en ellos y no únicamente de los hechos en sí.

Programación de una Unidad Didáctica⁴⁰

El alumnado en prácticas lleva a cabo el diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica orientado en este proceso, en gran medida, por el profesorado colaborador ya que muchos de los/as alumnos/as no podían elegir el tema pues tenía que atender al contexto de aula y al momento en el que se encontraban.

Fichas de Observación

El modelo de Fichas de Observación facilitado al alumnado se presenta a continuación:

FECHA:	SUBDOMINIO:
HECHO:	
INTERPRETACIÓN:	
INTERPRET. PROF. COLABORADOR ⁴¹	

Figura 4: Fichas de Observación

Las fichas de observación se realizaron a lo largo de las prácticas pero hay que destacar el hecho de que al no haberse establecido formalmente distintas fases de manera explícita con acotaciones temporales específicas en cada caso, cada futuro docente pudo disponer o no de un

⁴⁰ La unidad didáctica que entrega el alumnado incluye también los materiales elaborados y/o utilizados para su desarrollo.

tiempo de observación al comienzo de las prácticas, de tal manera que algunos podían elaborarlas en el momento que tenía lugar el hecho a destacar pues su función primordial era precisamente esa, observar, -A medida que se iban implicando en el desarrollo de los procesos en el aula tenían menos ocasiones para elaborarlas debiendo cumplimentarlas a posteriori- mientras que otros participantes no dispusieron de ese tiempo asumiendo desde el principio responsabilidades directas en el desarrollo de la clase.

Se les dotó también de un modelo de ficha insistiendo a lo largo de las prácticas en la necesidad de diferenciar el suceso a resaltar de la interpretación del hecho que ellos/as hacían.

Se les solicitaba además que intentasen determinar el subdominio al que pensaban pertenecía ese hecho. Así planteadas, las fichas de observación podrían aportar una variada información, no sólo sobre sus procesos de reflexión sino también sobre cómo iban asimilando los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación como maestros.

Las fichas de observación constituían en más de una ocasión el material alrededor del cual se estructuraban las sesiones de seguimiento e intercambio con el profesor tutor realizando todos los miembros del grupo sus aportaciones y perspectivas sobre el suceso planteado, sirviendo de instrumento de reflexión crítica sobre la realidad educativa y para el intercambio de experiencias con otros compañeros.

No obstante, una vez analizada la información y contrastada con los diarios se ha comprobado que el contenido de las mismas era en la mayor parte de las ocasiones una réplica de lo contemplado en el diario (el diario del sujeto 7 es un claro ejemplo de ello) por lo que se han descartado para

⁴¹ Este apartado no siempre figura en todas las fichas, pues depende de la posibilidad de preguntar al profesorado colaborador.

este estudio aunque quiero reivindicar desde aquí la importancia que han tenido para promover la reflexión de los sujetos a lo largo del Practicum.

2.3. Justificación del Análisis

Este apartado contiene, como ya se ha comentado (ver página 303), la justificación de los análisis realizados: categorización de la información de cada sujeto, la construcción de matrices para cada sujeto y el análisis e interpretación de las matrices de datos.

2.3.1. Categorización de la información de cada sujeto.

Se presenta a continuación una figura en la que se resume el esquema de materiales a analizar para cada sujeto y que configuran cada estudio de casos.

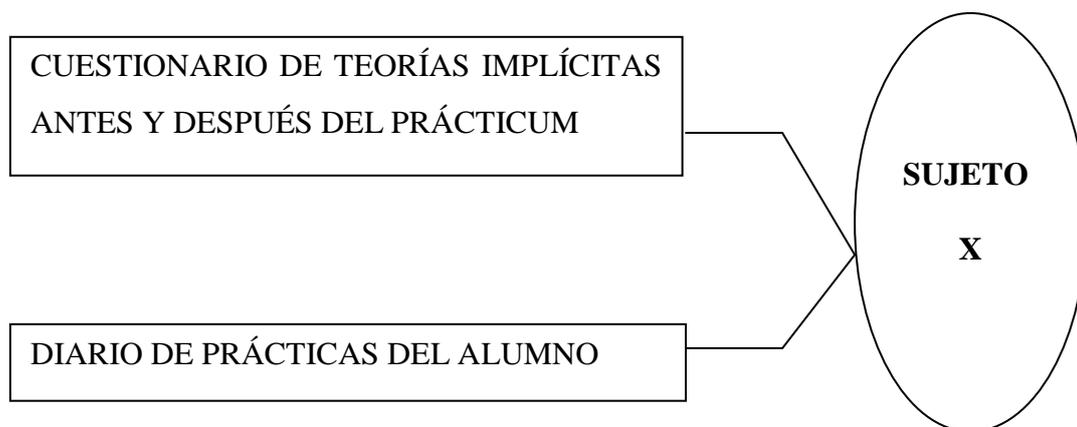


Figura 5: Esquema de análisis de materiales para cada caso

La fase de categorización se realiza partiendo de la clasificación planteada por Marrero (1988) sobre tipos de conocimiento y subdominios⁴², si bien se introducen algunas modificaciones ampliando el significado de algunas de las categorías.

⁴² Ver también Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Tacher College Press.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA:

Conocimiento de la materia (MAC): conjunto de ideas relativas al carácter disciplinar o integrado del conocimiento. Se refieren tanto a contenido curricular como a la concepción del conocimiento en la enseñanza.

Aprendizaje de la materia (MAA): ideas relativas a las condiciones - internas o externas- de la adquisición del conocimiento, procesos que intervienen en el alumno/a y resultados que produce. Se incluyen aquí también las referencias a aprendizaje de los futuros docentes sobre el Practicum

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA:

Gestión y Disciplina (END): ideas relativas a si la gestión está centrada en el profesorado o en el alumnado; el modo de autoridad que se implanta, el tipo de premio o castigo, etc.

*Planificación*⁴³ (ENP): agrupa aquellas ideas que hacen referencia al carácter dependiente o autónomo, lineal o activo, explícito o implícito, de la planificación del profesorado. Se incluyen también las referidas al Practicum.

Interacción (ENI): ideas relacionadas con las características de la comunicación entre profesorado - alumnado. Se incluyen aquí las relaciones con el profesor/a colaborador/a, el profesor/a tutor/a y otros docentes del centro educativo en el que realizan el Practicum. Abarca además las ideas sobre las características del alumnado y sus relaciones.

⁴³ Debido a su situación en prácticas, se recogen en esta categoría todas las referencias a la estructura de tareas que realicen ya que para ellos es algo que viene dado por la planificación previa del docente.

Metodología (ENM): incluye las ideas relativas al uso y naturaleza de los medios, las estrategias de enseñanza - aprendizaje y la organización funcional.

Evaluación (ENE): ideas sobre el carácter formativo y/o sumativo; cualitativo y/o cuantitativo, autoevaluación y/o heteroevaluación de la enseñanza.

Enseñanza en general (ENG): se refieren a la conceptualización de la enseñanza como actividad profesional que hace el profesorado.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO:

Papel del profesorado (SIM): ideas relativas al propio rol del profesor/a: predisposición al cambio o rol conservador; papel de la experiencia o de la formación; trabajo independiente o en colaboración. Se refiere también a las ideas sobre el profesor/a colaborador/a como referente de un modelo de docente.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO:

Contexto (CON): se refiere a la cultura como algo común o selectivo. Describe las ideas acerca del contexto social y cultural.

2.3.2. Construcción de matrices para cada sujeto

Se ha elaborado un modelo de matriz que se repite para cada sujeto lo que nos permitirá estructurar los datos sobre los tipos de conocimiento y los subdominios correspondientes considerando los tres niveles de reflexión establecidos por Ross (1989): *Descripción, Interpretación y Profundización*. La asignación de las unidades de contenido a los tipos de conocimiento, subdominios y distintos niveles de reflexión se realizó mediante la triangulación con pares en procesos sucesivos de aproximación y discusión.

Los tres niveles de reflexión del discurso con respecto a cada subdominio, siguiendo los niveles establecidos por Ross (1989), son:

Nivel 1: *Descripción*⁴⁴

Los criterios planteados por Ross hacen referencia a la escasez de análisis detallados de la práctica, la falta de análisis y comprensión de la conducta del profesor y del alcance de ésta sobre los estudiantes, no reconocimiento de las incongruencias y no elaboración de argumentos propios. Describe sucesos.

Nivel 2: *Interpretación*

Se da un mayor índice de análisis y crítica de la práctica desde una perspectiva concreta, no identifica factores contextuales y relacionales para el análisis si bien considera las consecuencias de la práctica en los alumnos, utiliza el contraste para notar diferencias en la práctica pero no ofrece razones de esas diferencias, tiene en cuenta las características de los alumnos para desarrollar la práctica, reconoce la necesidad de utilizar estrategias diferentes pero no intenta diferenciar cuándo utilizarlas. Interpreta sucesos.

Nivel 3: *Profundización*

Se da una visión de la enseñanza desde la perspectiva de las personas implicadas (profesor, alumno, padres), desde las metas del profesor y las características de los alumnos, se reconoce el carácter situacional de las decisiones en la enseñanza y un estilo de enseñanza predominante para llevar a cabo distintas metas en otros momentos del día. Las reflexiones superan el suceso puntual para pasar a un plano más general y abstracto.

⁴⁴ La asignación del término que figura en cada nivel es de elaboración propia

El esquema que se reproduce a continuación facilitará al lector la comprensión de este apartado:

SUJETO X

<i>Tipo de conocimiento / Subdominio</i>	<i>Descripción</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Profundización</i>

Figura 6: Matriz de análisis para cada sujeto

Obtendremos así un conjunto de matrices (Anexo 5. Estudio 2, en CD) para cada sujeto que puede ofrecer una visión bastante completa de cómo ha vivido el sujeto las experiencias aportadas por el proceso de prácticas, cómo ha influido este proceso en su forma de entender la práctica profesional y qué aspectos han centrado los procesos reflexivos de cada sujeto a lo largo del Practicum.

2.3.3. Análisis e interpretación de las matrices de datos

La información que estas matrices aportan nos permite analizar, entre otras cosas:

- *Respecto a cada sujeto:*

- La evolución de cada sujeto no sólo con respecto a los tipos de conocimiento que centran su interés sino también el nivel de discurso al que plantea el tema pudiendo seguir la evolución de las reflexiones que realiza sobre cada uno de ellos.
- Cuáles son los tipos de conocimiento y subdominios que más le impactan a nivel personal / afectivo y si estos sufren modificaciones a lo largo de las prácticas.
- La relación que existe entre esta evolución y su situación inicial y final con respecto a su sistema de creencias.

- *Respecto a otros sujetos:*

- Las diferencias existentes con otros sujetos del mismo grupo con los que comparten un mismo contexto de realización de las prácticas.

- Si estas diferencias se corresponden con diferencias en sus sistemas previos de creencias.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL SEGUNDO ESTUDIO (ESTUDIO 2)

Se presentan los resultados obtenidos en distintos análisis (Ver Anexo 6. Estudio 2 en CD) realizados con las frecuencias y porcentajes obtenidos con respecto a las categorías existentes de los tipos de conocimiento y subdominios, contabilizadas en los diarios realizados por el alumnado a lo largo del Practicum.

3.1. Una visión general

Se expone la matriz de correlaciones (hay que comentar que aquí se contemplan los 10 diarios realizados en el primer año de recogida de datos ya que en el segundo año se han recogido únicamente dos diarios) y gráficas basadas en las frecuencias de cada subdominio al objeto de facilitar una visión global, como primer acercamiento al posterior estudio de casos.

3.1.1. Matriz general de correlaciones y Análisis descriptivo por sujetos y por categorías o subdominios

Tabla 93: Matriz general de correlaciones

			MAC	MAA	END	ENP	ENI	ENM	ENE	ENG	SIM	CON
MAC	oef. de correl.		1,000	,306	-,367	,547	,343	,500	,729(*)	,532	,358	,600
MAA	oef. de correl.		,306	1,000	,333	,584	,442	,343	,543	,190	,265	,679(*)
END	oef. de correl.		-,367	,333	1,000	,408	,535	,280	000	-,653(*)	-,280	,117
ENP	oef. de correl.		,547	,584	,408	1,000	,712(*)	,344	461	,006	-,055	,488
ENI	oef. de correl.		,343	,442	,535	,712(*)	1,000	,474	650(*)	,221	-,265	,243
ENM	oef. de correl.		,500	,343	,280	,344	,474	1,000	748(*)	,163	,192	,752(*)
ENE	oef. de correl.		,729(*)	,543	,000	,461	,650(*)	,748(*)	1,000	,272	,136	,711(*)
ENG	oef. de correl.		,532	,190	-,653(*)	-,006	-,221	,163	,272	1,000	,538	,354
SIM	oef. de correl.		,358	,265	-,280	-,055	-,265	,192	,136	,538	1,000	,400
CON	oef. de correl.		,600	,679(*)	,117	,488	,243	,752(*)	,711(*)	,354	,400	1,000

Las correlaciones que se establecen alcanzan valores bastante altos y destaca una correlación negativa entre el subdominio *Gestión y Disciplina* (END) y *Enseñanza en General* (ENG). Resulta curioso comprobar que el *Conocimiento de Sí Mismo* (SIM) no correlaciona con ningún tipo de conocimiento.

La correlación más alta se da entre *Metodología* (ENM) y *Contexto* (CON), y entre el primero y *Evaluación* (ENE). Le sigue la correlación existente entre *Conocimiento de la Materia* (MAC) y *Evaluación* (ENE); *Planificación* (ENP) e *Interacción* (ENI), *Metodología* (ENM) y *Evaluación* (ENE), y la que hay entre este último y *Contexto* (CON). Las correlaciones con un valor inferior a .700 se dan entre *Aprendizaje de la Materia* (MAA) y *Contexto* (CON) y entre *Gestión y Disciplina* (END) y *Enseñanza en General* (ENG) que, como ya se ha comentado es negativa.

Antes de analizar la distribución de frecuencias por categorías y subdimensiones contempladas en el estudio, el siguiente gráfico nos permite obtener una visión de la posición relativa de cada sujeto con respecto a los demás teniendo como criterio el número de referencias total realizadas en el conjunto de subdominios contemplados.

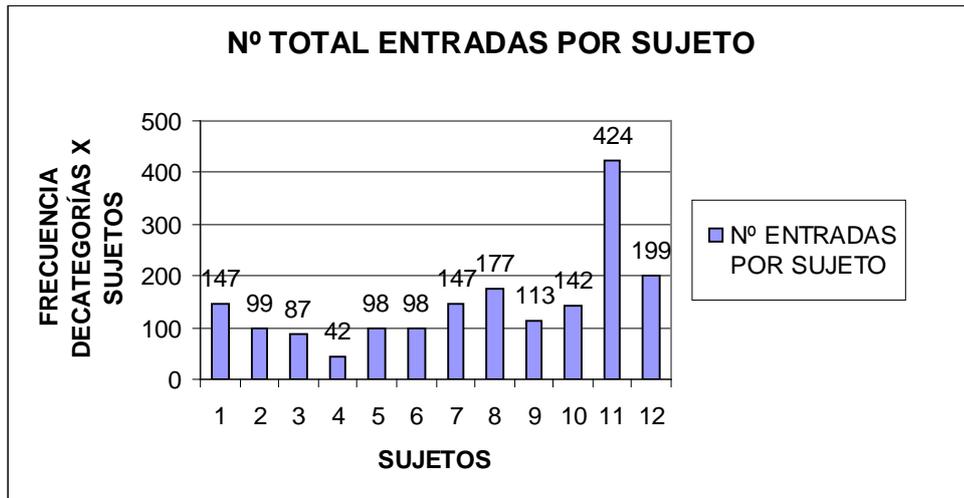


Gráfico 27: Número total de entradas por Sujeto

Nos permite observar si el valor total de las frecuencias se distribuye más o menos a lo largo de los sujetos o si obedece a una concentración específica de valores altos presente sólo en algunos de ellos, en este sentido destaca el número de registros obtenidos del análisis del sujeto 11 que con 424 registros contabilizados es el mayor de los contabilizados con una diferencia de 225 registros respecto del que le sigue, el sujeto 12, con 199 registros.

El total de 1773 frecuencias se distribuye de la siguiente forma entre los sujetos: Hay siete sujetos - el 1, 7, 8, 9, 10, 11 y 12- que presentan referencias con valores superiores a 100, en el Momento 1 destaca, el sujeto 8 con un total de 177 referencias a los diferentes subdominios. Los sujetos 2, 3, 5 y 6 presentan valores cercanos a 100, aunque ligeramente inferiores. El sujeto 4, con un valor inferior a 50 es el que obtiene un menor valor, diferenciándose notablemente del resto. Podemos decir pues, que el 91,6% de los sujetos presentan valores próximos a 100 o superiores. Destaca especialmente el hecho de que los diarios de los sujetos 11 y 12 son los que presentan el número más alto de referencias, es decir, en el Momento 2 de recogida de datos se produce un incremento de las referencias realizadas por los sujetos objeto de estudio a los subdominios contemplados en el mismo.

Es conveniente resaltar aquí, contrariamente a lo que se pudiera pensar en un principio, que la extensión del diario no siempre va unida a valores más altos de frecuencias, es decir, diarios con menor extensión pueden aportar un alto valor en el número de frecuencias obtenidas por los distintos subdominios, mientras que diarios con mayor extensión pueden concentrar su discurso en un número reducido de subdominios o categorías.

Los 1773 registros contabilizados en los 12 diarios se distribuyen a lo largo de los 10 subdominios contemplados en el análisis de contenido. Se ofrece a continuación un gráfico de barras que permite visualizar cuáles son los subdominios a los que los sujetos del estudio de casos se refieren con mayor asiduidad en su discurso y que por lo tanto tienen una mayor presencia en sus diarios.

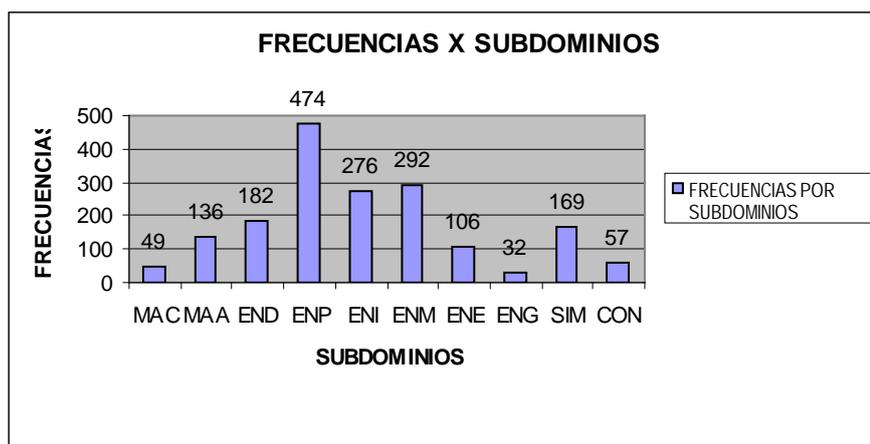


Gráfico 28: Frecuencias por Subdominios

Se puede observar, en primer lugar, la gran diferencia existente entre los diferentes subdominios, ya que los valores oscilan entre 32 y 474.

Los sujetos hacen más referencias al subdominio referido a la *Planificación* (ENP) y la *Metodología* (ENM) e *Interacción* (ENI), lo cual es comprensible debido a la situación que están viviendo al ser su primera experiencia en un centro como futuros docentes; no hay que olvidar que una de las tareas a realizar en esta fase de prácticas era la realización de una

unidad didáctica que debían poner en práctica y que se incluiría en su evaluación.

Por otra parte, hay que considerar que en esta experiencia contaban con la presencia de uno o varios profesores/as colaboradores/as a lo largo de toda su fase de prácticas y con una profesor/a tutor/a, por lo que además de los comentarios con respecto a la interacción con el alumnado se suman los comentarios sobre la relación con su profesor/a colaborador/a y tutor/a que, como podremos comprobar en el estudio de cada sujeto, son muy numerosas en algunos casos.

Los referidos a la *Gestión y Disciplina* (END), al *Conocimiento de Sí Mismo* (SIM), al *Aprendizaje de la Materia* (MAA) y a la *Evaluación* (ENM), son los que se ubican, por orden de mayor a menor, en una frecuencia de valores entre 100 y 200.

No deja de llamar la atención el orden de los diferentes tipos de conocimiento y subdominios comentados hasta el momento, ya que, se podría pensar que su primera preocupación sería la disciplina y que esto se reflejaría en un mayor número de referencias a este respecto; pero por otra parte hay que considerar que su situación de prácticas hace que sus primeras semanas en el centro tengan como función principal la de observar al profesor/a colaborador/a, y que además no desempeñen realmente el papel de responsable principal en el aula, salvo llamativas excepciones, aunque no se explicita una fase de observación como tal en el Plan de Formación del Practicum por lo que el nivel de asunción de responsabilidades en el proceso de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula varía de un sujeto a otro.

Estas consideraciones pueden ayudar a comprender pues el orden en que se presentan estos subdominios ya que su principal interés durante su

estancia en el centro en un primer momento se centra en observar cómo desempeña su labor el profesor/a y cuál es su metodología.

El estudio de casos está plagado de referencias a la necesidad que ellos sentían de no establecer una ruptura entre su forma de actuar con el alumnado y la forma en que venían haciéndolo con el docente responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El valor obtenido por el subdominio *Contexto* (CON) es el mayor del intervalo 0-100 con un total de 57 registros, el *Conocimiento de la Materia* (MAC) presenta, junto con el subdominio *Enseñanza en General* (ENG), los valores más bajos con 49 y 32 registros contabilizados.

Se puede comprobar que los tipos de conocimiento con menores referencias son aquellos que suponen un nivel de abstracción y generalización sobre distintos ámbitos del proceso educativo por lo que la primera reflexión que se puede realizar a la vista de estos datos es la necesidad de insistir más en un aspecto fundamental: Facilitar al futuro profesorado la posibilidad de realizar el salto de la práctica a la teoría, de tal forma que produzca en ellos un aprendizaje que se incorpore al cuerpo de conocimientos sobre la enseñanza que ya poseen, evitando que su experiencia de prácticas se quede en un análisis individual y concreto de situaciones específicas y/o aisladas.

3.1.2. Análisis comparativo por categorías y por niveles de reflexión en porcentajes

Conviene analizar, en porcentajes para posibilitar su comparación, las diferencias existentes entre las frecuencias obtenidas por los subdominios en los dos momentos de recogida de datos, es decir, los 10 primeros diarios analizados (Momento 1) y los dos diarios recogidos en el curso 2009-2010 (Momento 2) ya que eso nos puede ofrecer una perspectiva

longitudinal de la evolución seguida por el alumnado del Practicum en estos años de desarrollo o puesta en práctica.

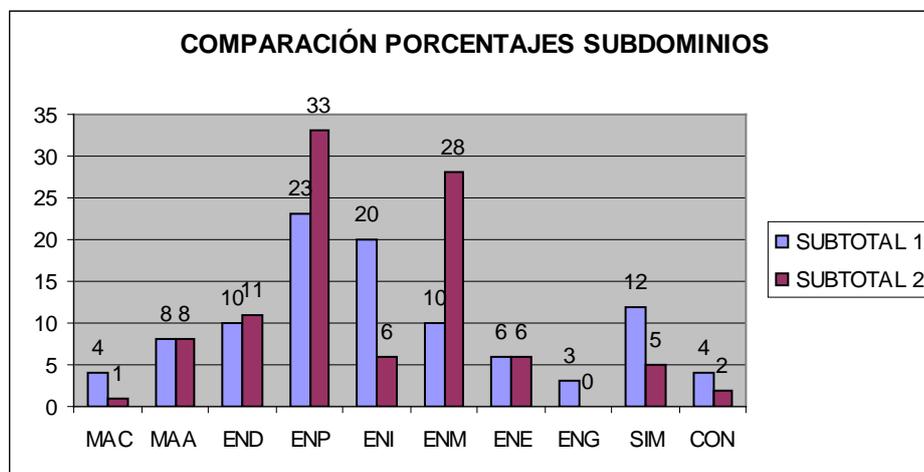


Gráfico 29: Comparación porcentajes Momento 1 y Momento 2

Los subdominios *Planificación*, *Interacción* y *Papel del profesorado* representan el 55% de los registros recogidos en el Momento 1 del total de los subdominios contemplados, siendo también los subdominios en los que se dan las mayores diferencias entre ambos momentos, junto con el subdominio *Metodología*. En el Momento 2 tan sólo los subdominios *Planificación* y *Metodología* representan ya el 61% del total lo que nos indica que en el Momento 1 el alumnado centra más su atención en la relación con el alumnado, profesores colaboradores, profesores tutores y resto de compañeros así como en el sentido y significado de su ejercicio profesional mientras que los sujetos del Momento 2 se preocupan más por su actuación en el aula con el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha realizado una matriz de análisis para cada sujeto en la que se diferencia el nivel de discurso del mismo con respecto a cada subdominio diferenciando los tres niveles de reflexión contemplados en el estudio, "*Descripción*", "*Interpretación*" y "*Profundización*". Esto permite contabilizar los totales de cada uno de los niveles de análisis establecido

para cada categoría en la totalidad de los sujetos que configuran el estudio de casos en ambos momentos.

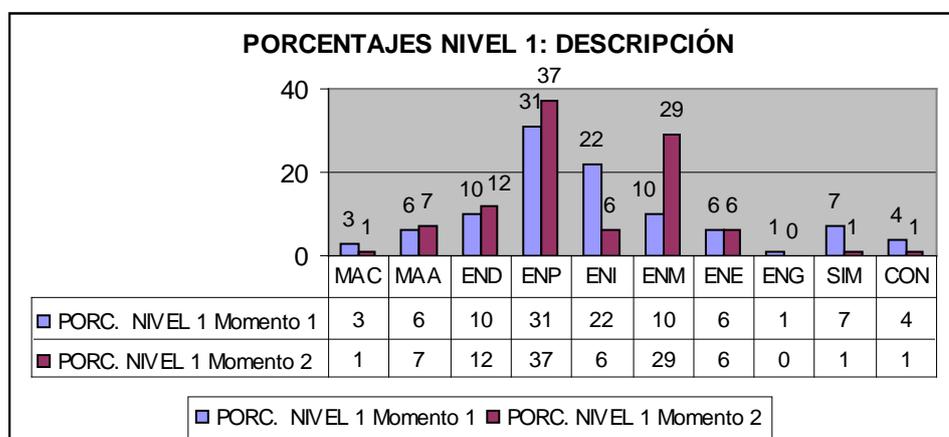


Gráfico 30: Porcentajes Nivel 1. Descripción.

El gráfico 30 permite observar que, en el Momento 1, la categoría con mayor número de frecuencias en el nivel de Descripción es el subdominio *Planificación*, seguido a distancia del subdominio *Interacción*, *Metodología* y *Gestión y Disciplina*, los dos primeros (*Planificación* y *Metodología*) representan el 53% del total de referencias registradas por lo que tienen gran representación en el conjunto de comentarios realizados por los sujetos en sus diarios.

En el Momento 2 los subdominios mencionados siguen la misma tendencia del Momento 1, excepto en el caso del subdominio *Interacción* que presenta un porcentaje sensiblemente inferior, pasando de un 22% de peso a tan sólo un 6%. ¿Qué ha sucedido en estos años? ¿Se produce este hecho por las características personales y profesionales de los profesores colaboradores, tutores y alumnado (recordar aquí que los alumnos del Momento 2 han desarrollado sus prácticas en un centro diferente al del alumnado del Momento 1)? Los subdominios *Planificación* y *Metodología* suponen el 66% del conjunto de registros contemplados en los diarios del Momento 2, se mantiene por tanto el subdominio *Planificación* como el subdominio con más presencia en los diarios analizados.

Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que en el subdominio *Planificación* se han incluido todas aquellas referencias a la estructura diaria de actividades debido a que para ellos era algo ya planificado pues era una realidad con la que se encontraban en el centro y de ahí el hecho de la descripción de la misma en los diarios.

El resto de los subdominios presentan un escaso porcentaje por lo que su presencia en los diarios es notablemente menor que los subdominios ya mencionados: El Momento 1 presenta el siguiente orden descendente en porcentajes de los subdominios con valor inferior a 10, que suponen el 47% del total: *Papel del profesor*, *Aprendizaje de la Materia*, *Evaluación*, *Contexto*, *Conocimiento de la Materia* y *Enseñanza en General*. El Momento 2 presenta un orden distinto, 34%, *Aprendizaje de la Materia*, *Interacción*, *Evaluación*, *Papel del profesor*, *Contexto*, *Conocimiento de la Materia* y ninguna presencia del subdominio *Enseñanza en General*, ninguno de ellos supera el 10%.

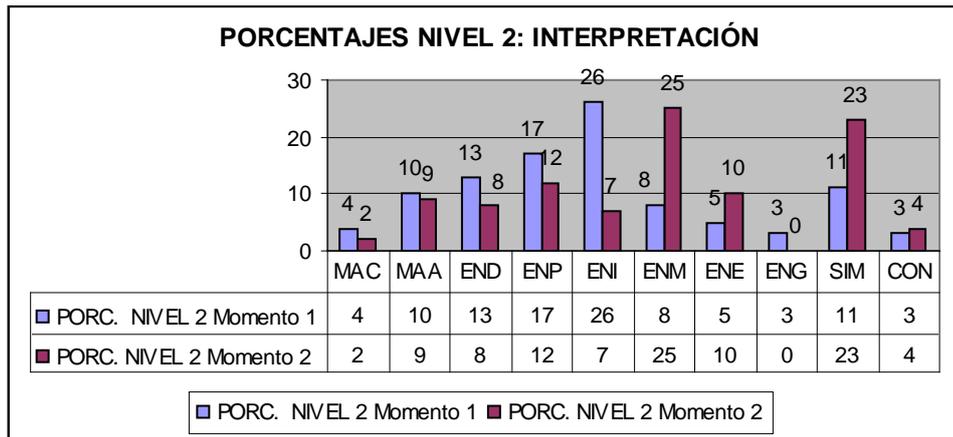


Gráfico 31: Porcentajes Nivel 2. Interpretación

El gráfico 31 presenta el Nivel 2, de *Interpretación*, en el Momento 1 se puede comprobar que el subdominio *Interacción* es el que obtiene el mayor valor, seguido del de *Planificación, Gestión y Disciplina, Papel del Profesor y Aprendizaje de la Materia*. El subdominio *Metodología* sufre un fuerte descenso si comparamos su presencia con el Nivel 1, ya que representa tan sólo un 8% de los registros en este Nivel 2. Los mayores porcentajes siguen pues la tendencia constatada en el Nivel 1 de *Descripción*, si bien se invierte el orden entre los dos subdominios con mayor presencia ya que en esta ocasión es el de *Interacción* el que presenta el porcentaje más alto con un 26%, entre ambos suponen el 43% de representación total, inferior al del nivel anterior. Los subdominios *Planificación, Gestión y Disciplina, Papel del profesor y Aprendizaje de la Materia* superan o igualan el 10%. Junto con la *Metodología*, los subdominios que presentan un porcentaje inferior a 10 son: *Evaluación, Conocimiento de la Materia, Enseñanza en General y Contexto*.

El Momento 2 presenta diferencias en los subdominios mayoritarios con respecto al Nivel 1 de *Descripción*, los subdominios con mayor presencia en el Nivel 2 son *Metodología y Papel del profesor* este último con un 23%, entre ambos suponen el 48% por lo que también configuran un porcentaje parcial inferior al obtenido por los dos subdominios mayoritarios contemplados en el Nivel 1. Parece pues que en el Nivel 2 los registros se reparten más entre los subdominios considerados en este análisis.

Los subdominios que superan o igualan el 10% son *Planificación*, con un 12% lo que supone una reducción considerable en su presencia y *Evaluación*, igual al 10%. Los subdominios que presentan porcentajes inferiores al 10% son *Aprendizaje de la Materia, Gestión y Disciplina, Interacción, Conocimiento de la Materia y Contexto*. No figura el subdominio *Enseñanza en General*, lo que resulta curioso ya que eso indica que el alumnado no reflexiona en este nivel de interpretación sobre uno de

los subdominios que configuran lo que será su principal función como docentes: La enseñanza.

¿Será que el alumnado de prácticas en el Momento 2 contempla el diario como un instrumento para plasmar los hechos acaecidos en el día a día pero no como técnica para reflexionar sobre los mismos, es considerado meramente como un instrumento de evaluación para constatar su asistencia a las prácticas y elaborar el listado de tareas desarrolladas a lo largo del día sin una visión de por qué se hacen esas tareas y no otras? Es importante insistir en la importancia que tiene la consideración del diario como instrumento de reflexión y clarificación de las propias teorías implícitas y no meramente como instrumento para la evaluación.

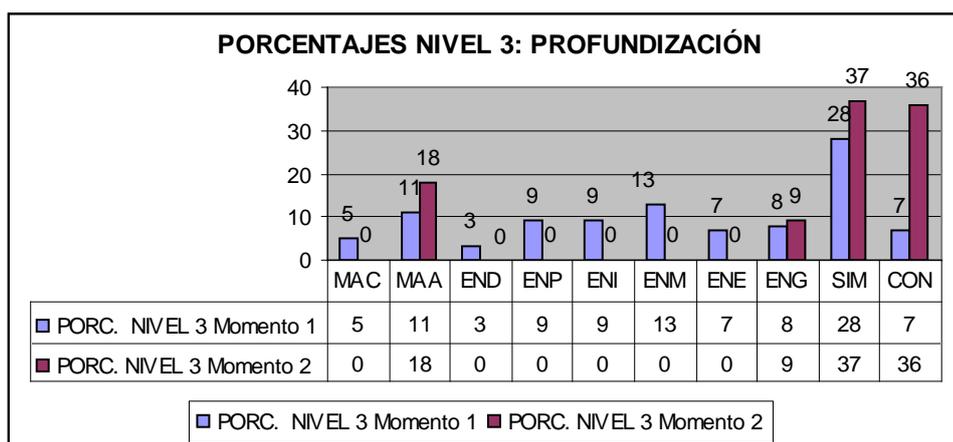


Gráfico 32: Porcentajes Nivel 3. Profundización.

El gráfico 32 presenta los valores obtenidos en el nivel 3 de "Profundización". El Momento 1 presenta una distribución de porcentajes totalmente diferente a los niveles anteriores. Las subdimensiones con mayor porcentaje son el *Papel del profesorado*, *Metodología* y el *Aprendizaje de la Materia*, las dos primeras suman el 41% cifra muy cercana al porcentaje alcanzado por las dos dimensiones predominantes en el Nivel 2, que sube hasta el 52 % del total de los registros contemplados en el análisis de los diarios si consideramos las tres dimensiones que superan el 10% de representación.

El resto de subdominios, con un porcentaje inferior al 10%, concentra el 48% restante con una representación bastante similar *Planificación (9%)*, *Interacción (9%)*, *Enseñanza en General (8%)*, *Evaluación (7%)*, *Contexto (7%)*, *Conocimiento de la Materia (5%)*. Curiosamente el que genera un menor porcentaje en el Nivel 3 de Profundización es el subdominio de *Gestión y Disciplina (3%)*.

El Momento 2 presenta una distribución de registros muy desigual ya que únicamente los subdominios *Papel del profesorado (37%)*, *Contexto (36%)*, *Aprendizaje de la Materia (18%)* y *Enseñanza en General (9%)* tienen presencia en este Nivel 3 de Profundización, los dos primeros subdominios concentran el porcentaje más elevado observado hasta el momento, con un 73%, lo que supone que las reflexiones del alumnado en sus diarios profundizan preferentemente sobre las ideas relativas al propio rol del profesor y las ideas sobre el profesor colaborador como referente de un modelo de docente y la cultura como algo común y selectivo con ideas acerca del contexto social y cultural.

Le siguen las reflexiones sobre las condiciones internas o externas de la adquisición del conocimiento, los procesos que intervienen en el alumnado y los resultados que produce y, en último lugar, la conceptualización de la enseñanza como actividad profesional que hace el profesorado. El resto de subdominios no son tenidos en cuenta en las reflexiones que el alumnado plasma en sus diarios. Esto nos indica que los elementos curriculares no son objeto de cuestionamiento más allá de las consideraciones específicas que puedan realizar sobre sucesos concretos acaecidos en el aula.

3.1.3. Análisis descriptivo por momento de recogida de datos, niveles de reflexión y sujetos

Se presentan a continuación los gráficos correspondientes a los porcentajes de cada sujeto en cada uno de los niveles de reflexión realizado, es decir, *Descripción*, *Interpretación* y *Profundización*. Esto nos permite ir conociendo algo más de los diarios que conforman el estudio de casos antes de entrar en un análisis pormenorizado de cada uno de ellos y su peso en el conjunto total de registros contabilizados en el Momento 1 y en el Momento 2.

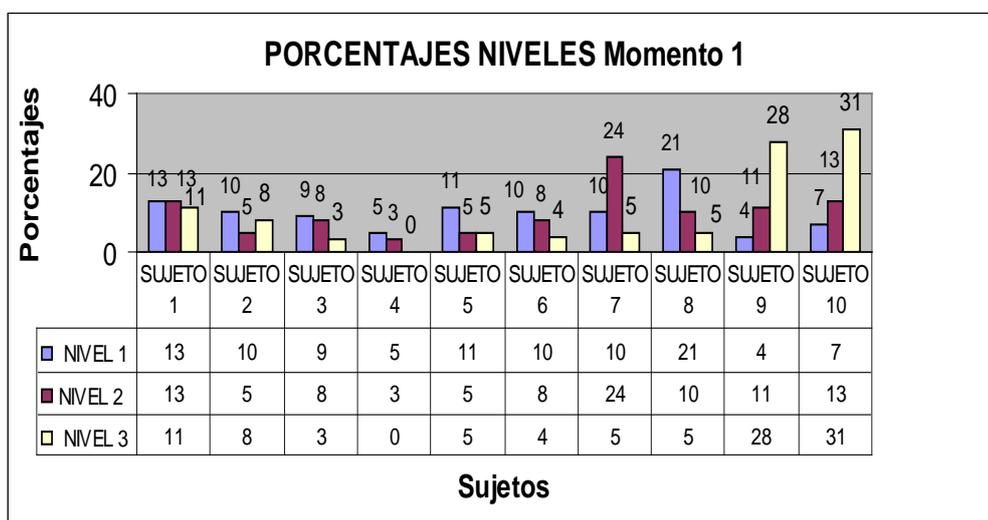


Gráfico 33: Porcentajes niveles de reflexión. Momento 1

En el gráfico 33 se puede comprobar que el sujeto 8 es el que representa el porcentaje más elevado (el 28%) del total de registros contemplados en el nivel de *Descripción*, sin embargo en el Nivel 3 de *Profundización* representa uno de los porcentajes más bajos junto con el Sujeto 7, 6, 5, 3 y 4, este último sin representación en este Nivel 3 en el que los Sujetos 10 y 9 presentan los porcentajes más elevados sumando entre los dos un significativo 59%, es decir, los registros de estos dos sujetos representan casi el 60% del total de registros pertenecientes a este nivel.

El Sujeto 7 es el que tiene una mayor representación con un 24% en el Nivel 2 de *Interpretación*. Los Sujetos 7, 8, 9 y 10 son los que presentan una diferencia más notable entre los distintos porcentajes obtenidos en los distintos niveles de reflexión, el resto de sujetos presentan una distribución más equilibrada entre los distintos niveles.

El Sujeto 4 es el que supone una menor representación en todos los niveles de reflexión, es el que presenta menos registros, con un diario bastante parco en palabras, y el único que no presenta en el Momento 1 ningún registro en el Nivel 3 de *Profundización*.

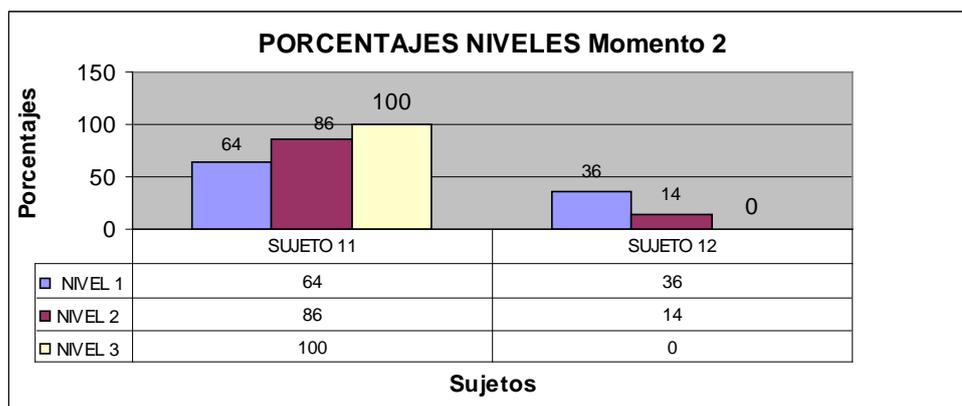


Gráfico 34: Porcentajes Niveles de Reflexión. Momento 2

La representación de los sujetos en los tres niveles de reflexión contemplados en el análisis presenta diferencias notables siendo el Sujeto 11 el que presenta un mayor peso específico en el cómputo global de registros, llegando incluso al 100% en el Nivel 3 de *Profundización* ya que el Sujeto 12, si bien ha desarrollado un diario muy pormenorizado de los sucesos acaecidos cada día en el aula, detallando incluso las sesiones horarias, presenta menos unidades de análisis que el Sujeto 11.

Distribución de los niveles de reflexión en ambos momentos (Momento1 y Momento 2).

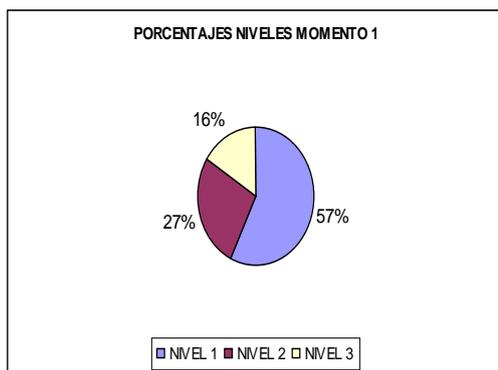


Gráfico 35: Distribución Niveles Momento 1

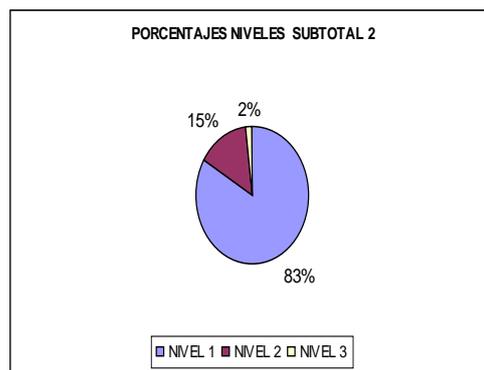


Gráfico 36: Distribución Niveles Momento 2

Los gráficos 35 y 36 nos muestran que la tendencia en ambos momentos es una mayor presencia del Nivel 1 de *Descripción*, seguido del Nivel 2 de *Interpretación* y del Nivel 3 de *Profundización*, el de menor porcentaje, tendencia que era presumible ya que considerando que están en formación les resulta difícil pasar del análisis puntual de los sucesos a realizar planteamientos que supongan un análisis desde una perspectiva más abstracta y global que supere el suceso en sí.

El porcentaje del Nivel 1 de *Descripción* es notablemente mayor en el Momento 2 ya que supone el 83% del total de registros contabilizados mientras que en el Momento 1 representa tan sólo el 57% aunque sigue siendo el Nivel con el porcentaje más elevado. El Nivel 2 de *Interpretación* en el Momento 1 representa el 27% mientras que el Nivel 3 de *Profundización* obtiene una aceptable representación ya que alcanza casi el 20%. El Momento 2 presenta porcentajes más pequeños con una preponderancia del Nivel 1 especialmente llamativa con un 83% como ya se ha comentado. El Nivel 2 de *Interpretación* supone el 15 % y el Nivel 3 de *Profundización* un 2%, concentrado en un único sujeto.

Se puede comprobar que con el paso del tiempo los diarios adquieren un carácter más instrumental y técnico, que un instrumento de reflexión. Se vuelve mucho más detallado en el relato de los hechos acaecidos a lo largo

del día pero mucho menos analíticos y reflexivos. El diario del Sujeto 12 es el ejemplo más representativo de esta tendencia, ahora bien, otros factores aparte (centro, tutores, profesores colaboradores) ¿Significa esto que los planteamientos del plan de Practicum expuestos en el capítulo 3 de este trabajo en el que la reflexión aparece como uno de los objetivos principales se ha diluido con el paso del tiempo desviando la preocupación por el día a día al igual que le sucede en muchas ocasiones al profesor en ejercicio al que la multitud y disparidad de tareas a realizar no le permiten, favorecen ni posibilitan la reflexión sobre su acción?.

3.2. Análisis de cada Estudio de caso

Se ha ofrecido en el apartado anterior, entre otro tipo de análisis, una visión general de la distribución de categorías considerando la totalidad de los sujetos que configuran el estudio de casos y la distribución de las diversas categorías para cada sujeto.

El presente apartado aborda el análisis de cada sujeto en detalle a través de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y de los diarios elaborados por el alumnado a lo largo de las 12 semanas que configuran el proceso de realización del Practicum.

El análisis del diario suponía, como ya se explicó en su momento, la realización de una matriz en la que se diferenciaban tres niveles de reflexión del discurso con respecto a cada subdominio, siguiendo los niveles establecidos por Ross (1989) (ver p. 311 del presente informe):

El plan de formación del practicum del curso 1995-96 no establece unas fases diferenciadas (por ejemplo, observación) que determinen un progresivo grado de implicación del futuro docente en los procesos educativos sino que plantea una planificación individualizada, por lo que la experiencia del alumnado es variada, de ahí que no se pueda establecer una diferenciación del Practicum por períodos temporales que aglutinen de alguna manera las 12 semanas de realización. El plan de formación del Practicum del curso 2009-10 si bien plantea unas fases, no precisa la duración de las mismas y tienen un carácter orientativo y no prescriptivo.

La matriz de resultados obtenida considerando como unidad temporal la semana presenta, en cada caso, bastantes espacios en blanco, ya que cada sujeto no siempre aborda todos los subdominios contemplados.

Este hecho ha motivado que la presentación de los datos tomando como referencia temporal la "semana" se realice sin diferenciar los niveles de reflexión mencionados, si bien estos serán contemplados para cada sujeto en el análisis conjunto que se presenta con posterioridad.

La estructura en la que se presenta el análisis de cada sujeto es la siguiente, donde "n" es igual al número del sujeto del estudio de caso:

3.2.n.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto "antes" y "después" del Practicum.

3.2.n.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

3.2.n.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus subdominios.

3.2.n.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

3.2.n.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Esta estructura nos ofrece una visión de las modificaciones producidas en la valoración de las teorías implícitas por parte de los sujetos que configuran el estudio 2, antes y después del Practicum; los porcentajes obtenidos en los distintos tipos de conocimiento; la relación de temas contemplados en los diarios a lo largo de las 12 semanas diferenciando los tipos de conocimiento y subdominios considerados también en el estudio 1 y un análisis más detallado de la temática abordada por los sujetos teniendo en cuenta los distintos niveles de reflexión. La síntesis permite resaltar los aspectos fundamentales destacados en el análisis de los diarios y establecer relaciones concretas con algunos de los datos obtenidos por cada sujeto en el cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza.

3.2.1. Estudio de caso. SUJETO 1

El sujeto 1 es una alumna de 23 años, que ha cursado la especialidad de Educación Musical. Desarrolla sus prácticas con dos profesores colaboradores, un hombre en la especialidad que ha cursado y una mujer en el 2º curso de Primer Ciclo de Primaria. El profesor colaborador desarrolla su docencia en todos los cursos como especialista en Música. El sujeto 1 asiste con él a dos cursos de 1º, uno de 2º, dos de 3º, dos de 4º, uno de 5º y dos de 6º.

3.2.1.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum

Tabla 94: Sujeto 1. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL 1	T. TECNICA 2	T. ACTIVA 3	T. CONSTRUCTIVA 4	T. CRITICA 5
ANTES	2,66	4,88	7,66	6,66	6,60
DESPUES	2,50	4,22	7,50	6,50	6,40

Como se puede comprobar en la tabla 94, las puntuaciones medias obtenidas a partir de las puntuaciones emitidas por el Sujeto 1 en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza, en los 50 ítems que lo componen son más bajas después de la realización del Practicum que antes del mismo en todas las teorías. Los valores más altos se obtienen en la teoría activa y en la teoría constructiva, con un valor de 7,50 y 6,50 respectivamente, estando el sujeto bastante de acuerdo, esta situación se mantiene después del Practicum. La media más baja corresponde a la teoría tradicional con la que no está nada de acuerdo.

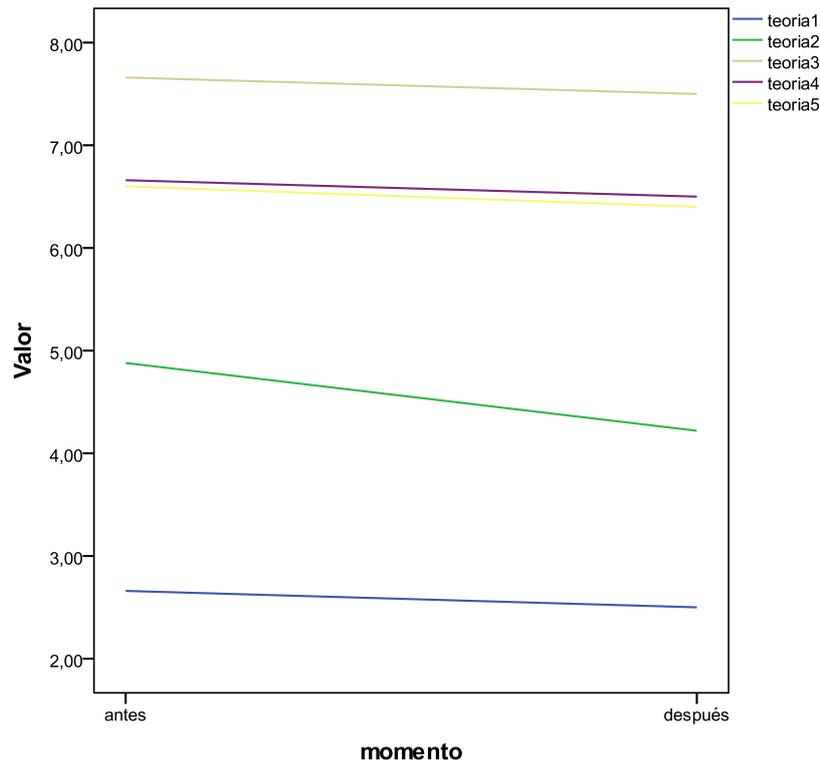


Gráfico 37: Sujeto 1. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

El gráfico 37 nos presenta un acercamiento visual a los aspectos comentados para la tabla 94, en la que queda de manifiesto la casi imperceptibilidad del descenso de las medias obtenidas en cada una de las 5 teorías contempladas, el descenso más notable se produce en la teoría activa que supone tan sólo 0,66 décimas menos que antes de la realización del Practicum, la teoría crítica desciende 0,20 y la teoría tradicional y la teoría constructiva tan sólo 0,10.

3.2.1.2. Frecuencias y porcentajes obtenidos en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

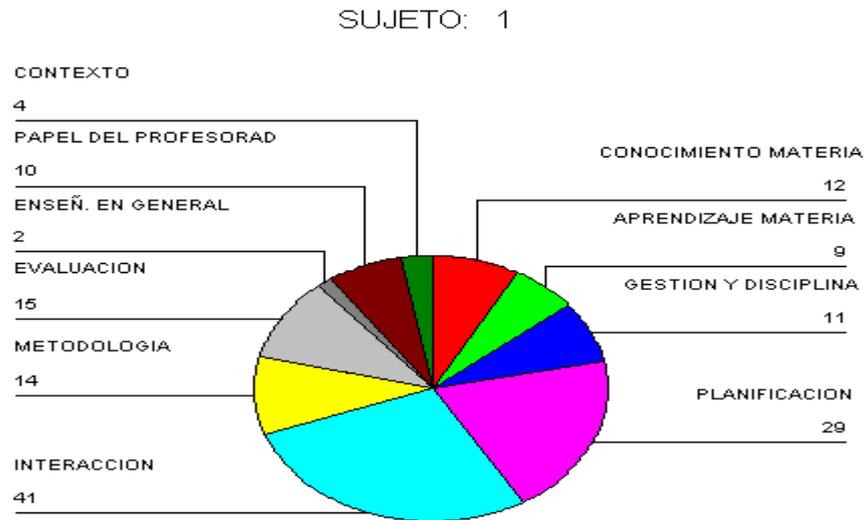


Gráfico 38: Sujeto 1. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 1 aporta 147 registros en total que se distribuyen tal y como indica el gráfico 38. Si presentamos los datos en porcentajes por orden de mayor o menor, nos podremos hacer una idea de los tipos de conocimiento y subdominios que predominan en las reflexiones realizadas por el Sujeto 1 durante las 12 semanas de realización del Practicum.

Tabla 95: Porcentajes Sujeto 1

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENI	41	27,9	27,9
ENP	29	19,73	47,63
ENE	15	10,20	57,83
ENM	14	9,52	67,35
MAC	12	8,16	75,51
END	11	7,49	83
SIM	10	6,80	89,8
MAA	9	6,12	95,92
CON	4	2,72	98,64
ENG	2	1,36	100
TOTAL	147	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 95 son *Interacción, Planificación, Evaluación y Metodología* aglutinan un elevado porcentaje (67%) de las referencias realizadas por el sujeto 1 en su diario, siendo los porcentajes más bajos (no llegan al 3%) los referidos al *Contexto*

y a la *Enseñanza en General*. Los subdominios de mayor presencia son

aquellos que tienen una relación directa con la situación que vive el sujeto en el día a día en su nuevo rol de docente, destaca el primero de ellos, *Interacción*, ya que uno de los factores principales en el acto educativo es la comunicación con los demás, no sólo alumnos sino también compañeros y, en este caso, profesores colaboradores y profesora tutora.

3.2.1.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

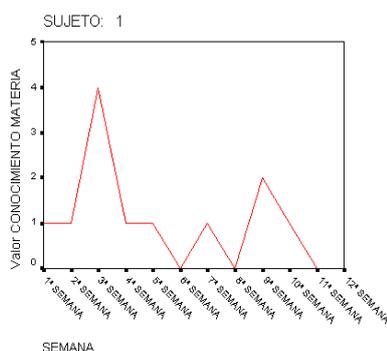


Gráfico 39: Conocimiento Materia por semanas

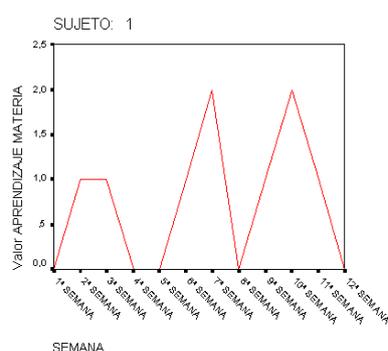


Gráfico 40: Aprendizaje Materia por semanas

Son 21 las referencias que se realizan en total a este Tipo de Conocimiento.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne 12 de las 21 referencias existentes en total en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias (4) realizadas por el sujeto 1 respecto al subdominio se realizó en la tercera semana, una vez que ya ha entablado relación con los profesores colaboradores y se atreve a preguntarles cuál es el sentido de determinadas acciones realizadas de una manera concreta o comentan los motivos de las distintas actuaciones desarrolladas:

“Me ha llamado la atención y me ha gustado mucho el hecho de que A. no corrige siempre con el mismo color, ya que según ella, siempre hemos asociado el rojo a los errores y no le agrada esta idea, así que se ha comprado un montón de pilots de diferentes colores para corregir”.

De las 12 referencias existentes a este subdominio, 5 se refieren a los contenidos trabajados en las reuniones con la profesora tutora, por lo que este aspecto reúne el 41,66 % de las reflexiones referidas al conocimiento de la materia lo que puede servir como muestra para resaltar la importancia de las reuniones con el profesorado tutor para generar procesos reflexivos en los alumnos en Prácticas. El resto de entradas hacen referencia al sentido de las actuaciones del profesorado colaborador, es decir, al por qué, ya sea en sentido positivo o criticándolo.

MAA: Las entradas registradas en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* son 9. El mayor número de referencias se concentra en la 7ª y 10ª semana en la que se registran 2 (número máximo registrado) entradas en cada una de ellas, una vez que ya ha asumido responsabilidades en el desarrollo de las clases de Matemáticas (7ª) y está desarrollando ya la U.D. de Música (10ª) en distintos cursos.

De las 9 referencias existentes en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*, 6 (el 66,66% del total de este tipo de conocimiento), abordan la problemática del aprendizaje del alumnado en relación al planteamiento de las actividades, ya sea por parte de los dos profesores colaboradores o por ella misma, el resto hacen referencia al nivel de aprendizaje, motivación e interés de los grupos en general o de uno de los alumnos en concreto.

“Hemos seguido preguntando flauta en las horas de música. Las clases son aburridas, los niños se cansan de hacer toda la hora lo mismo, no tienen interés por la asignatura, ni por tocar la flauta. Voy a sugerirle a I. prepararnos otro tipo de clases para ver si los motivamos”.

En la 8ª y 12ª semana no hay ninguna referencia a este tipo de conocimiento en ninguno de los dos subdominios contemplados. Destacar aquí que en ambas semanas ha habido actividades lúdicas tales como la fiesta del centro, una excursión de todo el centro y una despedida con regalos que pueden ayudar a entender esta ausencia de registros.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este es el Tipo de Conocimiento con más entradas, un total de 112 (76,2% del total de registros), lo que resulta lógico ya que es la que más subdominios presenta.

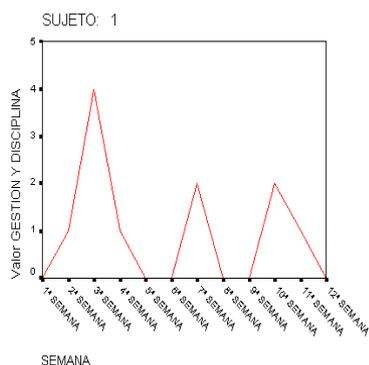


Gráfico 41: Gestión y Disciplina por semanas

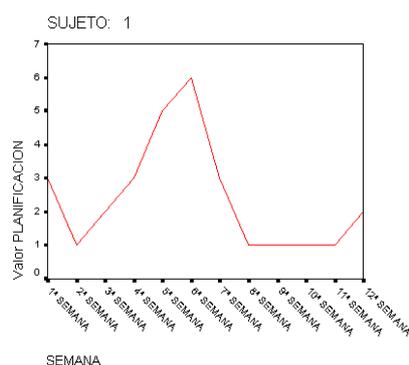


Gráfico 42: Planificación por semanas

END: Son 11 (9,8% del total de este tipo de conocimiento) las referencias a este subdominio, llama la atención ya que la *disciplina* suele ser una de las preocupaciones más frecuentes del futuro profesorado. El mayor número de referencias (4) se registra en la 3ª semana.

El contenido de los registros en este subdominio gira en torno a su desacuerdo con el planteamiento del profesor colaborador para el mantenimiento de la disciplina y el orden en el aula, la crítica al comportamiento del alumnado en sus momentos directos de responsabilidad con el grupo y en escasas ocasiones su acuerdo con la actuación del profesor colaborador.

“Hoy ha habido una clase de expresión corporal que lo han hecho bastante bien, pero al final me he sentido muy mal, porque I. me ha dicho que les dijera algo, premiándolos por ello, pero yo no estaba de acuerdo y además no tenía claro lo que él quería decirles, sin embargo insistía en que les dijera algo, y supongo que quedé muy mal, porque le dije reiteradamente que no, que les dijera él lo que quería decirles”.

Existen un gran número de vacíos en los registros de este subdominio, concretamente en las semanas 1ª), 5ª), 6ª), 8ª), 9ª), 12ª), muchas de ellas en las que el Sujeto 1 tenía una acción directa con el grupo en su totalidad y se registran comentarios sobre lo mal que se siente dado el comportamiento del alumnado en el momento de su actuación, tal y como se constata en el subdominio *Conocimiento de sí mismo*.

ENP: Hay un total de 29 (25,9% del total de este tipo de conocimiento) registros referentes a este subdominio. El de *Planificación* es uno de los subdominios, junto con el de *Interacción*, que no presenta ningún valor *cero* a lo largo de todas las semanas de duración del Practicum, es decir, que el Sujeto 1 siempre realiza en su diario alguna referencia a este subdominio, incluso en las primeras semanas en las que todavía no ha comenzado a diseñar su Unidad Didáctica. Las frecuencias más altas, 5 y 6, se registran en la 5ª) y 6ª) semana respectivamente, coincidiendo con el comienzo de su Unidad Didáctica de Matemáticas y el segundo día de la Unidad Didáctica de Música.

Gran parte de los registros se refieren a comentarios sobre el transcurso de la clase, las modificaciones que va realizando en las Unidades Didácticas en los distintos niveles educativos en función de los resultados obtenidos en otros grupos, los contenidos abordados en la reunión con la profesora tutora y algunos comentarios sobre un malentendido con el profesor colaborador respecto de su planificación.

“En primero he explicado la misma clase de música que ayer a los de segundo (1ª sesión de la unidad didáctica) pero he hecho algunas modificaciones respecto de la clase anterior”.

Destacar que en la primera semana se registran 3 entradas referidas a la *Planificación*, 2 de ellas en las que comenta la distribución de materias a lo largo del día por parte del profesor colaborador y una a los contenidos trabajados con la profesora tutora.

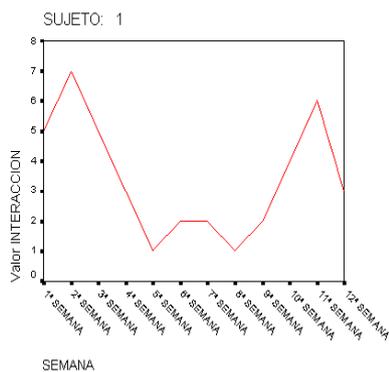


Gráfico 43: Interacción por semanas

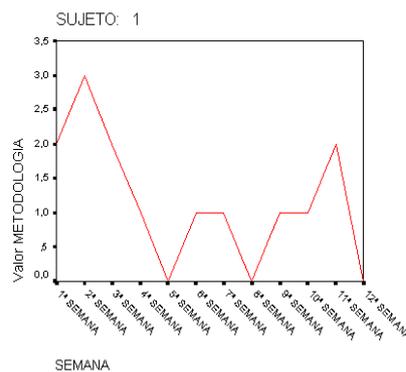


Gráfico 44: Metodología por semanas

ENI: El subdominio con más entradas es el de *Interacción*, con un total de 41 registros que suponen casi el 28% del total, por lo que sin duda es el subdominio con más presencia en el diario del Sujeto 1, no hay ninguna semana en la que no realice alguna referencia a este subdominio, y es el que registra el número de frecuencias por semana más elevado, concretamente, 7 en la 2ª semana. Destacan también las 6 frecuencias de la 11ª semana, y las 5 frecuencias registradas en la 1ª y 3ª semana.

Curiosamente, de la 5ª a la 9ª semana es cuando se registran solamente entre 1 y 2 frecuencias, los valores más bajos, precisamente cuando se supone que está más implicado en el desarrollo de las Unidades Didácticas y por lo que se podría pensar que la interacción alcanzaría un gran protagonismo en sus reflexiones al estar inmerso el Sujeto 1 en plena acción. Si nos fijamos en el contenido de esas referencias quizá podamos llegar a entender mejor este hecho, ya que la mayor parte de las referencias incluyen reflexiones sobre la relación con los profesores colaboradores, rechazando en algunas ocasiones asumir la responsabilidad sobre el desarrollo de la clase ante las situaciones poco satisfactorias vividas con anterioridad y que le hacen dudar de sí misma generando desconfianza en sus posibilidades para llevar el peso de la clase y sólo algunas se refieren a su relación con los alumnos.

“Hoy supuestamente debería haber dado la tercera clase de matemáticas, pero como me sentía muy mal por cómo me habían salido las clases anteriores, le pedí a A. que por favor explicara él el tema (“doble y mitad”).”

Si lo relacionamos con el bajo nivel de frecuencias alcanzado por el *Conocimiento de Sí Mismo* podemos añadir que quizá para proteger su autoestima, ha centrado sus reflexiones en torno a lo que hacen los demás siendo menos numerosas las reflexiones en torno a sus propias actuaciones.

ENM: El total de referencias en el subdominio *Metodología* es de 14, lo que supone un 12,5% del total de frecuencias registradas en el Tipo de Conocimiento: *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de entradas (3) se registra en la segunda semana, le siguen la 1ª y 3ª y 11ª semana con 2 registros en cada una. Las semanas en las que se registra el mayor número de frecuencias coinciden con los valores máximos obtenidos en el subdominio *Interacción*.

Se centra en los comentarios sobre el planteamiento metodológico de los profesores colaboradores exponiendo su opinión en 8 de las 14 ocasiones, lo que supone el 57%, por lo que el análisis realizado en el subdominio anterior adquiere más fuerza si cabe ya que sólo 3 de las 14 referencias se refieren a su planteamiento metodológico con el alumnado y 3 a las reuniones con la profesora tutora.

“También suele darles demasiadas explicaciones al principio de las clases, sobre lo que hicieron y lo que van a hacer, y aunque no me parezca mal creo que los niños están demasiado alterados al llegar a la hora de música como para prestar atención a estas explicaciones”.

La 5ª, la 8ª y la 12ª semanas no se registran referencias a este subdominio.

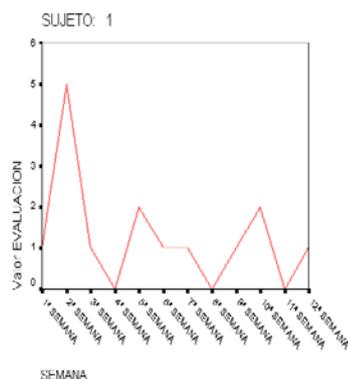


Gráfico 45: Evaluación por semanas

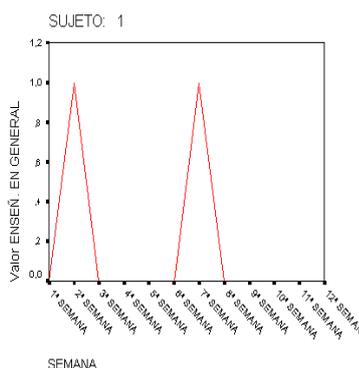


Gráfico 46: Enseñanza en General por semanas

ENE: Son 15 las entradas registradas en el subdominio *Evaluación*, un 13,4% del total relativo a este Tipo de Conocimiento. El mayor número de frecuencias (5) se registra, al igual que sucede con los subdominios *Interacción* y *Metodología*, en la 2ª semana. Hay que destacar que en la primera semana de incorporación al centro estuvieron realizando exámenes que se comentaron a lo largo de la segunda semana, de ahí que ya figure este subdominio en las primeras semanas pues ha sido el primer tipo de tareas que se encontraron en el aula.

El contenido de los registros sigue la misma tendencia que en subdominios anteriores pues se centra más en los profesores colaboradores y en el alumnado que en su actuación pues 8 de las 15 entradas, es decir, el 53%, se refieren a las sesiones de evaluación realizadas en la primera semana y su tratamiento por parte de los profesores colaboradores, 5 al proceso de aprendizaje, atención y motivación del alumnado, 1 a su actuación, lo que supone únicamente el 6,6 %, y 1 al contenido de la reunión con la profesora tutora.

“En las clases de música hemos estado haciendo un examen de inglés de otro maestro. He observado que en la primera pregunta del examen tenían que realizar dibujos y los niños han invertido demasiado tiempo en ella, no dándoles tiempo a terminar el examen. En la segunda hora estaban terminando el examen de inglés de la hora anterior e I. ha aprovechado también para que corrigieran los exámenes de música que estaban muy mal.”

No se registran referencias a este subdominio en la 4ª), 8ª) y 11ª) semana.

ENG: Se registran únicamente 2 referencias al subdominio *Enseñanza en General*, 1 en la 2ª) semana en la reunión con la profesora tutora y 1 en la 7ª) semana en la que cuestiona el trabajo previo que se realiza con el alumnado para las celebraciones en las que tienen que subirse a un escenario y el sentido que tiene para los niños este tipo de actuaciones. El nivel de generalización de las experiencias vividas por el Sujeto 1 es escaso, como se puede comprobar en este subdominio. Sus reflexiones se centran más en las experiencias concretas vividas a lo largo del Practicum que en un análisis o reflexión más allá de la experiencia concreta.

“También se planteó el caso de ¿cómo reconocer a niños superdotados? Y ¿cómo actuar con ellos? A mí particularmente éste es un tema que me parece muy interesante ya que actualmente se le está prestando más atención a los niños con necesidades especiales, sin embargo en ningún momento, o casi ninguno, se tienen en cuenta a los niños muy inteligentes. La reunión de hoy me ha parecido muy interesante”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

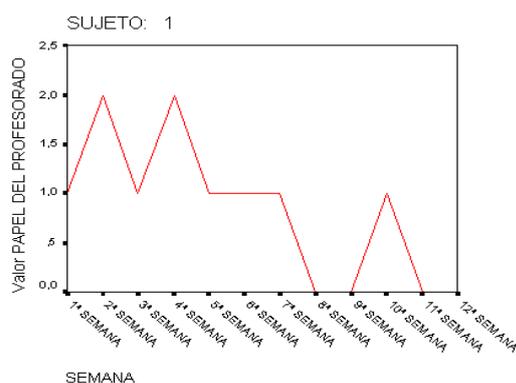


Gráfico 47: Papel del profesorado por semanas

Este Tipo de conocimiento presenta un total de 10 registros, lo que supone un 6,8% del total de entradas analizadas en el diario del Sujeto 1. Supone un porcentaje especialmente bajo si consideramos la relevancia del momento de formación que está viviendo, con una concentración de

experiencias novedosas y diferentes a lo vivido por el sujeto hasta el momento a lo largo de su formación inicial.

El mayor número de referencias (2) se registra en la 2ª y 4ª semana, coincidiendo con una acción directa del sujeto 1 con el alumnado: La lectura de un cuento a todo el grupo y su primera clase de Música respectivamente.

Se contemplan 6 registros (60%), del total de 10 existentes, en los que hace referencia a su falta de reacción ante las propuestas de la profesora colaboradora de asumir la marcha de la clase por la inmediatez de la situación o malestar por la reacción del alumnado ante su actuación y no poder controlar la situación. El resto hacen referencia a las reuniones con la profesora tutora y a su mejoría en la asunción de responsabilidades sobre el desarrollo de la clase y la respuesta obtenida por parte del alumnado.

“En las siguientes clases, como sigue explicando lo mismo me ha dejado para que lo explique yo. Al principio me quedé toda cortada, incluso me quedé en blanco y tuvo que seguir él, pero a medida que seguía explicando en las demás clases iba haciéndolo mejor y con más soltura”.

Las semanas 8ª, 9ª, 11ª y 12ª no presentan ninguna referencia relativa al rol del maestro/a, papel de la experiencia o de la formación o comentario alguno sobre los profesores colaboradores. La ausencia de registros en otros tipos de conocimiento puede resultar comprensible, por ejemplo, en la 8ª semana, al centrarse más en la excursión, pero este tipo de actividades lúdicas son una ocasión para la interrelación con el profesorado del centro que no se ve reflejado en el diario.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

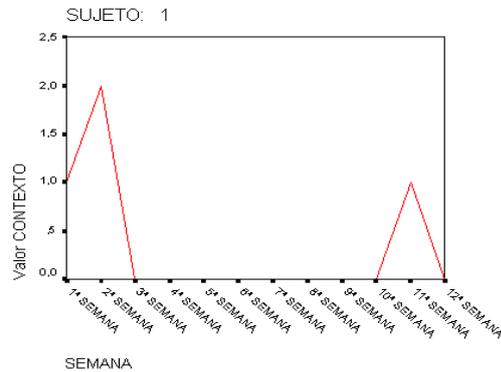


Gráfico 48: Contexto por semanas

Es uno de los Tipos de Conocimiento que tiene menos presencia en el diario, sólo 4 registros (2,72%) del total de 147. Este hecho puede ser un indicativo de que a lo largo del Practicum se centra más en las acciones concretas y tareas a desarrollar y asumir por su parte que a la reflexión sobre el contexto social y/o cultural en el que estas tareas se desarrollan.

Se presentan en la 1ª, 2ª) y 11ª) semana, alcanzando el número máximo (2) en la segunda semana, coincidiendo con conversaciones con la profesora colaboradora sobre la situación socio – familiar de los niños.

El 75% (3) se refieren a las características socio-familiares del alumnado comentadas por la profesora colaboradora para situar al sujeto 1 en las circunstancias que rodean a cada alumno del grupo. El papel del profesorado colaborador y del profesor tutor resulta fundamental para abordar diversos temas sociales que contextualicen la práctica educativa del alumnado en formación.

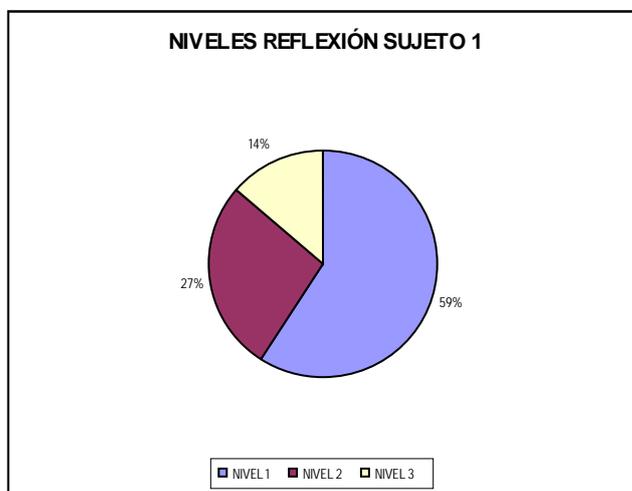
“A. ha llegado tarde como casi todos los miércoles y A. me ha comentado más cosas sobre ella, también me ha comentado cosas del resto de los niños ya que hay varios que sus padres están separados pero les ha afectado de diferente manera; si los padres siguen llevándose bien y no hay conflictos entre ellos entonces los niños no sufren mucho retraso escolar, pero desde que haya conflictos sí lo sufren”.

Resulta curioso constatar que, a pesar de la información facilitada por los profesores colaboradores y la profesora tutora, el sujeto 1 no vuelve a mencionar este tipo de conocimiento en su diario, ni siquiera cuando se refiere a comportamientos individuales de alguno de los alumnos/as.

La 8ª) semana es la que registra menos entradas sólo 1 en el subdominio *Planificación* y 1 en el subdominio *Interacción*, coincidiendo con actividades deportivas y culturales y una excursión de todo el centro. Quizá el Sujeto 1 ha vivido esta semana como algo ajeno al día a día del centro educativo y por tanto sí la contempla como una experiencia personal pero no dentro de su proceso de formación como futuro maestro.

3.2.1.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 49: Distribución Niveles de Reflexión



El sujeto 1 presenta un total de 147 entradas, de las cuales el 59% (87) se ubican en el NIVEL 1 de reflexión, el 27% (40) en el NIVEL 2 y el 14% (20) en el NIVEL 3.

El gráfico 49 presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios.

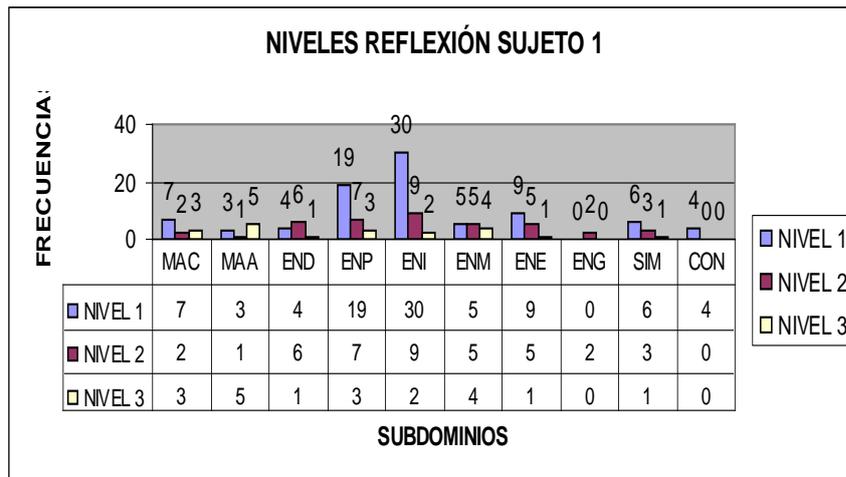


Gráfico 50: Frecuencias Niveles de Reflexión

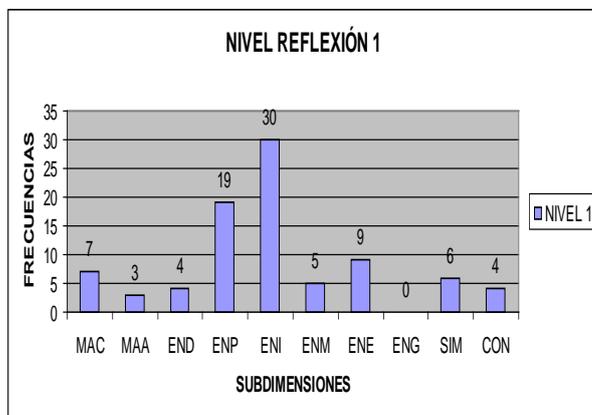
El subdominio *Interacción* y el subdominio *Planificación* registran el mayor número, 30 y 19 respectivamente, de reflexiones en el NIVEL 1 con notable diferencia respecto de los valores alcanzados en el resto de subdominios cuyo valor máximo no supera el 9. Las frecuencias registradas varían de 0 a 30. El único valor cero que se contempla en este nivel se ubica en el subdominio *Enseñanza en General*.

El mayor valor en el NIVEL 2 tiene lugar en el subdominio *Interacción*, con 9 registros, no obstante, es el subdominio *Gestión y Disciplina* el único en el que el Nivel 2 supera en registros al Nivel 1, con 6 entradas frente a 4. El resto de subdominios presenta siempre una preponderancia del Nivel 1 de reflexión, seguido del Nivel 2 y por último, el Nivel 3, que no registra ninguna entrada en los subdominios *Enseñanza en General* y *Contexto*. Los valores de las frecuencias obtenidas en el Nivel 2 varían entre 0 y 9.

El mayor valor registrado en el NIVEL 3 se produce en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*, con 5 entradas, le sigue el subdominio *Metodología* con 4 entradas registradas en este nivel. Los valores en el Nivel 3 oscilan entre 0 y 5.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 51. Sujeto 1. Nivel 1. Descripción



El Tipo de Conocimiento **Conocimiento de la Materia** recoge el 11,5% (10) de las 87 referencias correspondientes a este Nivel, de las que 7 pertenecen al subdominio **Conocimiento de la Materia**

y 3 al subdominio **Aprendizaje de la Materia**.

El Sujeto 1 describe el contenido de las reuniones con la profesora tutora sin llegar a manifestar una interpretación o profundización sobre la distinta temática abordada: Instrumentos de observación y materiales de consulta, elaboración de la Unidad Didáctica:

“Primero hicimos preguntas respecto a dudas que teníamos acerca de la U.D. También hablamos sobre las fichas de observación y estuvimos comentando las fotocopias”.

También se registra un comentario de la profesora colaboradora sobre los motivos que la llevan a actuar de una determinada manera para conseguir la atención del alumnado, mostrando en esta ocasión su opinión favorable al respecto:

“Al final de la clase, antes de irse para su casa han estado cantando canciones gesticuladas que A. les ha enseñado, se notaba que los niños estaban disfrutando mucho. Después me ha comentado que esto lo hace no tanto por enseñar música, sino para trabajar la atención, ya que los niños tienen que fijarse en lo que ella va haciendo para imitarla. Creo que consigue lo que se propone ya que los niños estaban muy atentos. (Ficha “2ª Evaluación de Matemáticas”).”

Las referencias al *Aprendizaje de la Materia* se ajustan al trato directo con una niña y un niño con problemas de aprendizaje que requieren de una atención individualizada y muestra una visión generalizada de distintos grupos de alumnos calificándolos comparativamente pero sin llegar a especificar cómo ha llegado a esa creencia, si por experiencia personal con los grupos en cuestión o por referencias del profesor colaborador ni en función de qué criterios establece esa clasificación, si por disciplina y atención e interés o por nivel y ritmo de aprendizaje, ...:

“Por la tarde hemos tenido clase con dos sextos, y aunque son clases bastante “malas” me sorprendieron mucho, además de todas las clases sólo hubo un par de niños que me llamaron la atención y fue precisamente de una de estas clases, quizás hasta de la clase “peor” de todas”.

El Tipo de Conocimiento que aglutina un mayor porcentaje de referencias es el ***Conocimiento de la Enseñanza***, con un total de 67 entradas, lo que supone un 77% del total de registros en este nivel de reflexión. Como ya se ha comentado no resulta extraño que presente el mayor porcentaje de referencias al ser el que contempla más subdominios.

Los comentarios (4) realizados en el subdominio *Gestión y Disciplina* en este nivel de reflexión se centran en las actuaciones de los profesores colaboradores ante la falta de orden en el aula en general o ante un alumno concreto:

“F. está alborotado y me ha comentado que el viernes le ha mandado una nota a sus padres porque estaba diciendo palabrotas y estaba muy alborotado”.

“Ha llegado una maestra a la clase y A. los ha peleado después porque no se han estado callados”.

También se refiere a la reacción de los propios alumnos ante el incumplimiento de las normas por parte de sus compañeros y una única referencia en la 10ª semana, es decir, ya muy avanzado el Practicum, a su papel en el mantenimiento de la disciplina ya que este aspecto se refleja más en los restantes niveles:

“La clase transcurrió bastante bien, teniendo en cuenta que es la clase en la que me cuesta más que me hagan caso”.

Las referencias (19) en el subdominio *Planificación* en el Nivel 1 de reflexión se centran en la descripción de la estructuración de materias a lo largo del día y las tareas desarrolladas por los profesores colaboradores tales como dictado, actividades en la pizarra, cuentos, canciones, modificaciones en el tiempo de dedicación a algunas actividades dada la proximidad de la evaluación. También comenta la selección de cursos y clases a las que asistirá en Música.

“Las dos primeras horas de clase he estado en segundo, la maestra les ha hecho un dictado y después les ha mandado a realizar unas actividades que puso en la pizarra”.

La misma presencia tienen las reuniones con la profesora tutora cuyo contenido gira en torno a la Unidad Didáctica y planificación de las observaciones a realizar:

“Objetivos que debemos conseguir: Utilización de instrumentos de recogida de datos. Utilización o aplicación de distintas técnicas de investigación cualitativa: Diario y observaciones. Iniciarnos en el camino de aprender a analizar los datos recogidos. Reflexión sobre los distintos problemas de enseñanza y aprendizaje. Elaboración de unidades didácticas”.

Casi en la misma proporción, se sitúan los comentarios sobre las actividades que realiza ella con el alumnado sin llegar a entrar en mucho detalle respecto a las mismas y comentando en una ocasión su nerviosismo por no poder realizar todo lo que quiere ni cómo lo quiere:

“En las clases de música hemos hecho lo mismo que hicimos en cuarto y quinto la semana pasada ya que el lunes no hubo clase y por tanto no se les habían explicado las nuevas partituras ni se habían hecho los ejercicios de clase. La misa la aplazaron para mañana y hoy hemos ensayado con todos los cursos en la iglesia del colegio”.

“El resto de las clases he estado en segundo, y he seguido haciendo lo mismo que A., corrigiendo ejercicios, leyendo etc”.

Hay dos referencias a actividades organizadas a nivel Centro, una en el día de fiesta del Centro y otra en el Día de Canarias relatando las actividades de carácter lúdico desarrolladas.

“Hoy se ha celebrado el día de Canarias en el Colegio y se han realizado actividades durante toda la mañana. Se ha modificado el horario habitual de clase y se ha hecho de jornada única, de 9:00 a 14:00 horas. Por la mañana ha habido actividades en el patio y aunque estuvieron muy bonitas, hacía demasiado calor, y los niños estaban asfixiados con los aparatosos trajes típicos que llevaban. Después estuvieron dibujando y cantando, y a última hora fueron a ver una exposición de artesanía que había en diferentes aulas del colegio, la verdad que estaban muy bonitas”.

La *Interacción* reúne 30 de los 41 registros realizados en este subdominio. La mayor parte de los comentarios se refieren a la relación con los profesores colaboradores y a la relación de estos con el alumnado. La primera referencia relata el primer día de su llegada al centro y el buen recibimiento de la directora.

Los primeros momentos de relación, mientras el Sujeto 1 observa la acción de los profesores colaboradores, le resultan agradables, le generan confianza, llegando a mantener incluso conversaciones informales, aunque esta sensación cambiará con uno de ellos a lo largo del Practicum como podremos comprobar en los otros dos niveles de reflexión. Le explican lo que van haciendo y por qué lo hacen, pero a medida que se va implicando en la responsabilidad docente con algunos grupos se siente más insatisfecha con su propia actuación y elude la asunción de responsabilidades ofrecida por los profesores colaboradores argumentando la inmediatez de la oferta, eso provoca en ella una mayor incomodidad e inseguridad que la lleva a pedirle en alguna ocasión que explique él el tema y a preguntarle qué opinión tendrá el profesor en cuestión sobre su actuación. También comenta favorablemente la relación de los profesores colaboradores con el alumnado:

“Me siento muy bien con A. como con I., ambos me tratan con confianza, muchas veces, sin preguntarles me comentan cosas sobre su trabajo, sobre los niños, etc., y si les pregunto no dudan en contestarme con amabilidad, incluso tenemos conversaciones personales e informales”.

“También me ha comentado cómo prepara las clases, los libros que utiliza y cómo los utiliza y me ha dejado una muestra de los libros de Lengua y de Matemáticas. He aprovechado para preguntarle si le pareció mal el tiempo que invertí ayer con A.. y me ha respondido que no, que yo tengo libertad para hacer lo que yo quiera y ella no me va a decir nada a no ser que haga algo que le parezca muy mal”.

“En la primera hora hemos estado en primero dando música, comienzo a sentirme un poco incómoda en las clases de música porque como sólo vamos una vez a la semana, no he llegado a conocerlos ni siquiera un poco y no sé bien cómo debo actuar ante ellos”.

“En las clases de segundo sigo observando lo que hace A. en el momento de explicar y luego la ayudo cuando va a corregir los ejercicios que les manda...”.

Además hace referencia a la incomodidad que siente en la sala de profesores ya que siente que los ignoran y no tiene confianza con el resto de compañeros en prácticas, esta sensación de incomodidad se incrementa si no coincide con ningún otro compañero en ese momento.

Los comentarios en las reuniones con la tutora ponen de manifiesto su satisfacción por cómo ha ido la primera semana, comenta su satisfacción por el centro y por los profesores colaboradores.

Sólo en 8 de los 30 registros contempla su relación con el alumnado, en líneas generales los comentarios que realiza son positivos, si bien al principio plantea dudas sobre cómo actuar pues al realizar las sesiones de observación en distintos grupos no le da tiempo a conocerlos suficientemente, también figura un problema puntual con una niña que se suele escapar. Vuelve a estar presente la dificultad de los niños para realizar una actividad en la que tiene que ir de la mano con las niñas por parejas.

“...Los niños comienzan a acostumbrarse a tenerme en clase y comienzan a pedirme permiso y a preguntarme cosas con más frecuencia”.

Las actividades lúdicas organizadas por el centro en fechas señaladas, tales como el día de Canarias también tienen cabida en este subdominio siendo siempre de sensación de bienestar y satisfacción.

Los comentarios (5) sobre la *Metodología* son aclaraciones sobre el material didáctico y la aplicación de determinados instrumentos con la profesora tutora, comentarios con la profesora colaboradora sobre la

metodología que ésta desarrolla, por ejemplo, los libros que utiliza y cómo los utiliza, su opinión sobre actuaciones concretas del Sujeto 1 y el planteamiento general de las clases de música.

“Por la tarde he seguido en esta clase haciendo manualidades. A. me ha preguntado cosas sobre mí: por qué había cogido este colegio, si estaba saliendo muy cansada de clase, qué tal me sentía, etc. También me ha comentado cómo prepara las clases, los libros que utiliza y cómo los utiliza y me ha dejado una muestra de los libros de Lengua y de Matemáticas. He aprovechado para preguntarle si le pareció mal el tiempo que invertí ayer con A. y me ha respondido que no, que yo tengo libertad para hacer lo que yo quiera y ella no me va a decir nada a no ser que haga algo que le parezca muy mal”.

El Nivel 1 de reflexión recoge 9 de las 15 entradas sobre *Evaluación* en las que expone el desarrollo del proceso de evaluación realizado por los profesores colaboradores en las primeras semanas del Practicum (6), tanto en lo que se refiere a las pruebas en sí como a su corrección, tarea en la que participaba, manera en la que se comunica al alumnado, por la que muestra su agrado, las notas y los malos resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación:

“En las clases de música hemos estado haciendo un examen de inglés de otro maestro. He observado que en la primera pregunta del examen tenían que realizar dibujos y los niños han invertido demasiado tiempo en ella, no dándoles tiempo a terminar el examen. En la segunda hora estaban terminando el examen de inglés de la hora anterior e I. ha aprovechado también para que corrigieran los exámenes de música que estaban muy mal”.

No hay ninguna referencia a la *Enseñanza en General* en este Nivel 1.

El *Conocimiento de Sí Mismo* representa el 6,9% del total de entradas (87) registradas en el Nivel 1, al recoger 6 de las 10 entradas presentes en este Tipo de Conocimiento, de las que 2 incluyen reflexiones sobre la responsabilidad civil del profesorado y cómo actuar ante una situación de posibles malos tratos desarrolladas a lo largo de las reuniones con la profesora tutora, en las cuatro restantes manifiesta la mejora que ella misma percibe en sus explicaciones a medida que las va desarrollando en distintas clases, quedándose menos “en blanco” y estando menos disgustada

que en clases anteriores con el desarrollo de sus clases, sí manifiesta sentirse bien con la respuesta que ha obtenido de los niños con el cuento que leyó y la canción que había preparado:

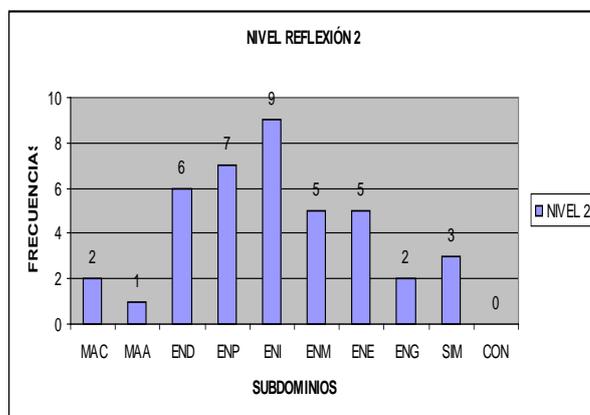
“En las siguientes clases, como sigue explicando lo mismo me ha dejado para que lo explique yo. Al principio me quedé toda cortada, incluso me quedé en blanco y tuvo que seguir él, pero a medida que seguía explicando en las demás clases iba haciéndolo mejor y con más soltura”.

Las 4 entradas que se registran en el **Conocimiento del Medio** suponen el 4,6% de los 87 registros de este Nivel 1 de reflexión, la mitad de ellas refieren la información que los profesores colaboradores le aportan sobre los distintos grupos de alumnos, tales como problemas familiares, nivel de conflictividad, etc., uno sobre la dificultad para el desarrollo de una actividad por la vergüenza de los niños para darles la mano a las niñas en 6º curso y uno sobre los valores de respeto por los seres vivos y la responsabilidad en su cuidado.

“A. ha llegado tarde como casi todos los miércoles y A. me ha comentado más cosas sobre ella, también me ha comentado cosas del resto de los niños ya que hay varios que sus padres están separados pero les ha afectado de diferente manera; si los padres siguen llevándose bien y no hay conflictos entre ellos entonces los niños no sufren mucho retraso escolar, pero desde que haya conflictos sí lo sufren”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 52: Sujeto 1. Nivel 2. Interpretación



El Tipo de Conocimiento, **Conocimiento de la Materia**, representa un 7,5 % (3) de las 40 referencias correspondientes al Nivel 2 de reflexión, 85% (34) al **Conocimiento de la Enseñanza** y el 7,5% (3) al

Conocimiento de Sí Mismo.

Las manifestaciones en el subdominio *Conocimiento de la Materia* están referidas a *una actividad* en su tercera semana de permanencia en el centro, concretamente al hecho de preguntarles por lo que han hecho el fin de semana, la apreciación del Sujeto 1 recoge el *ámbito socio – afectivo* y el *cognitivo* ya que opina que es beneficiosa para el desarrollo de la expresión oral y para desarrollar el “aprender a escuchar” y a la *evaluación* al destacar el hecho de no corregir siempre con el color rojo, sin embargo presenta un concepto limitado de evaluación ya que su argumento favorable al uso de distintos colores es que no asocien el color rojo a los errores por lo que ella está limitando el concepto de evaluación a la detección de errores y no incluye la posibilidad de destacar los aciertos y/o avances del alumnado. Ambas referencias se circunscriben a la actuación de uno de los profesores colaboradores.

El *Aprendizaje de la Materia* presenta únicamente una entrada, en la 7ª semana, en este Nivel, siendo el único subdominio en el que el número de registros del Nivel 3 supera al número de entradas registrado en el Nivel 1 y el Nivel 2 de reflexión. Como en el caso anterior refleja un reflexión sobre lo realizado por un profesor colaborador (el mismo) y supone una crítica al criterio de selección aplicado para una actividad (leer poesías) lúdica en el salón de actos al elegir a los más avanzados, su argumento no se centra en cómo puede llegar a afectar este hecho a la autoestima del resto de alumnos, por ejemplo, sino que se limita a exponer que el resto de alumnos se quedan sin hacer nada. Puede que se refiera a que no implica a todo el grupo - clase en la actividad más que a su preocupación porque se queden ociosos.

“A. ha repartido unas poesías a algunos niños (supuestamente los mejores) para que se las aprendieran y después recitarlas en el salón de actos con el resto de las clases de primer ciclo. No me ha parecido nada bien que A. haya hecho esta selección, ya que el resto de los niños se han quedado sin nada que hacer”.

Respecto al *Conocimiento de la Enseñanza*, que supone el 84% de las referencias en este Nivel 2 se distribuye de desigual manera a lo largo de los subdominios que lo conforman, por ejemplo, en el subdominio *Gestión y Disciplina* se dan 6 referencias de un total de 11 por lo que proporcionalmente es mayor el número de registros en este subdominio que en el de *Planificación* que sólo presenta 7 de un total de 29.

Las reflexiones en el subdominio *Gestión y Disciplina* giran en más de la mitad de las ocasiones (4) en torno al comportamiento del alumnado y cómo se ejerce el mantenimiento de la disciplina: En una de ellas muestra su acuerdo con un castigo impuesto por la profesora colaboradora mandando a la pared a una niña y en otra su desacuerdo con la profesora colaboradora por insistir en un castigo que posteriormente no impone de tal manera que, según piensa, deja de surtir efecto en el alumnado. En dos de ellas critica el alboroto existente bajo su responsabilidad docente achacándolo a la confianza que el alumnado tiene con ella y recurriendo al mismo castigo que la profesora colaboradora para imponer disciplina en el grupo destacando en su exposición el hecho de que ella sí lo cumple ante el asombro del alumnado:

“Tengo ganas de comentarle varias cosas a I., por ejemplo no me parece eficaz el hecho de que siempre está amenazando a los niños con quedarse cinco minutos al terminar la clase si no se están callados, y aunque estos siguen sin callarse no suele cumplir el castigo, me imagino que los niños ya se han dado cuenta”.

“Como en la sesión anterior me fue difícil explicar a mitad de la clase, en esta expliqué todo primero y al final les mandé hacer los ejercicios, de todos modos, estaban muy alborotados y pasaban de hacerlos, les llamé la atención y después también los peleó A. (a mí no me hacen mucho caso)...; y les dije a los niños que el que no terminara los ejercicios se quedaba en el recreo haciéndolo. Creo que se pensaban que no lo iba a cumplir, ya que sólo una niña los terminó. Cuando vieron que los dejaba en clase de verdad, se volvieron locos haciendo los ejercicios para que los dejara salir (no todos)... Espero que haya servido para algo y a partir de ahora me tomen más en serio...”.

Le resulta curiosa la decoración de las clases por ser todas diferentes y la existencia de carteles en la pared con las normas de clase. Se plantea preguntar si es iniciativa del alumnado o del profesorado, pero no llega a plantearlo, al igual que sucede en otras ocasiones. Quizá el día a día le va llevando a nuevas preguntas y a centrar su atención en otros aspectos por lo que no retoma los ya planteados en un momento dado.

La *Planificación* no presenta ningún registro en este Nivel hasta la 4ª) semana, de las 7 entradas, 5 expresan distintas decisiones por su parte a la hora de asumir la responsabilidad del grupo clase y modificar las actividades. Los argumentos expresados se centran en la respuesta del alumnado a las actividades descargando en el grupo la responsabilidad sobre el desarrollo satisfactorio o no de la sesión, por ejemplo, su falta de atención o el alboroto, y en la monotonía de algunas actividades o en la falta de tiempo para su desarrollo. Aparece, al igual que en *Interacción* en el Nivel 1, también su insatisfacción al negarse a asumir la clase de manera imprevista ante la oferta de la profesora colaboradora, superando esta situación en posteriores momentos:

“Hoy he dado parte de la clase yo... Me he sentido muy mal porque cuando al llegar a la clase A. me propuso preguntarles qué era lo que habían hecho el fin de semana y me quedé tan cortada que le dije que no, sin embargo reconozco que fue una estupidez. Después me ha dicho si quería leer y lo he hecho, y he seguido dando la clase, pero los niños se han “burlado” de mí y no han hecho las cosas bien así que me he echado a reír al verme tan impotente y sin poder controlarlos, A. los ha peleado y se han calmando”.

“...Después a tercera hora he dado la primera sesión de la unidad didáctica de música a la clase de segundo, pero me he resultado muy difícil llevarla a cabo, o porque yo estaba muy nerviosa, o porque ellos estaban muy alterados (ver unidad didáctica)...”.

Las dos entradas restantes corresponden a las aclaraciones con los profesores colaboradores sobre su reacción en las situaciones antes mencionadas.

La *Interacción*, presenta el mayor número de frecuencias (9), lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que es también el que presenta más entradas en la totalidad del diario del Sujeto 1.

Gran parte de los comentarios realizados en este Subdominio plantean una negatividad hasta el punto de que llega incluso a dudar de la sinceridad del alumnado cuando muestran su alegría cuando ella asiste a las clases de Música, no consigue hacer reaccionar a una niña y lo atribuye a que no puede poner en práctica sus ideas, la relación con uno de los profesores colaboradores se ha deteriorado bastante aunque el trato es bueno según ella, sus clases le parecen aburridas y no se atreve a comentar su opinión sobre la actuación del mismo para imponer disciplina, e intenta mejorar la interacción entre el alumnado haciendo que se relacionen más cambiando de pareja en una de las actividades que realiza al haber observado que les resulta difícil.

“Yo me limito a observar. Las clases me resultan aburridas, aunque mi trato con él es bastante bueno, conversamos bastante, pero no me atrevo a decirle nada respecto a su método de trabajo”.

Los comentarios (5) sobre la *Metodología* en el Nivel 2 expresan, en primer lugar, su desconcierto ante la atención diversificada que tiene que desplegar para atender a los niños en la lectura cuando asume un pequeño grupo, aunque se siente satisfecha con su paciencia, duda, al mismo tiempo, que pueda mantenerla, opina que es interesante cómo el profesor colaborador de música aprovecha las canciones para trabajar la atención y la aplicación de un instrumento que pensaba no era apropiado para niños de corta edad como el psicodrama. Destaca la utilización por su parte de un mismo material didáctico elaborado por ellos (Un metro) en distintas materias (Matemáticas y Manualidades). Curiosa y coherentemente con su posicionamiento hasta el momento, no hace ninguna referencia a la modificación de la metodología para redirigir la respuesta del alumnado en las situaciones de alboroto y falta de atención.

“Para medir una tira de un metro utilicé un metro que ellos habían hecho para el día de la Madre y les resultó muy motivador ver que estaban utilizando para matemáticas algo que ellos habían hecho en manualidades”.

La *Evaluación* presenta una tercera parte (5) de los 15 registros de este subdominio en los que contempla, la evaluación *de contenidos* ya que determina los contenidos de música que reúnen más fallos en una prueba y la evaluación *del proceso* al comentar un incorrecto desarrollo de la actividad por falta de material y un incorrecto desarrollo debido a la estructura de una sesión de trabajo, ésta supone una de las escasas ocasiones en las que atribuye el resultado a factores relacionados con sus decisiones, además argumenta que los escasos resultados obtenidos en una prueba de expresión corporal se deben al escaso tiempo dedicado previamente a trabajar este aspecto, es decir a la temporalización y secuencia de los contenidos.

“...En el ejercicio cuatro aproveché para repasar lo dado el día anterior y... El fallo más grande fue el separar la sesión en dos partes y explicar la segunda parte después de que estuvieran haciendo ejercicios, ya que se alborotan mucho y es más difícil que atiendan”.

“Por la tarde los niños/as de 5º B tenían que exponer su pequeña composición de “expresión corporal”, y por lo general puedo decir que ha estado bastante ma.l..., sin embargo me parece del todo comprensible que no hayan realizado lo que esperábamos, ya que sólo se había dedicado la sesión anterior a trabajar expresión corporal y a los niños no les ha quedado claro lo que queríamos conseguir...”.

El diario del Sujeto 1 sólo presenta 2 registros en este Nivel 2 en el subdominio *Enseñanza en General*, uno en referencia a las preguntas sugeridas en la reunión por la profesora tutora respecto a los niños superdotados y otra en la que insiste en su opinión negativa respecto de los actos de celebración organizados en los centros en los que no se les explica a los niños que participan el sentido de dicha actuación o en los que no pueden participar todos, aspecto comentado ya anteriormente en el Nivel 2.

“Otra cosa con la que no estoy de acuerdo es con este tipo de celebraciones o actos en los que los niños tienen que subirse a un escenario y hacer “algo” que muchas veces para ellos no tiene sentido ya que no ha habido un trabajo anterior por parte de los niños, sin embargo como ya dije, es muy importante que quede

“bonito”... No me gustó mucho por lo que ya he comentado aunque hubo cursos que por lo menos subieron todos al escenario e hicieron algo en conjunto o individualmente, pero participando todos...”.

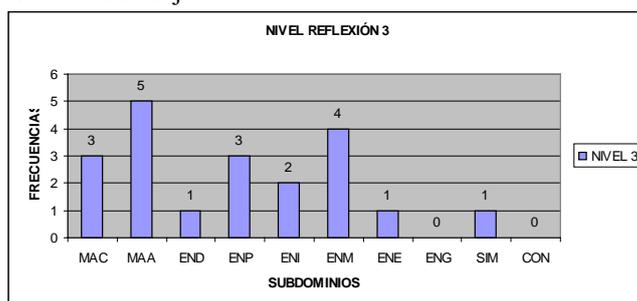
Las tres referencias registradas en el *Conocimiento de Sí Mismo* reflejan su agobio ante la continua reclamación de atención por parte del grupo de alumnos con los que trabaja lectura y su malestar por su respuesta negativa ante determinadas situaciones imprevistas así como por la falta de atención y alboroto del alumnado durante sus clases, salvo en contadas ocasiones en las que se siente satisfecha del grado de atención que le prestan los niños.

“He dado mi primera clase de música a 2º A. Estaba muy nerviosa y no hice todo lo que quería hacer, ni cómo lo quería hacer, además los niños estaban demasiado alterados, quizás porque los llevé a la clase de baile y siempre que van allí se revolucionan o quizás porque llegaban del recreo, o simplemente porque era la clase de música y además era yo quién la daba. Me sentí en un principio muy impotente al ver que no podía controlarlos, después hubo momentos en los que estaban muy atentos y me sentía mejor, de todos modos los objetivos propuestos apenas se lograron, ya que I. me había sugerido que preparara una sesión de relajación, pero debido a que estaban muy alterados esto no se pudo lograr...”

No hay ningún registro en el Nivel 2 de *Conocimiento del Medio*.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 53: Sujeto 1. Nivel 3. Profundización



El *Conocimiento de la Materia* representa un 40% (8) de los registros en el Nivel 3, el 55% (11) corresponde al *Conocimiento de la*

Enseñanza y sólo el 5% (1) al *Conocimiento de Sí Mismo*.

Este Nivel es el que refleja con más claridad la diferencia de planteamientos entre el Sujeto 1 y el profesor colaborador de Música,

diferencia que le produce malestar y genera algún que otro malentendido a medida que avanzan las semanas de realización del Practicum. Esto queda patente en el *Conocimiento de la Materia* cuando cuestiona el *criterio de corrección* de una actividad para la que el profesor colaborador sólo considera una respuesta válida mientras ella contempla que puede estar sujeta a interpretación y depende de la explicación que cada alumno dé a su respuesta. Igual sucede con la conceptualización de la “expresión corporal” de la que parte cada uno, llegando incluso a pensar en la posibilidad de enseñarle el currículum prescrito para defender que pueden haber las dos formas de entender ese concepto, aunque al final, como en otras situaciones, no llega a comentárselo, en esta ocasión decide llevar a la práctica su idea ante el malestar del profesor, quizá se sentía ya más segura al ser la 10ª semana.

También elabora y aplica una encuesta (4ª semana) para comprobar los conocimientos previos del alumnado y expone los resultados, sin embargo, no utiliza este conocimiento a lo largo del Practicum pues no vuelve a hacer referencia a esta cuestión, ni siquiera cuando diseña su Unidad Didáctica.

“Las encuestas fueron realizadas con la finalidad de conocer sobre todo lo que los niños/as consideraban que debía corresponder a la asignatura de música, y qué expectativas tenían en ese momento respecto a ella. Para ello elaboré 6 preguntas sencillas, las primeras son de carácter general, para motivarlos, y las últimas son específicas sobre la asignatura de música. Analizando las tres últimas preguntas vemos cómo en las tres clases donde se realizó la encuesta, existe un gusto generalizando por la asignatura, pero la mayoría asimila la música únicamente como la práctica de un instrumento. Además podemos apreciar también un desconocimiento casi general respecto a actividades correspondientes al área de artística como son la danza y la dramatización”.

El *Aprendizaje de la Materia* obtiene el mayor número de registros (5) en este nivel. Sigue en la misma línea, aparece de nuevo la distancia en los planteamientos de la clase de Música aunque personaliza más la situación argumentando que debía aprovechar más el libro de texto a pesar de no haberlo seleccionado él e insistir en aquellos contenidos que gran

parte del grupo no han adquirido correctamente. Tampoco se libra la otra profesora colaboradora de las críticas ya que considera que las poesías que selecciona para trabajar son de una dificultad excesiva. Asocia el planteamiento de los profesores colaboradores en esos aspectos a falta de interés por parte de los mismos en la no asunción de sus responsabilidades sobre el proceso. El resto de los comentarios se refieren al desarrollo de sus clases y a la decisión de cambiar de actividad en función de la motivación y/o cansancio del alumnado.

“Como hoy no tenía horario, me he quedado con A., ya que I. no tiene una clase fija... Otra cosa que no me ha gustado es que algunas poesías eran muy difíciles de entender y por supuesto, mucho más difíciles de aprender, me dio la sensación de que no le prestó atención a este punto, sino simplemente cogió algunas poesías, las repartió y ya está, probablemente porque tampoco tenía tiempo y no se había preparado nada para este día “.

La *Gestión y Disciplina*, dentro del **Conocimiento de la Enseñanza** sólo registra una entrada en el Nivel 3 que refleja una vez más la dificultad en la relación con el profesor colaborador ante sus diferencias de planteamiento, en esta ocasión, sobre el *refuerzo positivo en el aprendizaje*. Tiene lugar en la 10ª) semana, lo que refuerza la idea expresada con anterioridad de que ya se sentía con la seguridad suficiente para oponerse abiertamente a las decisiones del profesor colaborador.

“Hoy ha habido una clase de expresión corporal que lo han hecho bastante bien, pero al final me he sentido muy mal, porque I. me ha dicho que les dijera algo, premiándolos por ello, pero yo no estaba de acuerdo y además no tenía claro lo que él quería decirles, sin embargo insistía en que les dijera algo, y supongo que quedé muy mal, porque le dije reiteradamente que no, que les dijera él lo que quería decirles”.

El subdominio *Planificación* sólo registra 3 entradas en este Nivel, un número escaso si tenemos en cuenta que en total hay 29 y que llegó a elaborar una encuesta para informarse del nivel de conocimientos previos del alumnado que no tiene en cuenta. El 100% de las referencias en este subdominio se relacionan con su acción directa con el grupo incidiendo en la modificación de las actividades en función del propio desarrollo de la unidad didáctica en distintos grupos – aula y en la dificultad que supuso

para el desarrollo de una sesión la partición de la misma, contemplando la explicación en la segunda parte.

“...El fallo más grande fue el separar la sesión en dos partes y explicar la segunda parte después de que estuvieran haciendo ejercicios, ya que se alborotan mucho y es más difícil que atiendan“.

Destaca que sólo haya 2 entradas en el subdominio *Interacción*, teniendo en cuenta que es el que reúne más registros (41) en total, de tal manera que sólo supone un 4,87% de las referencias contempladas. Una de ellas muestra la problemática surgida entre ella y el profesor colaborador de Música por diferencias en sus planteamientos y en la otra se centra en la no discriminación entre el alumnado actuando de manera directa para servir como ejemplo.

“Observé que hay determinados niños/as a los que los demás compañeros rechazan, sobre todo niños, coincidiendo estos con los niños más tímidos, gorditos, o no muy guapos, así que cuando iba a explicarles algo respecto a la colocación de las parejas, intentaba coger de ejemplo a uno de estos niños para demostrarles a las demás niñas que yo no tenía prejuicios hacia ellos”.

La *Metodología* presenta 4 entradas, a partir de la 6ª) semana crítica una vez más a la actuación del profesor colaborador que considera desarrolla unas clases aburridas y monótonas, da demasiadas explicaciones sobre lo que van a hacer cuando los niños no están en actitud receptiva para centrar la atención y un cambio de estrategia en la lectura con una alumna que le ha dado buenos resultados.

“... La última que pasó por mi mesa fue A. me parece que ha mejorado en la lectura pero todavía lee bastante mal en relación a los demás compañeros de su edad. He pensado que a lo mejor era buena idea leer yo primero una frase y después ella, y creo que ha funcionado, ya que por imitación le daba más entonación que antes a lo que leía y aunque recordaba parte de lo que yo había leído (desarrollando de esta manera la memoria) no le daba tiempo de recordarlo todo por lo que tenía que fijarse bien en las palabras para no inventárselas”.

La *Evaluación* aparece en este nivel en una única ocasión relacionada con la evaluación del proceso durante la acción.

“Hoy he seguido dando la primera sesión de la unidad didáctica a primero B, he vuelto a hacer modificaciones para intentar que las actividades salieran mejor y creo que lo he conseguido, aunque

todavía habría que cambiar algunas cosas, pero me parece muy positivo tener que realizar la misma sesión en distintas clases, aunque en parte también resulta agotador, pero de esta manera te permite ir haciendo modificaciones rápidas en vista de los resultados obtenidos a medida que las vas dando”.

No hay ninguna referencia en el subdominio *Enseñanza en General* en este Nivel 3.

La única referencia en *Conocimiento de Sí Mismo* plantea la figura del alumno en prácticas al plantear que el alumnado es consciente de alguna manera de la ausencia de poder que los alumnos en prácticas tienen sobre ellos diferenciándolos claramente de la figura de poder que es la maestra y el incremento de su confianza al mejorar la respuesta del alumnado, que atribuye a la evolución en su manera de verla cada vez más como maestra. Resulta curioso que nunca haya hecho referencia a esta idea cuando relata el alboroto del alumnado en el desarrollo de sus clases.

“...Ha sido una clase amena, me he sentido más cómoda con los niños y conmigo misma, creo que ya voy entrando más en confianza, y ellos comienzan a prestarme más atención como la maestra y no como A., la chica de prácticas, porque aunque son pequeños y quizás todavía no tienen claro lo que esto significa, sí saben que tú no tienes el mismo poder que tiene su “maestra” y por lo tanto muchas veces se “aprovechan” de la situación para comportarse peor de lo que acostumbran”.

No hay ninguna referencia en el **Conocimiento del Medio** en este nivel.

3.2.1.5. Síntesis del diario y relación con el cuestionario de Teorías Implícitas.

Después del Practicum, el Sujeto 1 manifiesta, según los datos recogidos en el cuestionario, estar totalmente de acuerdo con organizar de la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, partir de una valoración de las necesidades del centro para que éste funcione de manera eficaz, la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u

ocultos, potenciar la pluralidad e igualdad de clases en las relaciones en el aula, el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, debe ser evaluado por su alumnado, debe procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, el alumnado debe tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, participar críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro y se debe fomentar la autoevaluación del alumnado.

Conocimiento de la Materia

El subdominio *Conocimiento de la Materia* refleja el progresivo distanciamiento del Sujeto 1 respecto a los planteamientos desarrollados por el profesor de Música en torno a la corrección de actividades con única respuesta y el concepto de expresión corporal, generando malentendidos pero sin llegar a plantear abiertamente al profesor colaborador su opinión a este respecto.

Su diario refleja la tendencia de las puntuaciones del Cuestionario del Sujeto 1 en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* al realizar comentarios sobre el trabajo que realiza con algunos de los alumnos que necesitan una atención individualizada y cómo va modificando algunas de las actividades que había planteado en función de la motivación y atención que presta el grupo en el desarrollo de algunas de ellas. Así, el ítem 7 (teoría tradicional) refleja la diferencia más significativa pasando de una puntuación de 10 antes del Practicum a una puntuación de 1, después del mismo, es decir, modifica totalmente su creencia de que el maestro debe procurar que el alumnado siga el ritmo que el profesor marca en la clase *mostrando su total desacuerdo* en este aspecto al finalizar el Practicum y pasar por la experiencia directa en el aula con un grupo de alumnos.

Conocimiento de la Enseñanza

El diario refleja su preocupación por la *Gestión y Disciplina* en el aula al destacar el hecho de que las normas estén presentes en todo momento en el aula mediante un mural y al ser constantes las referencias a la falta de atención del alumnado y al alboroto que en muchas ocasiones se produce en el aula dificultando el correcto desarrollo de las actividades centrándose en la actuación de los profesores colaboradores y en el alumnado más que en ella misma, también está presente la reacción de los compañeros ante la falta de cumplimiento de las normas recriminándoles su comportamiento. El Practicum sí ha contribuido a explicitar su creencia de pactar las normas de la clase con el alumnado (ítem 24, teoría activa) ya que después del Practicum *está bastante de acuerdo* (8) mientras que no manifestaba una creencia determinada antes del Practicum.

La *Planificación* destaca la distribución de tareas y estructuración de materias a lo largo del día, desarrolla una mayor capacidad de reacción ante situaciones imprevistas en la asunción de responsabilidades, toma de decisiones modificando las actividades por diversos motivos, entre ellos destacan lo realizado en otros grupos y el mantenimiento del orden en el aula.

El Sujeto 1 plasma su preocupación constante en el subdominio *Interacción* por la discriminación entre el alumnado con acciones directas por su parte para evitarlas, el exceso de confianza del alumnado, a la que atribuye la falta de orden y atención en la clase y que le hace sentirse mal en muchas ocasiones e insatisfecha con el desarrollo de la clase. El ítem 12 (teoría tradicional) del cuestionario refleja esta circunstancia al estar *bastante de acuerdo* (7) en insistir en que el alumnado le atienda en silencio y con interés, mientras que no aportaba una valoración concreta al ítem antes del Practicum.

También muestra una evolución en el trato con los profesores colaboradores, sufriendo un deterioro la interacción con el profesor colaborador de Música al salir a la luz las diferencias de planteamiento ya mencionadas.

Los aspectos abordados en la *Metodología* dejan patente para el Sujeto 1 la necesidad de desarrollar una atención diversificada y permanente además de constantes reclamaciones de atención por parte del alumnado lo que le genera ansiedad y desconcierto al principio, posteriormente sus reflexiones se centran en la monotonía de las clases desarrolladas por el profesor colaborador y en la utilización de un material elaborado para una materia en otra área de conocimiento. Destacar el descenso de un punto en el *ítem 36* (teoría técnica) respondiendo que *no está globalmente de acuerdo* con centrar la preocupación por tener buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

El Sujeto 1 muestra su interés por *la evaluación* de contenidos y por la evaluación del proceso. El *ítem 13* (teoría técnica) muestra un descenso acusado de 5 puntos, pasando de 8 a 3 después del Practicum quedando patente una modificación en su forma de pensar sobre las técnicas a utilizar en la *Evaluación* del alumnado de tal manera que no está globalmente de acuerdo en aplicar como única técnica de evaluación pruebas y exámenes. Mantiene la ausencia de contestación en el *ítem 32* (teoría técnica) por lo que parece que el Practicum no ha contribuido a generar una opinión respecto a la evaluación como único indicador fiable de la calidad de la enseñanza.

La *Enseñanza en General* presenta reflexiones del Sujeto 1 promovidas por la profesora tutora sobre la problemática de los niños superdotados y la planificación de procesos para los niños con un mayor ritmo de aprendizaje de lo normalmente establecido.

El Sujeto 1 presenta en un primer momento en el **Conocimiento de Sí Mismo** más reflexiones sobre la función y papel del profesor colaborador como maestro en el aula que sobre sí misma, si bien también muestra su desazón en las primeras sesiones que se van trocando en confianza y mejora de su autoestima en su función como maestra.

Por último, las referencias del Sujeto 1 sobre el **Conocimiento del Medio** se limitan a reproducir los comentarios realizados por los profesores colaboradores sobre las circunstancias específicas del entorno del alumnado, no hace ninguna referencia propia referida al entorno en el que está ubicado el centro o a consideraciones sociales, económicas, y/o culturales. El cuestionario muestra que *no está nada de acuerdo* con la creencia de que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación *ni está globalmente de acuerdo* con la opinión de que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, ubicando más la responsabilidad en el propio centro y el profesorado.

3.2.2. Estudio de caso. SUJETO 2

El sujeto 2 es una alumna de 21 años que ha cursado la especialidad de Primaria, había iniciado Bellas Artes antes de realizar los estudios de Maestro Especialista. Desarrolla sus prácticas en la especialidad en los cursos de 2º, 3º, 4º y 6º Curso. Tiene asignada una tutora pero cuando puede aprovecha las clases de inglés para estar con otra profesora con la que siente más afinidad.

3.2.2.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 96: Sujeto 2. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	4.20	4.89	9.00	7.80	8.20
DESPUES	4.00	6.60	9.10	7.30	8.30

La tabla 96 muestra las modificaciones acaecidas en las puntuaciones medias de cada teoría en el Sujeto 2, registrándose un incremento en tres de ellas. Las medias más altas, tanto antes como después del Practicum corresponden a la teoría activa, la teoría crítica y la teoría constructiva, si bien se produce un leve descenso en la teoría constructiva. Según la media obtenida, el Sujeto 2 está totalmente de acuerdo con la teoría activa, no variando esta circunstancia tanto antes como después del Practicum. Destaca el incremento de la teoría técnica en la que pasa de no estar globalmente de acuerdo a estar bastante de acuerdo, lo que supone un cambio cualitativo en sus planteamientos teóricos sobre la enseñanza.

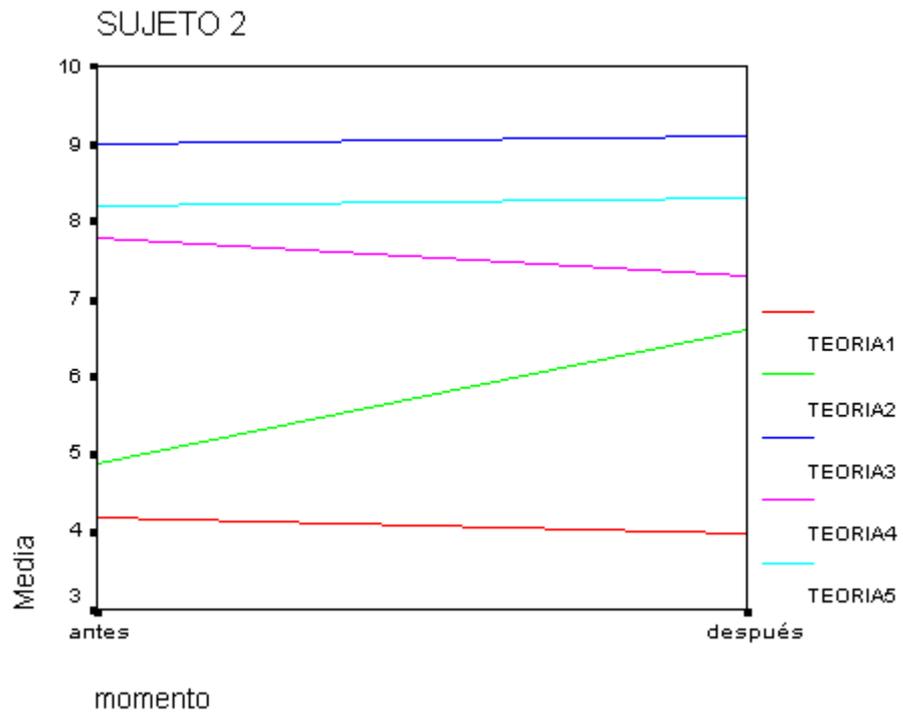


Gráfico 54: Sujeto 2. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

Las puntuaciones medias obtenidas a partir de las puntuaciones emitidas por el Sujeto 2 en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza, en los 50 ítems que lo componen descienden en la teoría tradicional y la constructiva en un 0,20 y 0,50 respectivamente, mientras que la técnica presenta un incremento de 1,71, la más notable de todas, el incremento es de 0,10 tanto en la teoría activa como en la teoría crítica, como se puede observar visualmente en el gráfico correspondiente.

3.2.2.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

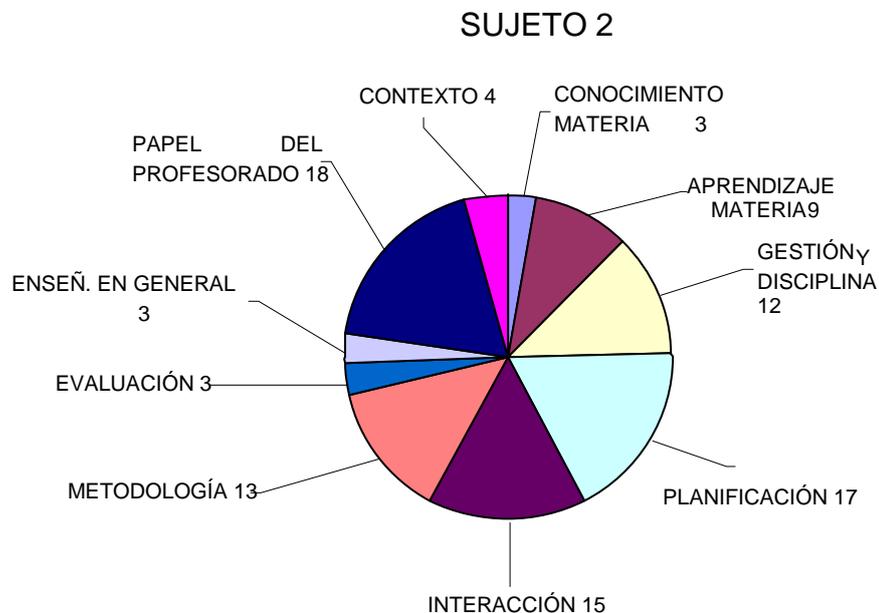


Gráfico 55: Sujeto 2. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 2 aporta 97 registros en total que se distribuyen tal y como indica el gráfico 55. El mayor número de referencias lo recoge el subdominio *Papel del Profesorado*, con 18 registros, el menor número de referencias pertenece al subdominio *Enseñanza en General* y *Evaluación*, con 3 frecuencias en cada uno de ellos.

Tabla 97: Porcentajes Sujeto 2

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
SIM	18	20	20
ENP	17	18	38
ENI	15	15	53
ENM	13	13	66
END	12	12	78
MAA	9	9	87
CON	4	4	91
MAC	3	3	94
ENE	3	3	97
ENG	3	3	100
TOTAL	97	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 97 son *Papel del Profesorado*, *Planificación*, *Interacción*, y *Metodología*, aglutinan un elevado porcentaje (66%) del total de las 97 referencias realizadas por el sujeto 2 en su diario, siendo los porcentajes más bajos (el 3%) los referidos al

Conocimiento de la Materia, Evaluación y a la Enseñanza en General. Los subdominios de mayor presencia son aquellos que tienen una relación directa con la situación que vive el sujeto y con el día a día del hecho de ser profesor, destacando en esta ocasión las reflexiones sobre el papel del profesorado presentando, entre otras, ideas relativas al propio rol de profesor, al papel de la experiencia o de la formación, y también reflexiones sobre la actuación de los profesores colaboradores y/o de la profesora tutora.

Hay que decir que en esta ocasión se incorpora a las tareas enseña ya que la primera semana se reorganizan las tareas debido a su presencia en prácticas, asumiendo actividades de lectura con los niños desde el primer momento.

3.2.2.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

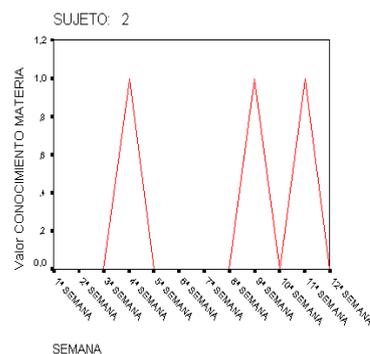


Gráfico 56: Conocimiento Materia por semanas

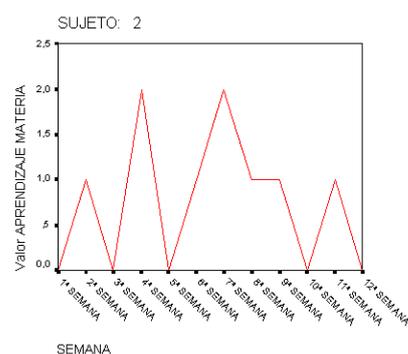


Gráfico 57: Aprendizaje Materia por semanas

Son 12 las referencias que se realizan en este Tipo de Conocimiento.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne 3 (el 25%) de las 12 referencias existentes en total en este Tipo de Conocimiento, una

en la 4ª), otra en la 9ª) y otra en la 11ª) semana, es decir, una vez en el final del primer tercio y 2 en el último tercio del período de duración del Practicum.

El Sujeto 2 plantea, en todas las referencias realizadas, su preocupación por la explicación al alumnado de 2º de Primaria de contenidos que necesitan una referencia a conceptos abstractos o a conceptos que desconocen, como por ejemplo, el plural de las palabras que terminan en “z” se hace con “ces” cuando desconocen qué es el plural o la diferencia entre “a”, preposición y “ha” verbo y a no repetir contenidos trabajados en otras Áreas de conocimiento.

“Hoy Lunes comencé una nueva unidad que tiene como tema central los transportes, pero como esto ya lo han trabajado en C. Del medio, decidí trabajar otros aspectos que no conocen tanto, como las rimas y la regla ortoGráfico de la Z. Surgió un problema similar que había pasado en una sesión anterior. ¿Cómo les explicaba a los niños que el plural de aquellas palabras que terminan en “Z” se escribe con “CES”, si no tienen ni idea qué es un plural? Entonces se me ocurrió decirles que un plural era como decir “un mucho de una cosa” y la verdad es que lo entendieron todos perfectamente”.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* supone el 75% del total de las referencias realizadas en este Tipo de Conocimiento, con 9 entradas. El mayor número de registros tiene lugar en la 4ª) y 7ª) semana, con un número máximo de 2 referencias.

El contenido de las entradas registradas se refiere en su mayor parte a la sorpresa que le causa la respuesta favorable del alumnado en el desarrollo de distintas actividades, su grado de comprensión y el uso de un vocabulario que no pensaba pudiesen utilizar, también destaca la necesidad de información previa sobre los contenidos ya trabajados por el alumnado para la elaboración de materiales de trabajo.

“En esta ficha hice ejercicios muy similares a la que había puesto I. el miércoles pasado ya que no quería meter la pata y poner cosas que no hubieran dado los niños”.

No se registran entradas en este subdominio en las semanas 1ª), 3ª), 5ª), 10ª) y 12ª).

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento acumula un total de 63 entradas que suponen el 64% de los registros recogidos en el diario del Sujeto 2.

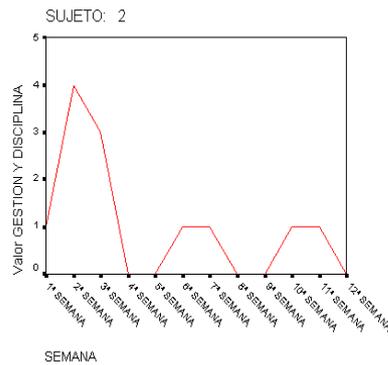


Gráfico 58: Gestión y Disciplina por semanas

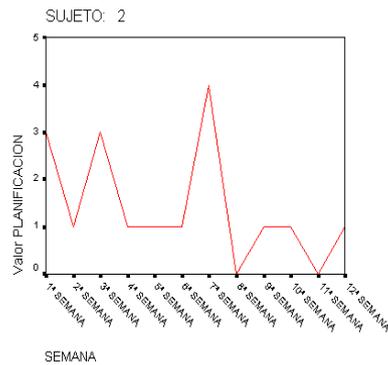


Gráfico 59: Planificación por semanas

END: El total de referencias en el subdominio *Gestión y Disciplina* son 12, que supone el 19% de las entradas en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se encuentra en la 2ª y 3ª semana, con 4 y 3 entradas respectivamente.

Los contenidos se centran fundamentalmente en el agobio ante la reclamación continua de atención por parte de diversos alumnos, acciones diversas de la profesora colaboradora para mantener la disciplina, su propia actuación e impotencia en alguna ocasión para imponer orden y la no intervención de la profesora colaboradora en una situación para ella difícil.

“Cuando acababa de corregirle a uno venían dos más, así que respiré un momento y vi que Is. aunque le estuvieran hablando 10 sólo escuchaba realmente a uno y del resto se desconectaba, así que hice lo mismo, y me fue muchísimo mejor, no acabé tan agobiada como la vez pasada”.

No hay referencias a este subdominio en la 4ª), 5ª), 8ª), 9ª) y 12ª).

ENP: La *Planificación* aglutina 17 (27%) de las 63 entradas registradas en este Tipo de Conocimiento, siendo el segundo subdominio, considerando los diez contemplados, con más registros. Los valores más altos se dan en la 7ª) semana, con 4 entradas y en la 1ª) y 3ª), con 3 entradas en cada una. Hay que recordar aquí que ya desde la primera semana se integra en las actividades diarias de los distintos grupos y niveles, por lo que no es de extrañar que ya aparezcan comentarios en su diario respecto a este subdominio en la primera semana.

El contenido gira en torno al relato de las distintas actividades que realizan los alumnos, la duración del desarrollo de algunas de ellas frente a lo planificado, distribución a lo largo del día de las materias. También se refleja el alto grado de implicación en la planificación de Unidades Didácticas y de responsabilidad en el aula.

“Cuando llegó la tarde hubo a primera hora gimnasia y después conocimiento del medio así que continué trabajando con los niños la unidad didáctica de la primavera. En esta sesión les expliqué cómo se formaba el arco iris y cuáles eran los colores que lo componen. Seguidamente y para complementar la explicación hicieron unos ejercicios de clase”.

Sólo se presentan ausencias de registro en la 8ª) y 11ª) semana.

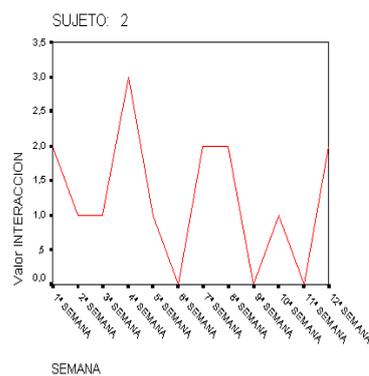


Gráfico 60: Interacción por semanas

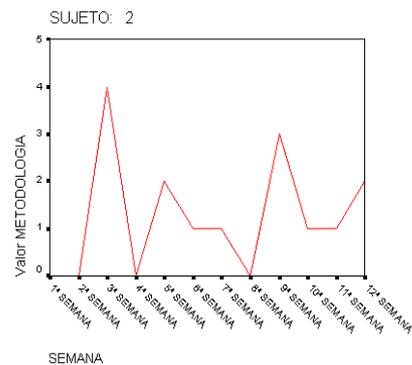


Gráfico 61: Metodología por semanas

ENI: Se recogen 15 entradas en el subdominio *Interacción*, que suponen un 23,80% de las referencias registradas en el *Conocimiento de la Enseñanza*. El valor 3 es el más alto registrado y tiene lugar en la 4ª semana, también destacan las 2 entradas registradas en la 7ª semana.

Los principales contenidos que se exponen son: Presentación en el centro con la Directora, diferencia en el nivel de confianza y afinidad con las profesoras colaboradoras, relación cercana y cariñosa con el alumnado.

“Al terminar el día tuve una experiencia bastante agradable ya que cuando me despedí de ellos como sabían que era el último día que me iban a ver antes de Semana Santa se despidieron bastante alborotados y cariñosos, todos querían besarme o abrazarme. La verdad es que fue un momento muy especial para mí”.

No se registran entradas en la 6ª, 9ª) y undécima semana.

ENM: Hay un total de 13 registros que suponen el 20,60% de los 63 registrados en el *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor valor obtenido se encuentra en la 3ª semana de desarrollo del Practicum con un valor de 4, seguida por el 3 registrado en la 9ª semana. Resulta curioso que este subdominio no tenga presencia en todas las semanas ya que ha realizado numerosas Unidades Didácticas y asumió la responsabilidad del aula casi desde el principio y en un alto grado a lo largo del Practicum.

Los contenidos que se extraen respecto a este subdominio abordan por primera vez de manera directa lo trabajado en la reunión con la profesora tutora, la relación con lo estudiado en la titulación, planteamientos de actividades que favorezcan la imaginación y creatividad, búsqueda de metodologías para trabajar contenidos difíciles para los niños, metodología de los profesores colaboradores, organización de grupos y materiales utilizados.

“Hoy comencé una nueva unidad didáctica de lengua, “El paisaje” y en la parte de gramática tocaban las palabras de tiempo, las cuales son realmente complementos circunstanciales. Me he dado cuenta que les cuesta muchísimo entenderlo y que las confunden con otro tipo de palabras por lo que tendré que pensar otros métodos para poder enseñárselos”.

La 1ª), 2ª), 4ª), 8ª) y 12ª) semana no hay referencias a este subdominio.

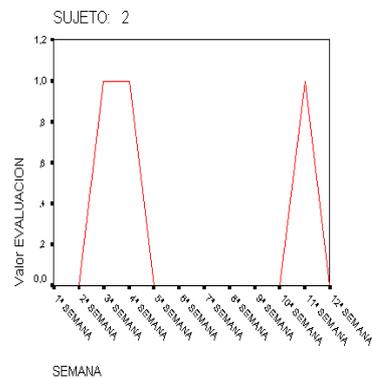


Gráfico 62: Evaluación por semanas

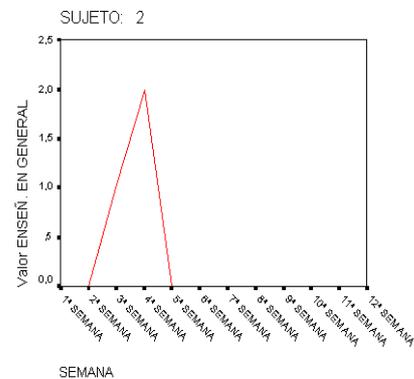


Gráfico 63: Enseñanza en General por semanas

ENE: La *Evaluación* supone un escaso porcentaje de las referencias realizadas por el Sujeto 2 en este Tipo de Conocimiento ya que sólo se registran 3 entradas que suponen un 4,8% del *Conocimiento de la Enseñanza*. Los registros tienen lugar en la 3ª), 4ª) y 11ª) semana con un valor de 1 en cada una de ellas. Resulta curioso que haya tan pocas referencias a este elemento curricular que suele recoger algunas de las preocupaciones e intereses de los futuros maestros.

Los contenidos abordan la crítica al sistema de evaluación e inutilidad de la prueba de evaluación y la autoevaluación en función del resultado del alumnado.

“Hoy los niños han realizado durante la mañana unas fichas que ha repartido Is. Estas fichas se puede decir que son los exámenes de la 4ª evaluación, aunque como ella no sirven para nada ya que ella ya sabe perfectamente cómo va cada niño en clase, sin embargo es necesario tener una prueba escrita para demostrarlo...”

ENG: También son tres las referencias que se registran en el subdominio *Evaluación*, concretamente una en la 3ª) y dos en la 4ª) semana, siendo éste el valor máximo registrado.

El contenido gira en torno a la reunión con la profesora tutora, el trabajo con valores y el conocimiento de las circunstancias familiares del alumnado.

“Lo primero que hicimos en la reunión con la tutora fue comentar sucesos que habían ocurrido en clase durante la semana, intentando reflexionar sobre la actuación que hubo y la que hubiéramos tenido”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

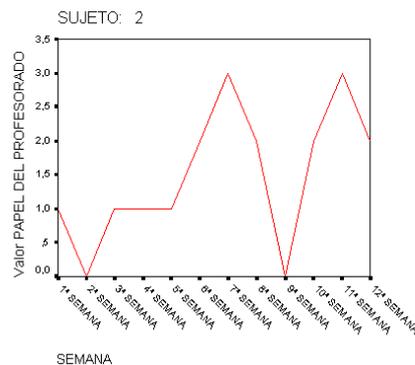


Gráfico 64: Papel del profesorado por semanas

SIM: El *Papel del profesorado* presenta el mayor número de referencias de todos los subdominios contemplados, con un total de 18 registros, es decir, un 20% del total de las entradas del diario del Sujeto 2. El valor máximo tiene lugar en la 7ª y 11ª semana con un valor de 3, El valor 2 se registra en casi todas las semanas, concretamente en la 6ª, 8ª, 10ª y 12ª semana y el valor 1 aparece en la 1ª, 3ª, 4ª y 5ª semana.

El análisis de contenidos de las referencias registradas reflejan como temas que se abordan en este subdominio: Su papel y grado de responsabilidad en el aula y la actitud y ausencia de la profesora colaboradora aprovechando su presencia, el papel que ésta le otorga durante el Practicum de formación, la falta de intervención de la profesora colaboradora en determinadas situaciones, su malestar por su reacción ante determinadas situaciones con una alumna, su relación con el alumnado en general y las relaciones con los profesores colaboradores y el resto de profesorado del centro.

“Este Martes I. me volvió a hacer lo mismo que el Martes pasado. Es decir, me dijo que se iba un momentito a buscar una cosa y no apareció hasta la hora del recreo. Así que el próximo Jueves, o sea, pasado mañana, que tengo libre a última hora de la tarde como me vuelva a dejar sola, cojo mis cosas y me voy a mi clase con Te. la profesora de Inglés. Sinceramente a veces creo que pasa de mí “KILO” y otras que no, lo cierto es que no me termina de gustar porque es una persona muy variable”.

La 2ª) y la 9ª) semana son las únicas que no registran ninguna entrada en este subdominio.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

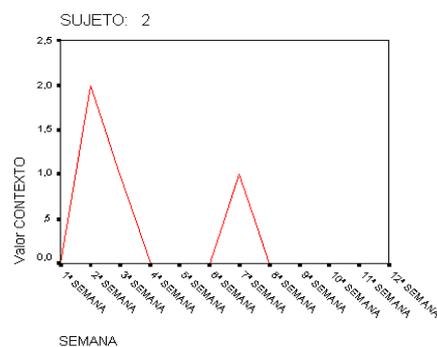


Gráfico 65: Contexto por semanas

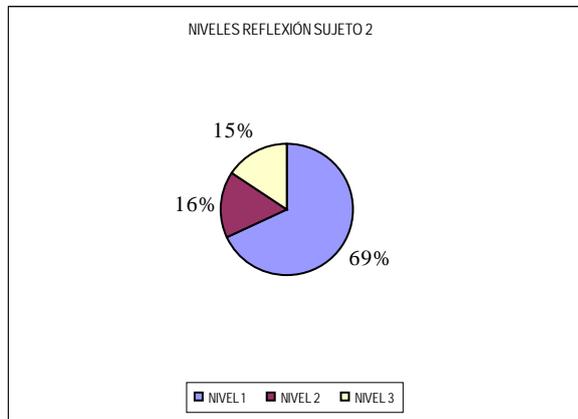
CON: El *Contexto* registra únicamente 4 entradas en la 2ª), 3ª) y 7ª) semana, alcanzando el máximo valor (2) en la 2ª) semana.

Los contenidos principales que aborda el Sujeto 2 se refieren a la problemática del alumnado comentada por la profesora colaboradora y a un error de actuación por su parte. Resulta curioso que, aunque en poca cuantía, sólo un registro más, tenga más presencia que la *Evaluación*, elemento que suele tener más presencia como ya se ha comentado.

“J. L. es una niña que hay en mi clase bastante problemática ya que va muy mal, tiene problemas familiares en casa y encima es una niña rechazada por los niños de la clase”.

La 8ª) semana es la que registra menos entradas, al igual que sucede con el Sujeto 1, por lo que se puede estimar que lo vive de igual manera, como algo ajeno a la vida del centro y a las posibles consideraciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.2.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.



El Sujeto 2 presenta un total de 97 entradas, de las que el 69% (66) pertenecen al NIVEL 1 de reflexión, el 16% (16) al NIVEL 2 y el 15% (15) al NIVEL 3, que se ha denominado de *Profundización*.

Gráfico 66: Distribución Niveles de Reflexión

El gráfico 66, presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios.

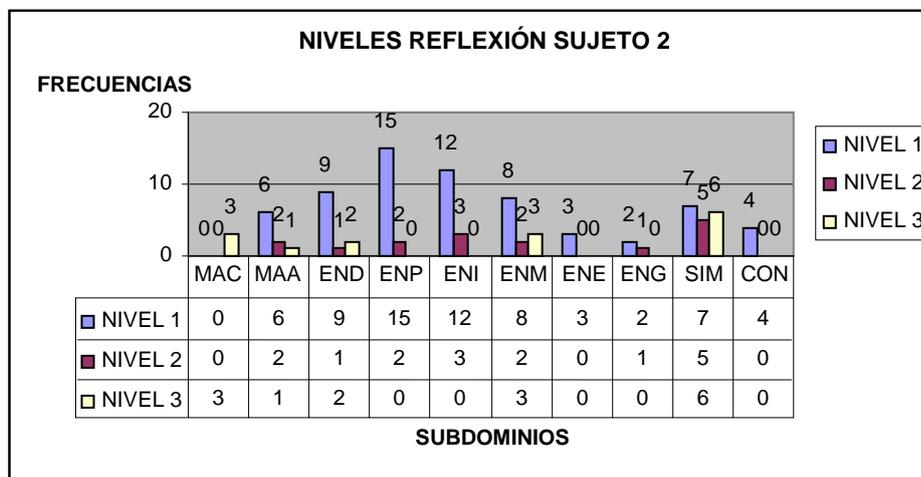


Gráfico 67: Frecuencias Niveles de Reflexión

El NIVEL 1 o de *Descripción* refleja los mayores valores en los subdominios *Planificación* e *Interacción* con 15 y 12 frecuencias respectivamente, el resto de valores oscila entre 0 y 9. El único valor cero que se registra en este nivel tiene lugar en el subdominio *Conocimiento de la Materia*.

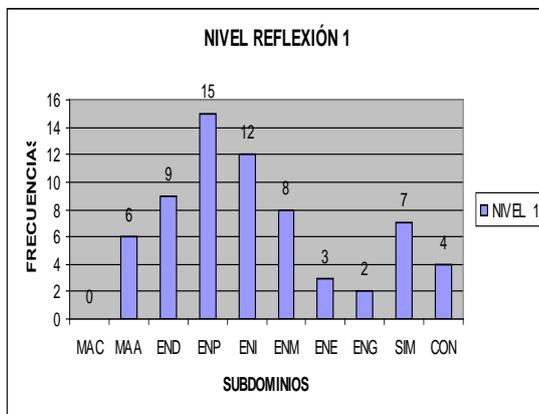
El NIVEL 2 o de *Interpretación* registra su mayor valor (5) en el subdominio *Papel del Profesorado*, el resto de subdominios no supera el valor 3. Los valores por tanto varían entre el 0 y el 5. Se registran bastantes ceros en este Nivel si lo comparamos con el diario del Sujeto 1, tres en total, en el subdominio *Conocimiento de la Materia, Evaluación y Contexto*.

El subdominio *Papel del Profesorado* registra el mayor valor (6) de todos los subdominios en el NIVEL 3, superando el valor registrado en el Nivel 2 que es a su vez el mayor valor obtenido en el Nivel 2 o de *Interpretación* (5) en todos los subdominios, le sigue el subdominio *Metodología* con 3 entradas y también se registran ausencias de referencias curiosamente en dos de los subdominios de mayor número de registros, concretamente el de *Planificación e Interacción*, además de en el subdominio *Enseñanza en General y Contexto*. Los valores en el Nivel 3 oscilan entre 0 y 6.

Destacar aquí el hecho de que la distribución de los valores obtenidos en los tres niveles resulta bastante equilibrado en cuanto a su distribución en el subdominio que alcanza el mayor número de frecuencias, el *Papel del Profesorado*.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 68: Sujeto 2. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* supone únicamente el 9,10% (6) del total de las 66 referencias correspondientes a este Nivel que se concentran en su totalidad en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* ya que no se da ningún registro en

el subdominio *Conocimiento de la Materia*.

Las respuestas del alumnado a las distintas actividades planteadas abarcan más de la mitad (4) de las referencias realizadas en este nivel en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*, se muestra agradablemente sorprendida por la capacidad del alumnado para trabajar en grupo, la especificidad del vocabulario que utilizan y el conocimiento que muestran sobre los animales, que era el centro de interés sobre el que se trabajaba, y sobre su capacidad para retomar el ritmo de trabajo en una semana (la 8ª) en la que se realizan distintas actividades lúdicas en todo el centro, incluyendo una excursión.

“Cuando llegó la tarde (en conocimiento del medio) realicé una actividad en la que cada niño era un animal y tenía que decir cosas sobre él (preguntándolas en su casa el día anterior o consultando libros). Fue algo fantástico porque los niños decían cosas que nunca pensé que dijeran o que supieran, incluso en algunos casos utilizaron un vocabulario muy específico. Fue una actividad preciosa en la que creo nos divertimos y aprendimos todos, así que la volveré a utilizar si tengo oportunidad”.

El resto de las entradas (2) se refieren a la necesidad de conocer lo que habían trabajado los alumnos para no incluir contenidos que no hubiesen trabajado previamente en los materiales a elaborar por su parte, en concreto unas fichas de Matemáticas.

“Me gustaría decir que hubiésemos comenzado el día con una ficha de matemáticas sin embargo no fue así. La razón por lo que sucedió esto, fue porque yo no había hecho una ficha de matemáticas, porque realmente no sabía todo lo que habían dado durante el curso y tampoco sería apropiado que todas las fichas tuvieran el mismo tipo de ejercicio. Así que le dije a Is. que si no le importaba me comentara todo lo que habían hecho en el curso, para así hacer fichas con todos los contenidos dados”.

El ***Conocimiento de la Enseñanza*** aglutina 49 entradas en el Nivel 1 de reflexión que supone un 74,24% del total de registros existentes en el Nivel 1 de *Descripción*.

El subdominio *Gestión y Disciplina* recoge 9 entradas, al igual que sucede con el Sujeto 1 en la primera semana se siente superada por las constantes reclamaciones de atención que el alumnado realiza a la vez, no sabiendo gestionar dicha situación, se fija en cómo actúa la profesora colaboradora cuando se da esta situación y actúa de igual manera al escuchar sólo a uno de ellos de cada vez lo cual mejora la situación, también describe cómo la profesora colaboradora mantiene el orden mostrándose seria y callada ante los niños y destaca su impotencia al no ser capaz de mantener el orden del grupo de alumnos cuando estaban especialmente alborotados hasta el punto de dar por terminada la clase antes del tiempo previsto ante la no intervención de la profesora colaboradora en una situación difícil para ella.

“El hecho más destacado y que quiero señalar hoy ocurrió en educación física. Estaban tan revolucionados y alborotados que me fue imposible dar la clase. Fue tal la impotencia que sentí al no poder controlarlos y al ver que Is. no ponía nada de su parte para calmarlos un poco, que decidí dar por terminada la clase de gimnasia antes de que terminara la hora. Cuando llegué a clase hable seriamente con ellos y les hice reflexionar sobre cómo se habían portado y les dije que si volvía a pasar otra vez, volverían a quedarse sin educación física. A continuación como seguían excitados realicé un ejercicio de relajación...”

Las 17 entradas existentes en el subdominio *Planificación* se ubican casi en su totalidad en el Nivel 1 de reflexión, excepto 2 que se registran en el Nivel 2 o de *Interpretación*.

El Sujeto 2 relata el comienzo de las clases rezando, distintas actividades tales como fichas de matemáticas con ejercicios de multiplicar, series, solución de problemas, gimnasia, la primavera, el Arco Iris y sus colores, lectura, explicaciones diversas (la “hora”), las dificultades del alumnado a la hora de llevar a la práctica lo explicado, actividades de celebración del Día del Libro, una obra de teatro en la que alaba especialmente a su grupo de alumnos y la celebración del Día de Canarias que considera poco habitual dado el gran número de actos programados tales como una Romería en el patio del centro, bailes regionales, merienda con productos canarios y talleres de artesanía.

“Básicamente lo que he hecho hoy ha sido explicar la parte gramática de la unidad de lengua que nos ocupa. En la cual se explicaría cómo se tiene que explicar el orden de un proceso. Esto ha sido una cosa que no les ha costado mucho entenderlo pero sí llevarlo a la práctica. Es decir, cuando preguntaba en clase respondían bien, pero cuando comenzaron a hacer una ficha personal empezaron los problemas porque muchos de ellos fallaban y no utilizaban las palabras de tiempo adecuadas para cada paso...”

El subdominio *Interacción* sigue la misma tendencia que el anterior ya que de las 15 entradas en total, este Nivel reúne 12 y sólo 3 en el Nivel 2, no registrándose ninguna entrada en el Nivel 3, de *Profundización*.

Describe el primer día en el centro y la presentación a la Directora del mismo, que le causa buena impresión, los nervios del principio y la excitación del alumnado al principio, el desparpajo de los niños contando lo que hicieron el fin de semana, el cariño que siente cuando se despiden por las vacaciones de Semana Santa, nota el aburrimiento de los niños en los trabajos de Plástica, la buena relación con una de las profesoras colaboradoras en comparación con la escasa confianza que tiene con la otra profesora, la interacción entre los alumnos en prácticas y el resto del profesorado en una gymkhana, las conversaciones entre el alumnado respecto a una excursión y la despedida organizada que les hicieron en el centro al mismo tiempo que comenta el cariño que les ha cogido a los niños a los que echará mucho de menos.

“Comenzamos la semana y como siempre los niños hablaron “por los codos” de lo que habían hecho el fin de semana. La verdad es que me hace mucha gracia porque nunca pensé que los niños fueran tan habladores, que si les dejases estarían todo el día contándote sus cosas, ¡¡te cuentan hasta el menú que han comido!!”

“Me quedé muy impresionada ya que yo no tengo nada de confianza con Te. y no tuvo reparo en hablarme como si me conociera desde el principio de las prácticas. Incluso en la conversación que tuvimos hubo más contacto que en las conversaciones que he tenido con Is”

Son 8 los registros contabilizados que corresponden al Nivel 1 en el subdominio *Metodología* cuyos contenidos se centran principalmente en la descripción de actividades de clase tales como la explicación del proceso de formación del Arco Iris y sus colores, la lectura de cuentos, canciones y dibujos, concurso 1, 2, 3; estrategias que piensa utilizar para evitar errores en el alumnado en los dictados como por ejemplo dar una palmada por cada palabra, muestra su agrado por la metodología que utiliza la profesora colaboradora en Inglés aunque no la explicita, el arrepentimiento de la profesora colaboradora por el libro de texto elegido para Inglés pero que no puede cambiar hasta dentro de unos años, su deseo de utilizar una metodología más instructiva en Plástica que posibilite el desarrollo de su imaginación y sus gustos y la única referencia a lo trabajado en las reuniones con la profesora tutora respecto a los diarios y las fichas de observación.

“Hoy he realizado un dictado con la nueva regla que aprendieran ayer, así que como tienden mucho a unir y separar las palabras, he decidido hacer casi todos los días un dictado. También he pensado que utilizaré la estrategia que usé hoy para que no cometieran los errores anteriormente nombrados. La estrategia es la de dar una palmada por cada palabra para que asocien: 1 palmada = 1 palabra”.

“Cuando los niños estuvieron trabajando en sus cuadernillos de Inglés, T. y yo nos pusimos a hablar y me comentó que se arrepentía muchísimo de haber elegido esos libros de Inglés porque según ella son muy monótonos y los niños se aburren enseguida. Entonces yo le comenté que porqué no los cambiaba y me dijo que no podían cambiarse sino cada ciertos años...”.

El subdominio *Evaluación* únicamente está presente en este Nivel 1 de *Descripción* en el que se contabilizan 3 registros en los que opina que el sistema de evaluación que le comenta la profesora colaboradora le parece confuso al igual que, según el Sujeto 2, al resto del profesorado, se muestra satisfecha en la autoevaluación que realiza en función de los resultados de aprendizaje del alumnado al comprobar que han entendido sus explicaciones y expone la obligación formal de contar con una prueba escrita para la evaluación del alumnado aunque la profesora ya sepa cómo va cada niño.

“Cuando llegó la tarde repasé lo último que habíamos aprendido en conocimiento del medio. Me quedé bastante satisfecha porque comprobé que lo que habíamos trabajado la semana anterior lo habían entendido. Para mí fue como una autoevaluación, ya que hasta ese momento no supe realmente si me habían entendido”.

El Nivel 1 recoge 2 de los 3 registros pertenecientes al subdominio *Enseñanza en General* en el que figura la reunión con la profesora tutora comentando lo acaecido a lo largo de la semana, posibles actuaciones diferentes a lo realizado y la originalidad en la enseñanza de valores relacionando la ayuda a los demás con las señales de tráfico

*“Para que puedan entender su significado cada semana se ha dedicado a trabajar un valor y la manera de hacerlo ha sido utilizando las señales de tráfico, por ejemplo la señal **P** se les ha mostrado a los niños explicándoles que cuando veían a alguien que necesitaba su ayuda tenían que pararse para echarles una mano, es decir aparcar. Me sorprendió ya que fue una manera muy original de inculcar valores a los niños desde pequeños, que creo son necesarios”.*

El *Conocimiento de Sí Mismo*, con 7 entradas representa el 10,60% de las 66 registradas en este Nivel 1. Los registros se distribuyen de manera aproximada en los tres niveles de reflexión si tenemos en cuenta que es el Tipo de Conocimiento con mayor número de entradas en total de las 97 registradas en todo el diario del Sujeto 2.

Tienen una fuerte presencia (3) los contenidos en los que expresa su malestar por la ausencia de la profesora colaboradora aprovechando su presencia como alumna en prácticas; también se aborda en dos referencias su estado de ánimo, se sentía nerviosa e indefensa al principio y sintió pánico al pensar en asumir ella sola la responsabilidad del aula, si bien esta sensación desapareció rápidamente recuperando la seguridad en sí misma; se siente molesta al levantarle la voz a una alumna y se siente a gusto en una excursión al compartir de igual a igual con el resto del profesorado.

“Después me quedé sola corrigiendo los cuadernos de tarea de los niños porque ella se fue y no la volví a ver hasta la tarde. No sé porqué tengo la sensación de que el peso de la clase lo voy a llevar yo en su totalidad. ESPERO EQUIVOCARME”.

“... así que como siempre he estado corrigiendo durante este tiempo la tarea de los niños sola, porque Is. se fue a la sala de profesores y no apareció hasta la hora del recreo”.

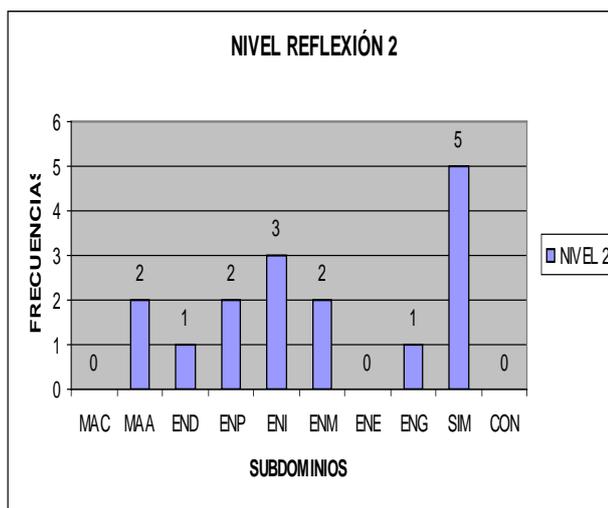
Las 4 entradas que se registran en el **Conocimiento del Medio** suponen el 6,06% de los 66 registros de este Nivel 1, dos expresan situaciones concretas de alumnos, una hace referencia a un comentario poco afortunado realizado por ella a una alumna dada la situación familiar de la misma y menciona una conversación con la profesora colaboradora sobre algunos alumnos que están en situaciones difíciles en su ambiente familiar.

“...Durante este tiempo Is. me estuvo contando algunos comentarios sobre los niños, como por ejemplo sobre C. D., el cual dice que está muy abandonado en su casa”.

“La verdad es que hoy es lo que se puede decir un día para meter la pata porque lo que le dije a C. D. con respecto a su padre es para no nombrarlo. Menos mal que Is. me dijo que tiene a su abuelo y que además lo tiene muy asumido porque si no me hubiera quedado peor. Espero no meter más la pata”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 69: Sujeto 2. Nivel 2. Interpretación



El Tipo de Conocimiento, **Conocimiento de la Materia**, representa un 12,5% (2) de las 16 entradas registradas en el Nivel 2, el 56,25% (9) corresponde al **Conocimiento de la Enseñanza** y el 31,25%

(5) al **Conocimiento de Sí Mismo**. No se registra ninguna entrada en **Conocimiento del Medio**.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* es el único con presencia en el Nivel 2 dentro del Tipo de Conocimiento, ***Conocimiento de la Materia***, con únicamente 2 registros, uno en el que relata el planteamiento de una actividad relacionándolo con las fases manipulativa y la figurativa del aprendizaje y otra en la que plantea hacer los ejercicios en la pizarra para que los que todavía no lo dominaban no se sintiesen mal, planteamiento que obedece en especial a lo mal que se sentía por haber perdido la paciencia con una alumna y levantarle la voz tal y como describe en el Nivel 1

“Para realizarla intenté seguir las diferentes fases de aprendizaje como la manipulativa y la figurativa. La manipulativa la desarrollé con chapas que había en la clase y la figurativa realizando ejercicios en la pizarra junto con toda la clase. En último lugar puse una serie de ejercicios en la pizarra para que los desarrollaran individualmente en su cuaderno”.

El ***Conocimiento de la Enseñanza***, que recoge el 56,25% del total de los registros de este nivel, como ya se ha comentado, tiene una desigual presencia a lo largo de los subdominios que lo conforman destacando el hecho de que no se registra ninguna entrada en el subdominio *Evaluación*, situación que se repite en el Nivel 3.

El subdominio *Gestión y Disciplina* presenta una única referencia en la que muestra su desacuerdo con el castigo que impone una de las profesoras colaboradoras que consiste en dejar sin recreo a los niños que no terminen las tareas, que suelen ser siempre los mismos.

“Tengo que decir que no me gusta lo que hace Is. cuando los niños no terminan las fichas, ya que casi siempre por no decir siempre son los mismos, por lo que es normal que se pierdan 3 recreos de la semana (como norma general)”.

Las dos referencias que se registran en el subdominio *Planificación* en el Nivel 2, de *Interpretación*, plantean una reflexión sobre los conocimientos útiles a trabajar con el alumnado con vistas a facilitar su aprendizaje en cursos posteriores, de ahí que decida trabajar el concepto de

reparto en lugar del concepto de división y la decisión de realizar un dictado diario ya que no separan bien las palabras.

“Mi principal objetivo al comienzo de la unidad no era tanto el concepto de división, sino explicarles el concepto de reparto para así tener una buena base y al llegar a 3º que no tuvieran ningún problema para dividir. (Y creo que lo conseguí)”.

El mayor número de entradas (3) en este Tipo de Conocimiento se registra en el subdominio *Interacción*, todas ellas en relación con una de las profesoras colaboradoras y su desacuerdo y/o malestar con la misma. Expresa la actitud participativa de los niños en las clases de Educación Física y la no participación de la profesora colaboradora por lo que llega a la conclusión de que no le gusta esta materia, no la ayudó en una situación difícil y comenta un fuerte desencuentro en el que se considera excluida de una conversación comparando su relación con la que mantiene con la otra profesora colaboradora con la que se encuentra, sin ninguna duda, más a gusto hasta el punto de llegar a pensar que la primera le pone límites.

“Hoy Martes Is. no me dejó sola en el departamento de Educación Infantil, sino que me dijo que subiera a la sala de profesores. No obstante hubiera preferido que no me dijera nada ya que no me dirigió la palabra en ningún momento salvo cuando le pregunté dónde estaban los cuadernos de tarea para corregir y me indicó dónde estaban, de resto estuvo hablando con dos profesoras que habían en la sala (ignorándome por completo)... le dije a Is. que si no le importaba y no me necesitaba estaría en el aula... Me fui porque cosa que no soporto es que en una conversación te excluyan de tal manera como me excluyeron a mí. Además aunque he estado muy poco tiempo con Te., siento que conecto muchísimo con ella. La verdad es que hubiera preferido que fuera mi tutora antes que Is., ya que siento que pone barreras para que no puedas llegar sino hasta donde ella quiere”.

Dos son las referencias en este Nivel en el subdominio *Metodología* en las que reflexiona sobre la dificultad de unos conceptos, concretamente las palabras que hacen referencia a intervalos temporales, y la confusión que producen en el alumnado por lo que se plantea pensar en otros planteamientos que faciliten su comprensión; también se plantea realizar otro concurso para mejorar la letra dados los buenos resultados obtenidos en otras ocasiones.

“El resultado hoy ha sido muy positivo ya que ninguno ha cometido errores de este tipo. Incluso se me ha ocurrido que igual que el concurso de tablas que estoy haciendo desde hace tiempo, podría también incluir un concurso para que me hagan la letra bonita, ya que como resulta con las tablas, puede entonces que resulte con la letra”.

No se registra ninguna entrada en el subdominio *Evaluación* en este Nivel, como ya se ha comentado.

El subdominio *Enseñanza en General* presenta una entrada en la que aplaude la manera de trabajar la expresión oral aprovechando la ocasión para conocer más sobre el ambiente familiar del alumnado.

“Me doy cuenta que ésta es una buenísima manera de trabajar la expresión oral y también una buena manera de saber si los niños tienen buen ambiente en casa o si tienen problemas. En resumen todos esos aspectos que influyen de lleno en el desarrollo escolar del niño”.

El **Conocimiento de Sí Mismo** registra un total de 5 entradas en este Nivel de *Interpretación*. Los contenidos reflejan una vez más las desavenencias con una de las profesoras colaboradoras que, en su opinión, la deja continuamente sola en clase aprovechando su presencia para ausentarse del aula por largos periodos de tiempo, reitera la falta de participación de esta misma profesora cuando desarrolla diversos juegos con los niños, manifiesta su malestar por alzarle la voz a una alumna ya que es lo que no le gusta de una profesora y ella ha caído en lo mismo por lo que intenta repararlo atendiendo a la alumna de manera individual, se compadece de una compañera en prácticas ante lo que observa de su profesor colaborador criticando su ansia de ser el centro de atención y se da cuenta de que ha fallado en una de las sesiones en el planteamiento de la clase al esperar el mismo resultado y no ser así.

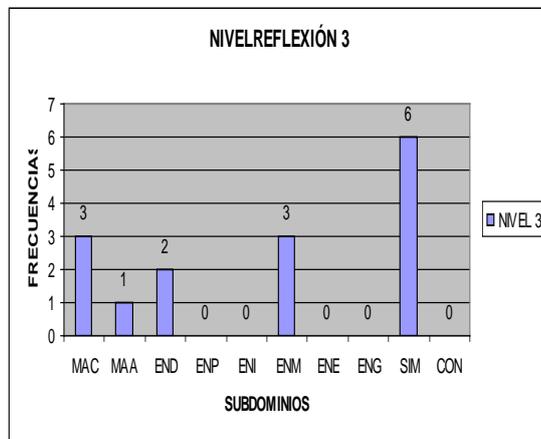
“Fue una tarde preciosa en la que me divertí muchísimo jugando con ellos (por suerte llevé la cámara para recordar este momento). La que creo que no se lo pasó muy bien, fue Is. y so no fue así, entonces fue lo que me pareció. (Siempre que hago algo con los niños ella nunca participa y noto que los niños a mí me incluyen en sus cosas y en sus juegos mientras que a ella no. Creo que no le gustan este tipo de cosas)”.

“Tengo que decir que el profesor colaborador de M. no me da muy buena impresión, ya que en varias ocasiones he comprobado que siempre tiene que hacer el payaso, para ser el centro de atención. No me gustaría nada estar en el lugar de M”.

No se registra ninguna entrada en este Nivel respecto al **Conocimiento del Medio**

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 70: Sujeto 2. Nivel 3. Profundización



El **Conocimiento de la Materia** supone un 26,67% (4), el **Conocimiento de la Enseñanza**, aunque aglutina un mayor número de subdominios, representa sólo el 33,33% (5) y el **Conocimiento de Sí Mismo**, supone el mayor porcentaje con un 40% (6).

Este Nivel presenta ausencias en diversos subdominios, *Planificación, Interacción, Evaluación y Enseñanza en General* y en el **Conocimiento del Medio**.

El **Conocimiento de la Materia** presenta, curiosamente, el mayor porcentaje que se obtiene en este Tipo de Conocimiento en los tres niveles de reflexión. Esto se debe, en parte, a que el subdominio *Conocimiento de la Materia* registra 3 entradas en este nivel, concretamente en la 4ª, 9ª y 11ª semana, mientras que resulta inexistente en los dos anteriores.

Los contenidos se refieren a la problemática que supone explicar determinados conceptos abstractos a niños tan pequeños y cómo procura enfocarlos de una manera práctica.

“Desde un principio creí que debía enfocar esta unidad desde un punto totalmente práctico ya que creo que son conceptos bastante abstractos par niños de 7 años. Así que teniendo en cuenta lo anteriormente dicho realicé un ejercicio el cual consistía en encontrar cosas que midieran un metro tanto dentro como fuera de la clase”.

La única referencia en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* contempla el valor de los errores para aprender y la importancia de la práctica en su proceso de aprendizaje.

“Por todo esto comprobé que la práctica te enseña mucho y que los errores también te hacen aprender”.

El subdominio *Gestión y Disciplina*, dentro del **Conocimiento de la Enseñanza** presenta 2 registros en este Nivel 3 en los que expone la ya comentada actuación con una alumna en la que le levanta la voz, previa crítica de la misma acción por parte de la profesora y la falta de ayuda en varios momentos por parte de la profesora colaboradora.

“Hoy estoy un tanto molesta por algo que ha sucedido en clase. Lo cierto es que desde que entré llevo dando íntegras todas las unidades didácticas y la verdad ni me quejo ni me molesta porque si he aprendido algo durante este tiempo es gracias a los niños y al estar día a día con ellos, sin embargo sí espero que cuando tengo algún problema mi tutora de centro intervenga de alguna manera para solucionarlo ya que soy una profesora novata y como tal puedo cometer bastantes errores. Hoy me ha pasado algo por el estilo. Durante educación física los niños estaban alborotados y yo tenía mal la garganta, llegó un momento en que no podía más y tuve que decirle a mi alumno que mandara a callar por mí. En ese momento Is. se quedó mirándome y me di cuenta que había actuado mal, no obstante no me dijo nada”.

La *Planificación* y la *Interacción* son subdominios que contabilizan algunos de los valores más elevados en el cómputo total realizado, sin embargo, no se registra ninguna entrada en ninguno de ellos en este Nivel 3.

El subdominio *Metodología* contempla 3 referencias en este Nivel, una más que en el nivel anterior. Los comentarios que realiza valoran positivamente lo aprendido en sus estudios universitarios, en concreto, la valía del cuento como recurso valioso para el aprendizaje de vocabulario, la utilidad de los juegos para trabajar conceptos abstractos y el incremento

progresivo de los miembros de los grupos de trabajo a medida que aprenden las pautas de comportamiento a seguir.

“Es decir en la clase hay 28 niños, por lo que aquel día hice 3 grupos de 13 niños más o menos. Sin embargo hoy hice 14 grupos de 2 niños cada uno. Me di cuenta de que aquel día había demasiados niños en cada grupo y por lo tanto no estaban respetar las pautas de comportamiento de un grupo cuando es excesivamente grande). Esto me hizo pensar que cuando realice trabajos de grupos tengo que ir aumentando el número de integrantes a medida que van respetando las partes de comportamiento dentro de un grupo, ya que en esta ocasión no hubo ningún problema, ni ningún alboroto, además de ser una actividad muy divertida”.

No se registran entradas en el subdominio *Evaluación* ni en el subdominio *Enseñanza en General*.

El *Conocimiento de Sí Mismo* presenta 6 registros que tienen lugar en las tres últimas semanas del Practicum, la 10ª, 11ª y 12ª), al centrarse en la problemática relacional con una de las profesoras colaboradoras son un reflejo de su estado de saturación por las situaciones vividas a lo largo del Practicum, así, relata su falta de ayuda en momentos difíciles que hubiesen evitado un error en su actuación, error que la profesora le comenta al día siguiente y su convencimiento de que aprovecha su presencia para ausentarse de clase.

“No obstante lo más que me molestó fue que Is. no moviera un dedo para que se tranquilizara. La verdad es que a veces pienso que parece un mueble y no una persona porque es que sólo habla lo justo, y creo que los niños se dan cuenta de esto porque aunque les toque con ella, muchas veces vienen a preguntarme a mí o se ponen en mi fila”.

“...La verdad es que no lo entiendo, si yo hubiera sido ella, la habría intervenido (ya que hubiese bastado una simple palabra de ella para que los niños se hubiesen calmado) para así yo saber qué hacer en ese momento y de esta manera aprender cómo actuar en otra situación semejante, ya que para algo son las prácticas!! NO??”

“Y tampoco creo que haya cogido una profesora de prácticas para tener nuevas experiencias o enriquecerse, sino para lo que expresé anteriormente”.

No se registra ninguna entrada en *Conocimiento del Medio*

3.2.2.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los datos recogidos en el cuestionario permiten afirmar que después del Practicum, el Sujeto 2 manifiesta estar totalmente de acuerdo con la idea de que el conocimiento que se imparte en la escuela está condicionado por los recursos económicos y de control social, la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad, la enseñanza contribuye a la preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos, mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación, el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases; es necesario integrar el centro escolar en el medio ya que sólo así se puede preparar al alumnado para la vida y que se debe partir de una valoración adecuada de las necesidades para que el centro funcione de manera eficaz.

Su forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en el alumnado ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca pues el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose, hay que organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, tiene que crear un clima de debate permanente y el docente debe ser evaluado por su alumnado

Diseñar una clase o unidad didáctica enumerando primero los objetivos y seleccionando en función de ellos, los contenidos, las actividades y la evaluación, los objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por el alumnado, es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, tener en cuenta en la evaluación la

evolución de los trabajos elaborados por el alumnado a lo largo del curso; crear un cierto clima de competitividad entre los estudiantes los motiva más y hay que preocuparse porque el alumnado tenga buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 2 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* se centran en su preocupación por explicar conceptos abstractos al alumnado de manera práctica y concreta para facilitar la comprensión de dichos conceptos. Los datos del cuestionario coinciden con este planteamiento al mostrar su total acuerdo con la organización de la enseñanza en función del proceso de construcción del alumnado en el ítem 4 (teoría constructiva), pasando de *estar bastante de acuerdo* a mostrar un acuerdo total por lo que ha reafirmado esta idea, con un ascenso de tres puntos, después de la realización del Practicum y haber experimentado el contacto directo con la realidad educativa.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* permite observar la importancia que le da a la práctica en su propio proceso de aprendizaje y el valor de los errores como fuente para el aprendizaje, aunque el comentario se refiere a ella misma, el ítem 45 (teoría activa) refleja esta opinión ya que muestra su *total acuerdo* con la afirmación de que el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose; defiende la necesidad de promover una metodología no sólo figurativa sino también manipulativa para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Esto se encuentra en el cuestionario en el ítem 1 (teoría activa) al estar convencida de que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, reforzar los conocimientos mediante actividades dirigidas a todo el grupo para evitar herir la sensibilidad de aquellos que muestran más dificultad en el proceso y se sorprende agradablemente en numerosas

ocasiones de la capacidad del alumnado para trabajar en grupo, del amplio vocabulario que utilizan y de sus conocimientos previos sobre algunos de los temas a tratar. También tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado a la hora de seleccionar los contenidos a trabajar.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* permite contemplar su preocupación por su propia actuación al levantar la voz a una alumna cuando critica ese mismo y frecuente comportamiento por parte de una de las profesoras colaboradoras, también muestra su malestar por el castigo reiterado de dejar sin recreo a los alumnos que no terminen las tareas y a la falta de ayuda por parte de la misma profesora en determinadas situaciones en las que la necesitaba, al mismo tiempo, resalta el modelo de la otra profesora para mantener el orden mostrándose seria y callada, comportamiento que imita con resultados positivos.

El ítem 28 (teoría tradicional) pone de manifiesto que *no está globalmente de acuerdo* con que su idea sea conseguir un máximo de orden y silencio en la clase, de hecho, plantea muchas actividades en forma de juego en el que se implica directamente que suponen una mayor flexibilidad en el aula en cuanto al orden, aunque sí ha vivido algunas situaciones en las que se ha sentido superada dando por terminada la actividad antes del tiempo previsto.

El subdominio *Planificación* pone de manifiesto su interés por promover un aprendizaje en aquellos contenidos que le sirvan al alumno en su futuro educativo, la estructura diaria de las sesiones de trabajo y tener en cuenta los contenidos ya trabajados por el alumnado.

Es en este subdominio en el que se puede apreciar de manera clara y rotunda la influencia del Practicum en el incremento ya comentado de la

teoría técnica después del Practicum ya que el sujeto no presenta ningún posicionamiento antes del Practicum en el ítem 3 (teoría técnica) en el que se plantea el proceso de diseño de una clase o unidad enumerando claramente los objetivos en primer lugar y, en función de ellos, seleccionar los contenidos, actividades y evaluación, sin embargo, después del Practicum pasa a *estar totalmente de acuerdo* con esta afirmación. También sube 3 puntos el ítem 43 (teoría técnica) llegando a *estar bastante de acuerdo* con la afirmación de que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

Me gustaría destacar aquí que el Practicum no consigue influir de manera significativa en la creencia de que la programación servirá para coordinarse con sus colegas ya que *sigue sin estar globalmente de acuerdo* con el ítem 11 (teoría constructiva), no debe llamarnos la atención ya que el alumnado realiza el diseño de las unidades didácticas en solitario con el mayor o menor apoyo de los profesores colaboradores pero siempre limitándose a su aula de tal manera que en la experiencia vivida en el centro por los futuros maestros no se establecen dinámicas de trabajo coordinado con otros profesores que les permitan vivir esa experiencia, si bien otros sujetos destacan la importancia del trabajo colaborativo.

El subdominio *Interacción* pone de manifiesto en la problemática relación del Sujeto 2 con una de las profesoras colaboradoras, reafirmando las diferencias mostradas en otros subdominios, se siente excluida cuando ésta mantiene conversaciones con otras maestras, expresa su malestar por su no participación en actividades y juegos que ella plantea con el alumnado, su falta de ayuda en determinadas situaciones, sus ausencias prolongadas dejándola sola en el aula, al mismo tiempo destaca la gran confianza que mantiene con la otra profesora colaboradora con la que se entiende perfectamente y con la que se encuentra a gusto.

El subdominio *Metodología* revela la importancia que el Sujeto 2 da a los materiales didácticos más allá del libro de texto ya que hace referencias continuas al valor del cuento, de los juegos y los concursos como recursos para el aprendizaje así como a su interés por buscar procedimientos que faciliten al alumno la comprensión de los conceptos más complejos y/o abstractos. Esto se refleja en su *total acuerdo* con el ítem 36 (teoría técnica) del Cuestionario en el que se plantea la idea de preocuparse mucho de que los estudiantes tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia mientras manifiesta su *total desacuerdo* con la creencia de que el libro de texto es preferible a cualquier otro medio en el ítem 17 (teoría técnica).

El subdominio *Evaluación* no parece centrar el interés del Sujeto 2 ya que sólo hace algunas referencias a nivel descriptivo sobre lo confuso del sistema de evaluación observado en una reunión, coincidiendo según ella, con la opinión del resto del profesorado, y se muestra satisfecha de sí misma a la vista de los buenos resultados de aprendizaje del alumnado. También resalta la inutilidad de las pruebas de evaluación ya que cree que la profesora conoce perfectamente la evolución de cada alumno si bien ha de hacerlas como requisito formal, esto coincide con lo manifestado en el ítem 21 (teoría constructiva) al *estar totalmente de acuerdo* con la idea de tener en cuenta si los trabajos elaborados por su alumnado evolucionan a lo largo del curso.

La *Enseñanza en General* aparece al expresar en su diario la posibilidad de aprovechar la expresión oral para conocer el ambiente familiar de los alumnos, relacionar con objetos concretos, como por ejemplo las señales de tráfico, la enseñanza de valores y las reflexiones sobre las distintas posibilidades de actuación realizadas con la profesora tutora.

Conocimiento de Sí Mismo

El subdominio *Papel del Profesorado* posibilita visualizar, una vez más, la problemática con una de las profesoras colaboradoras con el convencimiento de que aprovecha su presencia para ausentarse del aula, su evolución en el grado de seguridad para afrontar la responsabilidad del aula a medida que avanza el Practicum y sus reacciones con una alumna le producen malestar al desarrollar un comportamiento con el que no está de acuerdo.

Conocimiento del Medio

El subdominio *Contexto* aporta básicamente la descripción de conversaciones con una profesora colaboradora sobre la situación familiar de algunos alumnos en concreto y un error por un comentario poco afortunado con una alumna dada la situación personal de esta última.

3.2.3. Estudio de caso. SUJETO 3

El sujeto 3 es un alumno de 21 años que ha cursado la especialidad de Lengua Extranjera y se matriculó en esta titulación en principio como un requisito académico para su ingreso en otros estudios. Desarrolla sus prácticas en los cursos de 2^a), 3^o), 4^o) y 5^o) de Primaria. Tiene asignadas dos profesoras colaboradoras, una de ellas para las clases de inglés.

3.2.3.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 98: Sujeto 3. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	2.60	5.10	8.80	6.50	8.20
DESPUES	4.30	6.30	8.40	6.90	7.10

La tabla 98, permite observar el descenso de la teoría activa y la teoría crítica, mientras que el resto de teorías incrementan su puntuación media con respecto al momento antes de la realización del Practicum, especialmente la tradicional y la técnica. Según las medias obtenidas, el Sujeto 3 está bastante de acuerdo con la teoría activa, la teoría crítica, la teoría constructiva y la teoría técnica en orden descendente y no está globalmente de acuerdo con la teoría tradicional. La media más alta obedece a la teoría activa con un valor de 8,40, siendo la más baja la perteneciente a la teoría tradicional, con un valor de 4,30.

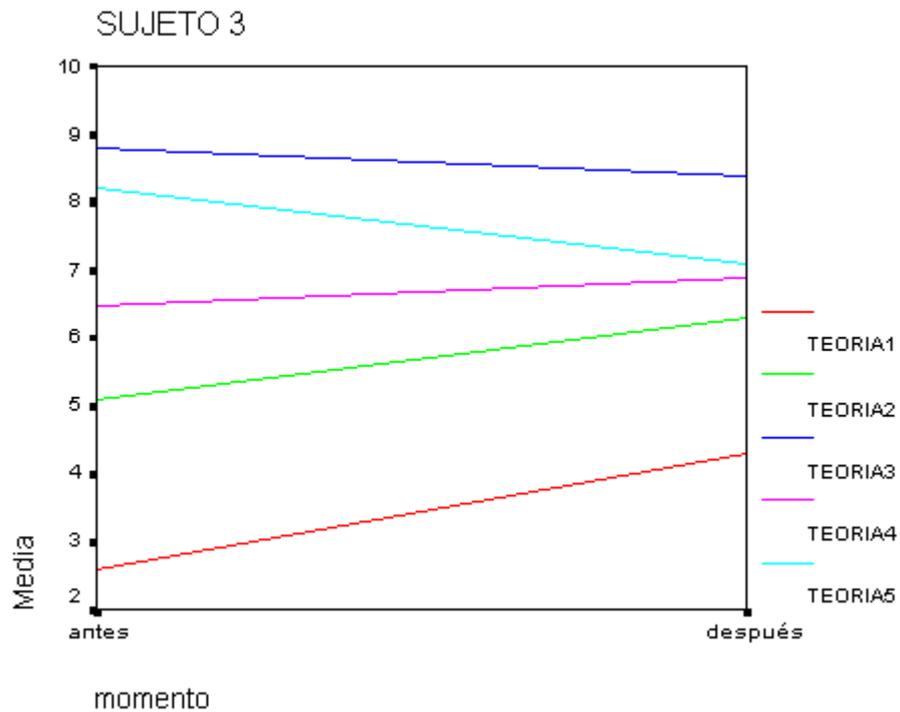


Gráfico 71: Sujeto 3. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

Una vez más el gráfico nos ofrece un rápido acercamiento visual de los cambios producidos. La teoría tradicional es la que presenta el mayor incremento con un valor de 1,70, aún así sigue siendo la puntuación media más baja tanto antes como después del Practicum. La teoría técnica sube un 1,2 y la teoría constructiva sube un 0,40. Igual valor, pero descendente, presenta la teoría activa, el descenso más acusado se observa en la teoría crítica con un valor de 1,1.

3.2.3.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

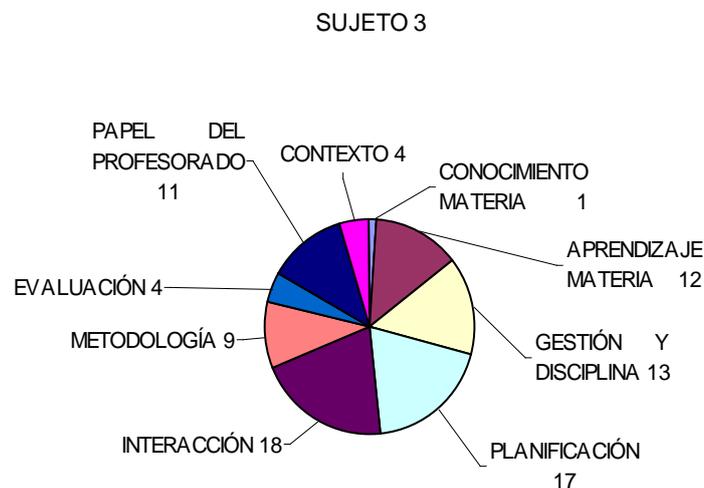


Gráfico 72: Sujeto 3. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 3 aporta un total de 89 registros que se distribuyen tal y como se observa en el gráfico 72. El mayor número de registros se da en el subdominio *Interacción* y en el subdominio *Planificación*. Si presentamos los datos en porcentajes de mayor a menor, observamos los subdominios predominantes en el diario del Sujeto 3 a lo largo del Practicum.

Tabla 99: Porcentajes Sujeto 3

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENI	18	21	21
ENP	17	20	41
END	13	15	56
MAA	12	13	69
SIM	11	12	81
ENM	9	10	91
ENE	4	4	95
CON	4	4	99
MAC	1	1	100
ENG	0	0	100
TOTAL	89	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 99, reúnen casi el 70% de los datos registrados en el diario del Sujeto 3 y son *Interacción*, *Planificación*, *Gestión y Disciplina* y *Aprendizaje de la Materia*. Este último figura por primera vez entre los cuatro primeros puestos. No se registra ninguna entrada en el subdominio *Enseñanza en General*.

3.2.3.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

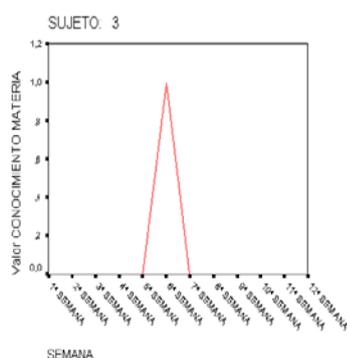


Gráfico 73: Conocimiento Materia por semanas

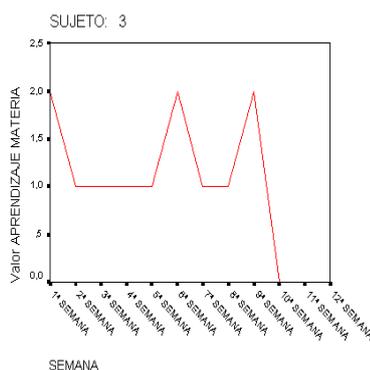


Gráfico 74: Aprendizaje Materia por semanas

Son 13 las referencias realizadas por el Sujeto 3 en este Tipo de Conocimiento, que representa el 14% del total.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* registra una sola entrada que se produce en la 6ª semana en la que comenta la integración de distintos aspectos en una Unidad Didáctica.

“Hoy he comenzado la unidad de 5º sobre dinosaurios donde se integran aspectos sobre los números: peso, altura y longitud. La unidad también la voy a seguir por el libro (ver anexo 3) pero añadiéndole tareas o actividades que crea conveniente”.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* recoge 12 referencias lo que supone el 92,3% del total de 13 entradas pertenecientes a este Tipo de Conocimiento. El número máximo de referencias es 2 y tiene lugar en la 6ª) y en la 9ª) semana.

El contenido abordado se refiere a la situación de aprendizaje en las reuniones con la profesora tutora, el nivel de inglés del alumnado, dificultades de aprendizaje del alumnado, descenso del rendimiento escolar y dudas a nivel individual en el aprendizaje.

“...En clase de apoyo hay cada vez más niños por lo que el rendimiento escolar ha bajado últimamente, ahora hay 3 niños más que tienen problemas sobre todo en matemáticas”.

No se registra ninguna entrada en este subdominio en las tres últimas semanas del Practicum.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento reúne un total de 61 entradas que suponen el 70% del total de registros.

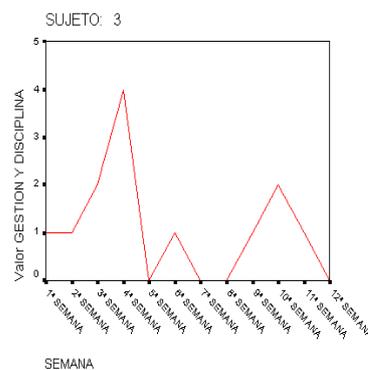


Gráfico 75: Gestión y Disciplina por semanas

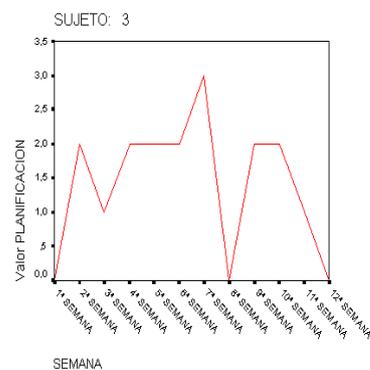


Gráfico 76: Planificación por semanas

END: El subdominio *Gestión y Disciplina* aglutina 13 entradas, es decir, el 21,30% de los registros realizados en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias tiene lugar en la 4ª semana, con 4 entradas, justo cuando se queda solo con un grupo de alumnos.

Los comentarios en este subdominio se ajustan a la descripción de los distintos grupos respecto al orden, la organización jerárquica del centro, algunos casos de indisciplina, recursos de las profesoras colaboradoras para mantener la disciplina, limitaciones y errores en su actuación para el mantenimiento del orden.

”Hoy en 5º B me he dado cuenta de que es el mejor grupo que tengo de inglés ya que son muy organizados y disciplinados y me llevo muy bien con ellos”.

“Parece que T. utiliza con mucha frecuencia la estrategia de mandar notas a los padres si los niños no traen la tarea o llegan

tarde al colegio. Esto parece que tiene su efecto en los niños y que al día siguiente traen la nota firmada y generalmente no vuelven a repetir la infracción”.

No hay registros en la 5ª), 7ª), 8ª) y 12ª) semana.

ENP: La *Planificación* reúne 17 entradas del total de 61 recogidas en este Tipo de Conocimiento, lo que representa el 27,90%. La 7ª) semana es la que recoge mayor número de registros con 3 entradas.

Los contenidos aportados en este subdominio se refieren a su proceso de acercamiento a la situación observando y recogiendo información, el diseño de Unidades Didácticas, la temporalización de las diversas Unidades Didácticas que va a desarrollar, la descripción de algunas sesiones y actividades y las actividades extraescolares y de celebración de efemérides

“He continuado hoy martes con la unidad de 3º, empezando por una presentación- explicación del uso del comparativo en inglés con los adjetivos “older- younger” (más viejo- más joven) y les he puesto ejemplos con ellos mismos para que les fuera significativo y haciendo referencia al input comprensible”.

No hay referencias en la 1ª) semana, 8ª) y 12ª), comprensible si tenemos en cuenta que en la primera semana todavía no ha asumido responsabilidades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la octava semana se han realizado diferentes actividades para festejar la festividad del Centro, entre ellas una excursión, con lo que se rompe la actividad habitual y en la última semana del Practicum ya no elabora unidades didácticas.

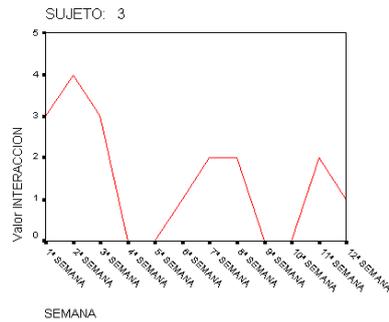


Gráfico 77: Interacción por semanas

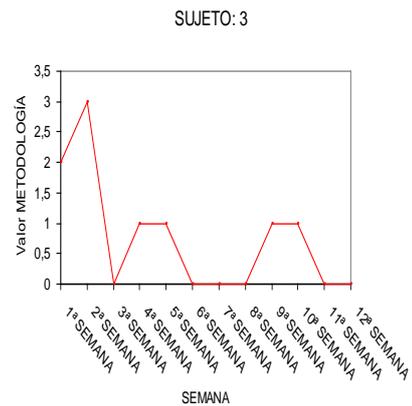


Gráfico 78: Metodología por semanas

ENI: La *Interacción* aglutina 18 entradas, que representan el 29,50% del total, por lo que es el subdominio con mayor presencia en este Tipo de Conocimiento.

El Sujeto 3 incluye en su diario comentarios sobre la toma de contacto con el centro, relación con el profesorado del centro y con sus profesoras colaboradoras, interacción en las actividades lúdicas, relación con el alumnado y la despedida del centro.

“Por ahora estoy satisfecho puesto que me siento integrado en el centro aunque no con algunos profesores que parecen distantes de nosotros, los alumnos de prácticas”

No hay registros en la 4ª), 5ª), 9ª) y 10ª) semana.

ENM: El subdominio *Metodología* recoge 9 de las 61 entradas registradas en este Tipo de Conocimiento, el 14,75%. La semana en la que se contemplan más registros es la segunda semana, con 3 entradas. Curiosamente se registran entradas en este subdominio ya en la primera semana.

Aborda diferentes temáticas: Las reuniones con la profesora tutora, diferencias entre lo visto en el aula y lo estudiado en la Universidad, influencia de la metodología utilizada en la materia a impartir en el mantenimiento del orden, recursos de algunos profesores para mantener la disciplina, materiales y recursos didácticos utilizados por él en el desarrollo de las Unidades Didácticas y adecuación de la metodología.

“Todos los viernes durante las prácticas vamos a ir al centro superior de Educación para tener unas sesiones de tutoría con O. la coordinadora de las mismas. Hoy hemos resuelto las dudas que teníamos en lo referente a las fichas de observación, sobre cómo hacerlas y el ámbito o estrategias que se dan en nuestras clases”.

“Otro aspecto a tener en cuenta es que los jueves por la tarde hay plástica en 4º B, en esta clase los niños tienen que hacer una manualidad y hablan, se mueven, etc. por la clase con total libertad y esto me ha llamado la atención porque al cabo de 1 hora hay un caos casi absoluto”.

No hay registros en la 3ª), 6ª, 7ª), 8ª), 11ª) y 12ª) semana. Resulta un poco desconcertante que no haya referencias a este subdominio precisamente cuando está en pleno desarrollo de varias Unidades Didácticas, exceptuando la 8ª) y 12ª) semana.

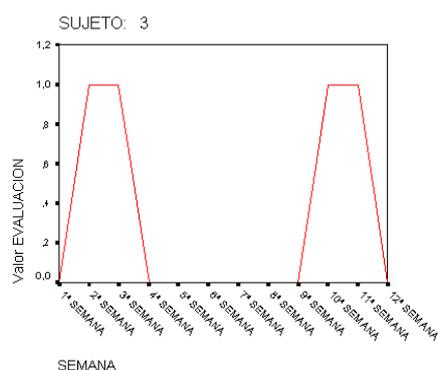


Gráfico 79: Evaluación por semanas

ENE: La *Evaluación* reúne 4 registros que suponen el 6,55% del *Conocimiento de la Enseñanza*. Este subdominio aparece en la 2ª), 3ª), 10ª) y 11ª) semana, hay que recordar que en la segunda semana el alumnado

estaba en proceso de evaluación, de ahí que figure ya en el diario al poco tiempo de empezar las prácticas.

Los comentarios que se recogen en este subdominio recogen sus reflexiones sobre el proceso de evaluación vivido por el alumnado y sus resultados, la valoración de Unidades Didácticas desarrolladas por él, y la observación y valoración de una situación concreta de evaluación con una profesora colaboradora.

“Es una clase de 33 alumnos y destacar que la mayoría son chicas y un pequeño número de chicos. Parece que no les ha ido muy bien en esta evaluación en el área de inglés puesto que han suspendido 12, hecho que no había sucedido en las otras evaluaciones y también porque el resto de la clase ha sacado muy buena nota”.

No hay ningún registro en el subdominio *Enseñanza en General*.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

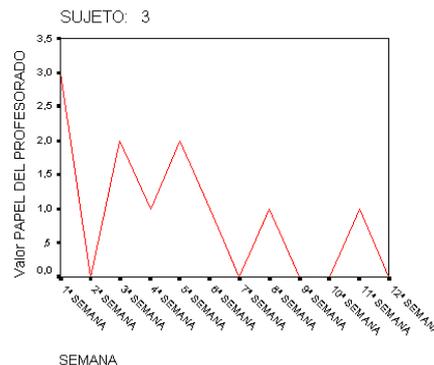


Gráfico 80: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del profesorado*, contemplado en este Tipo de Conocimiento reúne un total de 11 referencias que suponen el 12% de los 89 registros recogidos en el diario del Sujeto 3. El mayor valor, con una frecuencia de 3, se registra en la primera semana, seguido de la 3ª) y 5ª) con 2 registros en cada una de ellas.

Los contenidos que se contemplan en este subdominio son: La ilusión con la que afronta el Practicum, el proceso de adaptación al centro,

opiniones sobre la influencia de algunas de las profesoras, actitudes del profesorado en determinadas circunstancias, sus impresiones al poder asumir responsabilidades en la toma de decisiones y sus conocimientos para desarrollar determinadas clases.

“Hoy es el tercer día que estoy en el colegio, las cosas me están saliendo bien por lo que me siento contento y con ganas de seguir así. Estoy observando todo lo que puedo en mis clases y anotándolo en un cuaderno, la verdad es que necesito una o dos semanas para adaptarme al ritmo de las clases y luego empezaré a dar mi unidad didáctica en la medida que pueda”.

No se registran entradas en la 2^a), 7^a), 9^a), 10^a) y 12^a) semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

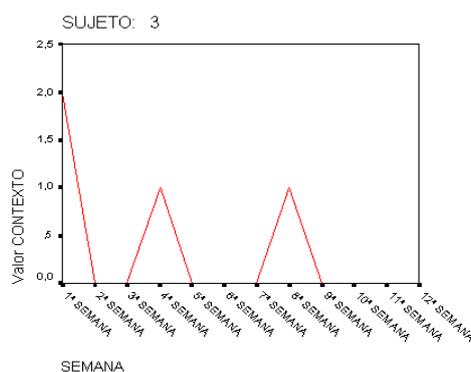


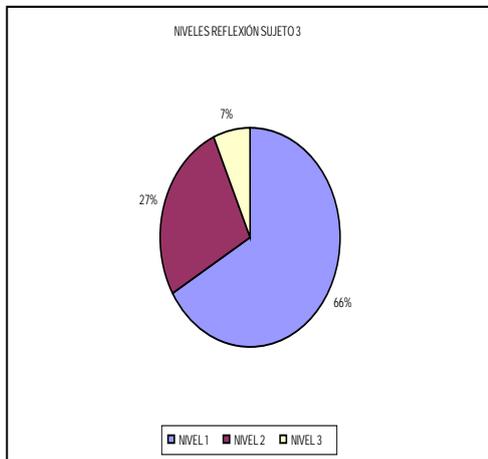
Gráfico 81: Contexto por semanas

CON: El Subdominio *Contexto* presenta 4 entradas, el 4% del total de registros del diario. Aparecen en la 1^a), 4^a) y 8^a) semana, recogándose el mayor valor (2) en la primera semana.

Los contenidos se refieren a la disciplina fuera del aula, características del alumnado que asiste al centro, problemática específica con un alumno y valores mostrados por algunos de los profesores del centro en algunas de las actividades desarrolladas.

“También hoy en clase de apoyo, la profesora y yo hemos hablado a solas con un alumno indisciplinado que presenta interés en las clases, se llama I. y al hablar con él sobre las razones de su comportamiento nos ha dicho que es porque no le gusta el colegio y quiere que lo expulsen (¡!). Mi sorpresa fue notoria al oír aquello y le comenté a O. que habría que hablar con sus padres”.

3.2.3.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.



El sujeto 3 presenta un total de 89 entradas, de las que el 66% corresponde al Nivel 1, o de *Descripción*, el 27% al Nivel 2, o de *Interpretación* y el 7% al Nivel 3, o de *Profundización*, siguiendo la misma tendencia que los dos diarios anteriores.

Gráfico 82: Distribución Niveles de reflexión

El gráfico 83, presenta la distribución de los distintos niveles de reflexión por subdominios.

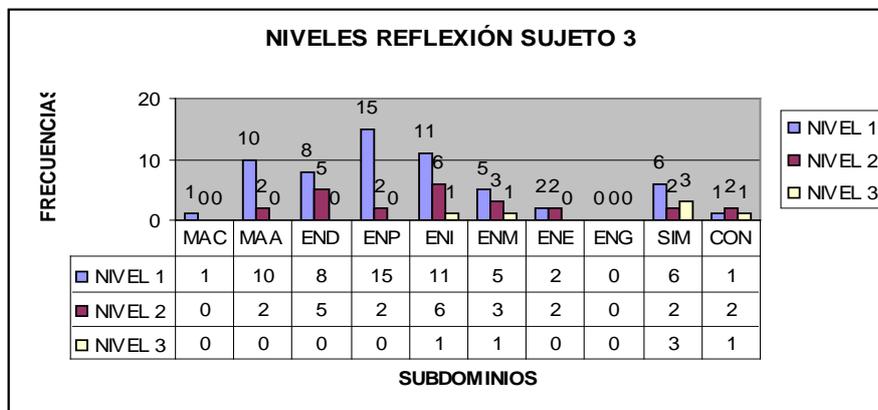


Gráfico 83: Frecuencias Niveles de Reflexión

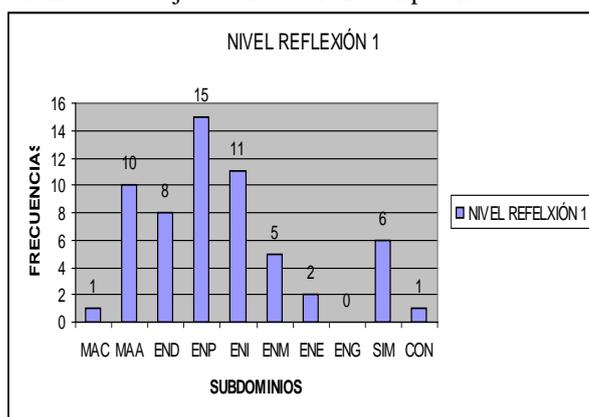
El NIVEL 1 presenta el mayor número de frecuencias en los subdominios *Planificación* e *Interacción* con 15 y 11 registros respectivamente, le sigue *Aprendizaje de la Materia* con un valor de 10. El único valor cero que se registra se produce en el subdominio *Enseñanza en General*. El resto de valores registrados oscilan entre 0 y 8.

El NIVEL 2 de reflexión ofrece el mayor número de frecuencias (6) en el subdominio *Interacción*, seguido del subdominio *Gestión y Disciplina* con 5 frecuencias. El resto de subdominios oscilan entre 0 y 3.

El NIVEL 3, o de *Interpretación* registra el valor máximo en el subdominio *Papel del Profesorado* con 3 frecuencias. El resto de registros se produce en los subdominios *Interacción*, *Metodología* y *Contexto*, los demás subdominios no presenta registros en este nivel. Los valores oscilan entre 0 y 3.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 84: Sujeto 3. Nivel 1. Descripción



El Tipo de Conocimiento, **Conocimiento de la Materia**, representa el 18,64% (11) de las 59 registradas en el Nivel 1, el 69,49% (41) al **Conocimiento de la Enseñanza**, el 10,17% (6)

al **Conocimiento de Sí Mismo** y el 1,7% (1) al **Conocimiento del Medio**.

El **Conocimiento de la Materia** no presenta un reparto equilibrado de las referencias entre los dos subdominios que lo configuran, ya que el subdominio *Conocimiento de la Materia* sólo recoge una de las 11 entradas contabilizadas. El *Conocimiento de la Materia* contiene una descripción en la 6ª semana sobre la integración de contenidos en una Unidad Didáctica ofreciendo un planteamiento globalizado del Curriculum, en concreto se aprovecha una Unidad Didáctica sobre los Dinosaurios para trabajar distintos conceptos tales como peso, longitud y altura.

El *Aprendizaje de la Materia* arroja 10 entradas en este nivel, cuyos contenidos giran en torno a las reuniones con la profesora tutora sobre las dudas en el sentido y requisitos técnicos de las fichas de observación, distintas actividades de repaso sin planteamiento previo el último día antes de vacaciones de Semana Santa, dificultades de aprendizaje del alumnado, por ejemplo, la enciclopedia y cómo se utiliza o el artículo en inglés “a – an” y la utilización de ejemplos para su mejor comprensión así como tareas para ejercitar el concepto en clase, la reiteración de contenidos que ya habían sido trabajados con anterioridad pero no estaban bien asentados en el alumnado, que se habían olvidado ya en concreto de los ángulos, tipos y medición de ángulos, también comenta las dudas sobre “los colores” sobre las que argumenta que los niños de esa edad siempre hacen preguntas, destaca la masificación de las clases de apoyo, las diferencias que nota el alumnado con respecto a la profesora colaboradora (aunque no las detalla) y la comprensión por parte del alumnado de la unidad didáctica de “Los Dinosaurios”.

“Hoy terminé el tema de 5º sobre dinosaurios y mediante la observación sistemática he podido comprobar que los niños han entendido la unidad en su totalidad, han notado algunas diferencias respecto a la profesora T. pero es normal que las noten”.

“La sesión con O. hoy ha estado muy bien porque hemos resuelto unas dudas que más o menos afectaban a todos. También ha continuado con la teoría sobre las unidades didácticas”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* recoge 41 referencias que supone el 69,49% del total de entradas del diario como ya se ha comentado.

El subdominio *Gestión y Disciplina*, en este nivel, presenta 8 de los 13 registros correspondientes a esta subdominio. Los comentarios que figuran en él hacen referencia al cuidado del centro en la disciplina tanto dentro como fuera del aula, la dificultad para mantenerlos en orden en las clases de plástica ya que pueden desplazarse por el aula a voluntad, la disciplina de un grupo de 5º con el que se lleva especialmente bien, el alboroto de un grupo de alumnos que tiene a su profesora de baja aunque él lo asocia a la proximidad de las vacaciones de Semana Santa, el malestar de

una de las profesoras al no poder él controlar una clase, su acuerdo con enviar aviso a los padres sobre el comportamiento del alumnado ya que considera que funciona y corrigen su comportamiento, observa la actuación del profesor de Educación Física para mantener el orden apartando a un niño 5 minutos y la sorpresa que le causa la expulsión de un alumno por mal comportamiento.

“Continúa de baja la profesora colaboradora y los niños de su curso parecen más alterados que de costumbre, será por las próximas vacaciones de Semana Santa”.

“Yo estuve 10 ó 15 minutos solo con los alumnos y éstos se descontrolaron un poco y no lo pude evitar lo que provocó un pequeño enfado de la profesora T. conmigo”.

El subdominio *Planificación* recoge 15 de los 17 registros de este subdominio, sus comentarios giran principalmente en torno al progresivo conocimiento del alumnado a medida que pasa tiempo con ellos, guía una lectura ya en la segunda semana, observa a la profesora en las clases de inglés destacando que las imparte en castellano, conoce en la tercera semana qué U. D. va a realizar para la que puede tener o no como referencia el libro de texto pero con total libertad para el planteamiento que quiera desarrollar, le resulta gracioso que una de las profesoras le pida que dé él la clase de matemáticas porque a ella no se le dan muy bien de tal manera que repasa los decimales, lo pasa mal al recurrir al libro en clase de religión ya que la asumió sin poder prepararla, desarrolla diversas Unidades Didácticas de inglés y de matemáticas: “older – younger”, números, colores, abecedario, volúmenes (busca vasos, botellas, etc.), distintas actividades lúdicas: talleres, exposiciones, trueque de libros, un periódico, cross, deportes,...

“Ya sé la unidad que tengo que prepararme de inglés porque me la ha asignado T. teniendo como punto de referencia el libro de texto de 3º de inglés por lo que me ha dicho, puedo darla con completa libertad siguiendo o no el libro de texto...”

“Hoy les he dado una clase de matemáticas a los de 4º B de repaso de números decimales (ver el anexo 1) y creo que he estado bien ya que me lo ha dicho O. y espera que les dé más clases de matemáticas, ella me comentó que no se le daban muy bien las matemáticas y me hizo gracia en ese momento”.

El subdominio *Interacción* recoge 11 comentarios en este Nivel 1, de *Descripción* referidos al primer día de toma de contacto con el centro, se interesa por aprender pronto el nombre de los alumnos, a pesar de tener que estar pendiente del alumnado en la excursión lo ha pasado bien, resta importancia al enfado de la profesora por no haber sido él capaz de mantener el orden y manifiesta su tristeza por tener que despedirse del alumnado.

“En este día hemos ido a una excursión con todo el colegio en la que nosotros lo hemos pasado muy bien, aunque eso sí, pendientes de los niños en todo momento por lo que no hemos disfrutado de todo el día pero ha estado bien en definitiva”.

“Estoy más tranquilo por lo ocurrido ayer con la profesora T. acerca del enfado conmigo cuando me dejó solo en clase. Yo intento olvidarlo ya que son cosas que pasan y no le doy más importancia de lo que tiene. Hoy por la tarde hubo reunión con O. en la que hablamos de las UU.DD”.

El subdominio *Metodología* aglutina, en este Nivel 1, 5 de las 8 entradas recogidas en este subdominio en las que describe el planteamiento de sesiones semanales con la profesora tutora en las que, entre otros temas, se clarifican los distintos instrumentos a aplicar en las prácticas, ayuda con el material de clase de Educación Física, relaciona la metodología utilizada en clase con el mantenimiento del orden, utiliza la guía del profesor para la elaboración de Unidades Didácticas y se apoya en la realidad del niño combinando juegos y canciones, le gusta el uso de distintos materiales como cartulinas y serpentinas en clase de matemáticas por parte de la profesora y cómo los hace participar.

“He observado a A. en su clase de matemáticas y hace participar a los niños en su clase y a la vez utiliza material como serpentinas, cartulinas, etc. para su explicación hecho que me parece estupendo”.

La *Evaluación* se divide a partes iguales entre los Niveles 1 y 2, con estradas en cada uno. El primer comentario se realiza ya en la segunda semana pues ya estaban en proceso de evaluación que considera ajustada a los contenidos trabajados y valora a nivel grupal los resultados que considera poco favorables dado el número de alumnos que no han obtenido buenos resultados.

“Hoy los alumnos de 3º tuvieron un examen de inglés puesto que están en evaluación y esto me ha servido para observar un poco la evaluación de los alumnos y ver los contenidos dados hasta ahora...”

No se registran entradas en el subdominio *Enseñanza en General*.

El ***Conocimiento de Sí Mismo*** recoge 6 entradas en el Nivel 1, se centra principalmente en la ilusión con la que comienza el Practicum, opina que el contacto ha sido bueno, necesita una o dos semanas para adaptarse al ritmo de las clases, la gran experiencia e influencia sobre los niños de la profesora de religión, su preocupación por no poder participar cuando cantan por no saberse las canciones, la confianza que le muestra una profesora cuando le comenta que espera que se encargue él de las clases de matemáticas porque a ella no se le da muy bien.

“Hoy es el tercer día que estoy en el colegio, las cosas me están saliendo bien por lo que me siento contento y con ganas de seguir así. Estoy observando todo lo que puedo en mis clases y anotándolo en un cuaderno, la verdad es que necesito una o dos semanas para adaptarme al ritmo de las clases y luego empezaré a dar mi unidad didáctica en la medida que pueda”.

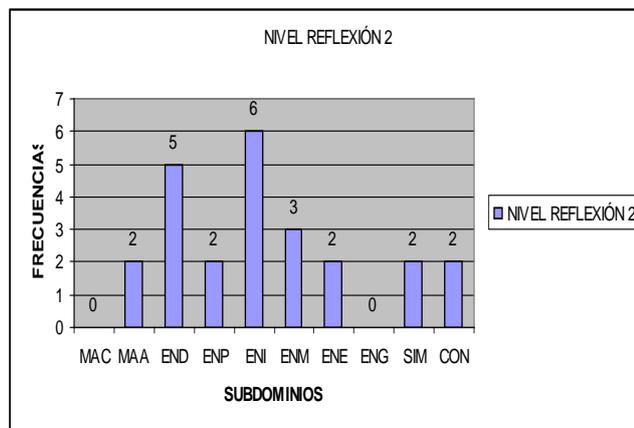
“...y creo que he estado bien ya que me lo ha dicho O. y espera que les dé más clases de matemáticas, ella me comentó que no se le daban muy bien las matemáticas y me hizo gracia en ese momento”.

El subdominio ***Conocimiento del Medio*** recoge tan solo una entrada en el Nivel 1. El número de registros del Nivel 2 supera en una entrada al Nivel 1. El contenido de la única entrada registrada expone la importancia que el centro parece dar a la disciplina incluso fuera del aula.

“...y por lo general parece que se cuida mucho la disciplina dentro y fuera del aula”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 85: Sujeto 3. Nivel 2. Interpretación



El **Conocimiento de la Materia** recoge 2 de las 24 referencias que se registran en el Nivel 2, el 8,33% o de **Interpretación**, el **Conocimiento de la Enseñanza** presenta 18

registros que representan el 75%, el 8,33% (2) en el **Conocimiento de Sí Mismo** y el 8,33% (2) en el **Conocimiento del Medio**.

El **Aprendizaje de la Materia** es el único de los dos subdominios que configuran el **Conocimiento de la Materia** que presenta registros en este Nivel. Los comentarios se refieren a la necesidad de afianzar los contenidos ya trabajados, el descenso del rendimiento escolar provoca un crecimiento en el número de niños en clases de apoyo, considera que los niños de más corta edad tienden siempre a hacer preguntas y se siente más cómodo al no estar observado por la profesora colaboradora ya que se ausentó, a pesar de que la primera vez que asumió la clase en soledad ha manifestado su nerviosismo por ese hecho.

“Después de estas cortas vacaciones en las que he descansado un poco, me preparo a continuar con la unidad didáctica de los colores y hoy les expliqué la ficha 2ª y no han tenido problemas en hacerla. Sí han surgido dudas a nivel individual pero es normal en estas edades puesto que aunque lo entendieran, los niños van a seguir preguntando siempre. T. me ha dejado solo en toda la clase y me he sentido mejor que si estuviera en clase observándome”.

El subdominio **Gestión y Disciplina**, dentro del **Conocimiento de la Enseñanza**, presenta 5 registros, sólo superado por las 6 entradas contabilizadas en el subdominio **Interacción**.

Destaca la jerarquización del centro ya que el profesorado ha de consultarlo todo a la directora, al no insistir en el uso de dos estrategias que había utilizado la profesora para mantener el orden y fracasar en el mantenimiento de la disciplina hace que reflexione sobre su equivocación al haberse puesto nervioso aunque relativiza la importancia del hecho pues para eso está en prácticas, reconoce que tiene que imponer más disciplina ya que aprovechan cuando no es así para distraerse y, en esa misma línea, separa a dos niños ubicándolos en mesas separadas.

“Estoy en la 5ª sesión de mi unidad didáctica. Me han ocurrido 2 casos de indisciplina en los que he actuado con firmeza y creo que los he resuelto bien, ocurrió que dos niños estaban hablando muy alto y molestaban a los demás compañeros por lo que decidí separarlos en esa clase a dos mesas separadas”.

Curiosamente, en el subdominio *Planificación* sólo se reflejan dos entradas en este Nivel 2, cuando ha realizado distintas unidades didácticas a lo largo del Practicum. Ha desarrollado una gran actividad pero quizá eso no le ha permitido llegar a un mayor nivel de reflexión sobre todas las acciones que desarrollaba.

Los contenidos que aborda son los siguientes: Utiliza una guía del profesor pero se basa principalmente en la realidad del niño y en juegos comenzando con una canción y valora muy positivamente una unidad didáctica ya desarrollada por considerarla apropiada al nivel de aprendizaje del alumnado y a los intereses del mismo además de valorar también adecuada la metodología empleada.

“He terminado la unidad de 2º y la valoración que hago es que era una unidad muy apropiada al nivel y a los intereses de los niños y considero muy adecuada la metodología que ha empleado”.

El subdominio *Interacción* es el que reúne mayor número de registros de todos los subdominios contemplados en este estudio en el Nivel 2, de *Interpretación*. Los comentarios que realiza se centran en su disgusto por algunos comentarios que observa por parte del profesorado en la sala de profesores, su asombro cuando la profesora de religión le comentó que al estar en evaluación no era necesaria su presencia en clase ante lo que la

profesora colaboradora no le dio importancia, se siente satisfecho con la relación que mantiene con el profesorado excepto con algunos que parecen distantes, destaca positivamente la disciplina y orden de un grupo concreto de alumnos comparándolos con el resto, el nivel de implicación del profesorado en las actividades del Día del Libro y el enfado de la profesora ante el descontrol de la clase cuando se tiene que quedar sólo en el aula por un problema de salud con un niño que requiere la atención de la profesora colaboradora.

“Hoy los niños han hecho una exposición de libros en la que cada uno cambiaba su libro por otro de otro niño. Estaba todo muy organizado y se veía claramente qué profesores se habían tomado en serio la exposición viendo sus puestos de libros y el interés que mostraban con los libros. De todas formas he visto mucha participación y los niños se lo han pasado “de miedo” en su propia exposición de libros”.

La *Metodología* aglutina en este nivel únicamente 3 entradas, en las que reflexiona sobre el hecho de que la profesora utilice la amenaza de no hacer deporte como estrategia para mantener la disciplina manifestando su acuerdo con ese posicionamiento siempre que se hayan agotado otras posibilidades, se plantea aplicar una estrategia diferente cuando la profesora esté en clase y pueda ayudarle ante la falta de eficacia en la aplicación de las estrategias utilizadas por la colaboradora por ponerse nervioso y valora positivamente la metodología utilizada partiendo de los intereses del niño.

“Destacar que la profesora utiliza como una estrategia de disciplina el “amenazar” a los alumnos con no hacer deporte ese día lo que a mí me parece bien pero agotando otras posibilidades que puedan haber”.

La *Evaluación*, con 2 registros, contempla la valoración positiva que realiza de una Unidad Didáctica apropiada al nivel e intereses del alumnado, consiguiendo los objetivos propuestos y cuestiona la bondad de los exámenes sorpresa.

“Hoy no he hecho nada especial en todo el día solamente ver cómo la profesora T. ha hecho un examen sorpresa a 4º B y los niños no han estudiado nada por lo que el enfado de T. ha sido monumental. A mí parecer creo que ha sido un poco dura al hacerles este examen sorpresa”

No hay registros en el subdominio *Enseñanza en General*

El **Conocimiento de Sí Mismo**, únicamente registra dos entradas en las que observa aspectos del profesorado que no le convencen llegando a esa conclusión por comentarios que oye y cuestiona totalmente la actitud competitiva del profesorado en una competición deportiva contra el alumnado.

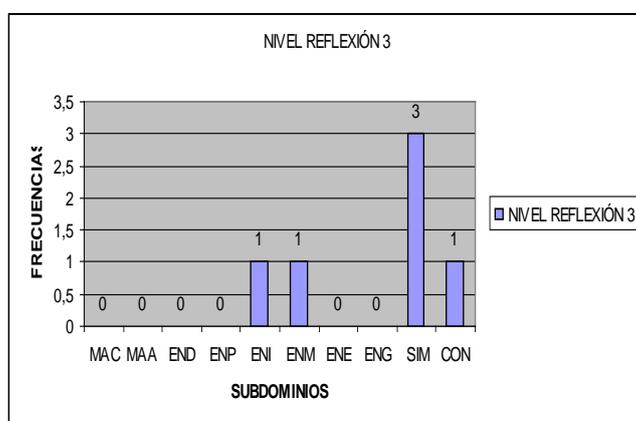
“Esta tarde he observado como en un partido de baloncesto entre profesores y alumnos la actitud de los profesores ha sido la de ganar como sea a los alumnos y cuanto más puntos mejor, lo que me hace pensar sobre la concepción que tienen algunos profesores de ganar y aplastar al rival”.

El **Conocimiento del Medio** recoge 2 entradas en las que destaca la necesidad de hablar con los padres de un niño que afirma que su mal comportamiento se debe a que desea ser expulsado del centro y reitera los valores erróneos con los que el profesorado participa en una competición con el alumnado.

“También hoy en clase de apoyo, la profesora y yo hemos hablado a solas con un alumno indisciplinado que presenta interés en las clases, se llama I. y al hablar con él sobre las razones de su comportamiento nos ha dicho que es porque no le gusta el colegio y quiere que lo expulsen (¡!). Mi sorpresa fue notoria al oír aquello y le comenté a O. que habría que hablar con sus padres”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 86: Sujeto 3. Nivel 3. Profundización



Presenta un total de 6 registros, 2 en el **Conocimiento de la Enseñanza**, el 33,33% del cómputo global de este nivel, el 50% (3) se ubica en el **Conocimiento de Sí**

Mismo, y 16,67% (1) en el **Conocimiento del Medio**.

El **Conocimiento de la Enseñanza** únicamente refleja una entrada en el subdominio *Interacción* y otra en el subdominio *Metodología*

El contenido de la entrada registrada en el subdominio *Interacción* en su 6ª) semana, plantea la reflexión a la que da lugar una reunión con la profesora colaboradora que le lleva a pensar que ésta quiere imponer su forma de pensar y de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje ante lo que el alumno manifiesta su idea de que no hay recetas debido a la variabilidad e impredecibilidad de la enseñanza.

“Por otro lado he tenido una breve reunión con T. que me ha dicho cosas como que no les dé mucho tiempo para hacer actividades de recortar y pintar sino que se las mande para casa. Me parece que intenta imponer su forma de dar las clases y yo creo que cada uno es diferente a la hora de dar una clase no hay una “receta mágica” sino que las situaciones son diferentes siempre. Me lo he tomado como un consejo de una profesora y no le doy más importancia”.

La *Metodología* recoge en su primera semana su desacuerdo con el planteamiento de la profesora en las clases de lengua extranjera al impartirlas en castellano, lo cual no concuerda con los conocimientos recibidos a lo largo de su formación como maestro especialista.

“Observo que la profesora T. da las clases, en su mayoría, en español por lo que ya comienzo a darme cuenta de cosas que no se corresponden con lo que me han enseñado en estos 3 años de carrera”.

El **Conocimiento de Sí Mismo** recoge 3 referencias, superando al Nivel 2 en una entrada, una en la 5ª) semana, otra en la 6ª) semana y la última en la 11ª) semana.

Los comentarios, en este nivel, se centran en sus expectativas para asumir mayor responsabilidad en el proceso considerando que la profesora no agradece su esfuerzo y con el firme propósito de conseguir las metas planteadas por él al principio de las prácticas, su malestar por la imposición de la profesora en los planteamientos en el aula y su grado de integración en el centro.

“Hoy jueves he continuado con las clases a 3º C y he seguido con la unidad. T. me ha pedido que me vaya preparando una parecida para 5º y que empiece el próximo lunes. Yo le he respondido que sí y que esperaba también darle clase a los niños de 2º pero con una unidad didáctica realizada por mí, usando material distinto al que están acostumbrados a ver y que me diera más libertad en esa unidad. Ella ha respondido por lo que me siento mejor y más dispuesto a seguir trabajando aunque por lo que veo no se aprecia la gratitud hacia mi esfuerzo por parte de la profesora. En fin, seguiré trabajando y consiguiendo las metas que me propuse al empezar las prácticas”.

El **Conocimiento del Medio** sólo refleja una entrada en la primera semana en la que estima que el alumnado que asiste a este centro es de clase media – alta.

“La valoración que puedo hacer del colegio es que es para niños de clase media y alta. La calidad de las actividades extraescolares es bastante alta...”

3.2.3.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los datos recogidos en el Cuestionario, después del Practicum, ofrecen unos resultados en los que el Sujeto 3 está totalmente de acuerdo con la idea de que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, para que un centro funcione de forma eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de las necesidades, el centro ha de ser ante todo eficaz al igual que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.

La forma de enseñar del profesor ha de fomentar la actitud investigadora de los estudiantes, seleccionar los textos y los materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos del alumnado, si el profesorado sabe mantener las distancias los estudiantes lo respetarán más y tendrán menos problemas de disciplina, debe procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades.

Los objetivos han de ser la expresión de los intereses y necesidades expresados por el alumnado, resulta esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro, los estudiantes deben tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, conviene fomentar la autoevaluación de los estudiantes, al evaluar hay que tener en cuenta si los trabajos elaborados por el alumnado evolucionan a lo largo del curso, evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales, evaluar es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado y la evaluación es el único indicador fiable de calidad de la enseñanza,

Conocimiento de la Materia

Los comentarios en el subdominio *Conocimiento de la Materia* plantean la integración de contenidos en una unidad didáctica globalizada.

El *Aprendizaje de la Materia* comenta la función de aclaración de dudas que cumplen las reuniones con la profesora tutora, dificultades de aprendizaje del alumnado con el uso de ejemplos para su mejor comprensión, actividades de refuerzo para afianzar los contenidos ya trabajados, la masificación de las clases de apoyo, las diferencias que nota el alumnado con respecto a la profesora colaboradora y opina que el descenso del rendimiento escolar provoca un crecimiento en el número de alumnos en las clases de apoyo.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* reúne comentarios sobre la importancia que el centro da a la disciplina tanto dentro como fuera del aula, los problemas que tiene a veces para controlar al alumnado, principalmente en materias que permiten una mayor movilidad de los alumnos en el aula, la falta de control provoca un enfado con una de las profesoras colaboradoras

que él relativiza y no considera relevante ya que está precisamente en un situación de aprendizaje y por lo tanto puede cometer errores, observa algunas de las estrategias del profesorado para mantener la disciplina pero no le funcionan cuando intenta aplicar él dos de ellas, fallo que atribuye a sus nervios por lo que toma la decisión de desarrollar estrategias propias, resalta la jerarquización existente en el centro ya que el profesorado ha de consultar todo a la directora y expone la necesidad de imponerse más al alumnado ya que aprovechan para distraerse.

Esta preocupación se refleja en el cuestionario cuando manifiesta estar totalmente de acuerdo con la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en la clase, ítem 28 (teoría tradicional).

La *Planificación* cuenta con comentarios sobre la utilidad de las guías del profesorado consideradas con mesura e introduciendo otras actividades más allá de las planteadas en los materiales ya elaborados, considera que no se aplica en la clase de inglés lo aprendido en la universidad al enseñar en castellano, desarrolla distintas unidades didácticas y expone multitud de actividades, también refleja el hecho de realizar observaciones de sus profesores colaboradores con un gran interés

Al igual que el Sujeto 2, la puntuación otorgada al ítem 11 (teoría constructiva) muestra su total desacuerdo con la idea de que la programación le servirá para coordinarse con sus colegas, seguimos reproduciendo un modelo de maestro individualista que trabaja en solitario con sus alumnos en su clase.

El subdominio *Interacción* permite contemplar su preocupación por aprenderse pronto el nombre del alumnado para poder generar una buena interacción, resta importancia a un pequeño enfado de una profesora ante su dificultad para mantener el orden, relativiza la diferencia de opinión con una de las profesoras colaboradoras que cree quiere imponer su forma de

entender la enseñanza ante lo que él defiende en el diario que no existen recetas ya que la enseñanza es imprevisible y no sirven recetas universales pero se lo toma simplemente como un consejo sin darle más importancia.

El subdominio *Metodología* expone la clarificación del uso de los distintos instrumentos tales como diarios, observaciones y de unidades didácticas en las reuniones con la profesora tutora, relaciona la posibilidad de los alumnos de moverse más o menos libremente por el aula con la dificultad para mantener el orden y la disciplina, se apoya en la realidad del niño combinando juegos y canciones, valora positivamente el uso de distintos materiales y hacer participar al niño de manera activa en las clases de matemáticas.

El ítem 36 (teoría técnica) del Cuestionario desciende un punto en la valoración realizada por el Sujeto 3 con respecto al momento antes del Practicum, con lo que éste pasa a *estar bastante de acuerdo* con la idea de que ha de preocuparse mucho de que los alumnos tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia y realiza varios comentarios en el diario en este sentido.

La *Evaluación* permite contemplar la opinión del Sujeto 3 sobre el proceso de evaluación realizado en su primera semana en el centro, con la que parece estar de acuerdo ya que estima que se ajusta a los contenidos trabajados aunque los resultados obtenidos no los considera favorables, valora positivamente una unidad didáctica desarrollada por él en función de la consecución de los objetivos propuestos y muestra su disconformidad con un examen sorpresa puesto por la profesora.

Destaca la variación en la respuesta al ítem 32 (teoría técnica), ya que antes del Practicum *no estaba nada de acuerdo* con la idea de que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza, mientras que después del Practicum *está totalmente de acuerdo* con esta afirmación,

si bien está totalmente de acuerdo con evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales, según la respuesta al ítem 49 (teoría constructiva).

No hay ninguna referencia en el subdominio *Enseñanza en General*

Conocimiento de Sí Mismo

Plantea su ilusión al comienzo del Practicum, necesita dos semanas para adaptarse al ritmo de las clases, se siente bien cuando una profesora le confía las clases de matemáticas porque a ella no se le dan muy bien, observa aspectos del resto del profesorado en la sala de profesores que no terminan de convencerle si bien no los detalla y critica negativamente el espíritu extremadamente competitivo que muestra el profesorado en una competición deportiva con el alumnado por no considerarlo un buen ejemplo para los niños..

Conocimiento del Medio

El subdominio *Contexto* resalta la importancia de la disciplina en el centro globalmente considerado, la necesidad de hablar con los padres de un niño que manifiesta portarse mal con la esperanza de que lo expulsen del centro y la consideración de que cree que el alumnado que asiste a este centro es de clase media – alta..

3.2.4. Estudio de caso. SUJETO 4

El sujeto 4 es un alumno de 20 años que ha cursado la especialidad de Educación Física. Desarrolla sus prácticas en los cursos de 3º) en adelante. Desarrolla sus prácticas con una profesora colaboradora a la que sustituyen en la 7ª semana por un profesor de la especialidad con el que se siente más satisfecho por sus conocimientos específicos de su especialidad.

3.2.4.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 100: Sujeto 4. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	5.00	6.60	8.10	8.50	7.40
DESPUES	5.90	5.70	8.56	7.70	8.30

Los datos del sujeto 4, resumidos en la tabla 100, presentan el incremento del valor de la puntuación media del sujeto en la teoría tradicional, en la activa y en la crítica mientras que la teoría técnica y la constructiva presentan valores inferiores a los obtenidos en el momento antes de la realización del Practicum.

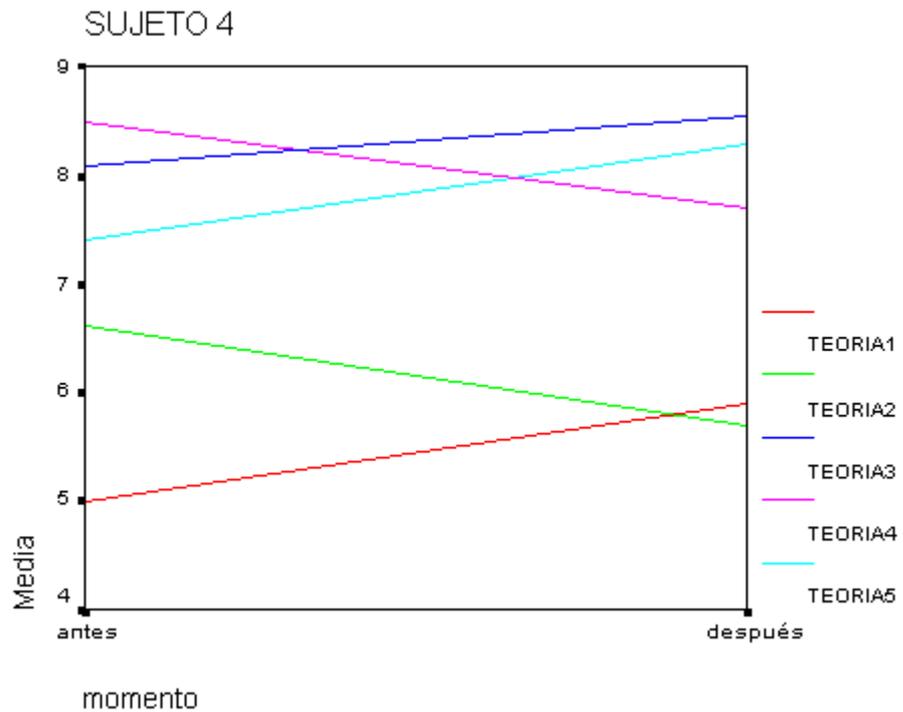


Gráfico 87: Sujeto 4. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

En el gráfico 87 se puede apreciar el incremento en tres de las 5 Teorías contempladas mientras que los valores de las dos teorías restantes decrecen, la teoría técnica en 0,90, casi un punto y 0,80 en la teoría constructiva, mientras que sube 0,9 en la teoría tradicional y en la teoría crítica y 0,46 en la teoría activa. Se produce un cambio después del Practicum ya que las medias más altas antes del mismo se dan en la teoría activa (8,10) y en la teoría constructiva (8,50) mientras que después del Practicum la preponderancia es de la teoría activa (8,56) y de la teoría crítica (8,30). También destaca el hecho de que después del Practicum la teoría con menos puntuación es la teoría técnica (5,70) y no la tradicional (5,90) como sucede antes del Practicum.

El diario del Sujeto 4 es el que ofrece menos unidades de contenido por lo que nos ofrece una muy limitada información sobre el proceso de reflexión seguido por el futuro docente que nos guíe a través de esas modificaciones sobre las ideas reflejadas en los ítems representativos de cada teoría.

3.2.4.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

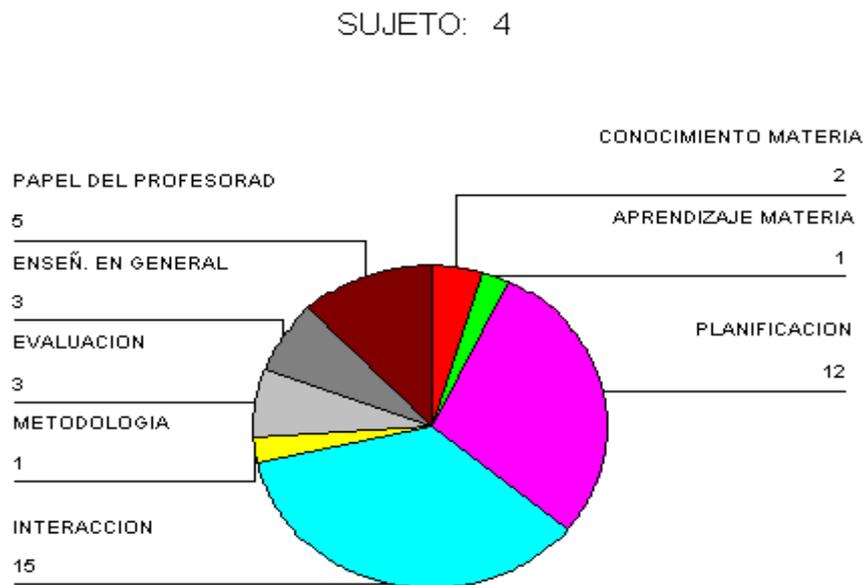


Gráfico 88: Sujeto 4. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 4 aporta 42 entradas en total que se distribuyen tal y como indica el gráfico 88. Es, con diferencia, el número más bajo de entradas registradas en los 12 diarios analizados ya que el que le sigue dobla esta cantidad. También hay que exponer que algunos de los comentarios se realizan en tiempo pasado o se refieren al conjunto de las prácticas, con lo que el proceso de elaboración del diario parece que no ha sido constante sino en momentos puntuales en los que reconstruía lo vivido. Los datos en porcentajes de la tabla 101 por orden de mayor a menor reflejan que los subdominios que predominan en los comentarios realizados por el Sujeto 4 en su diario son el de *Interacción* y el de *Planificación*.

Tabla 101: Porcentajes Sujeto 4

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENI	15	36	36
ENP	12	29	65
SIM	5	12	77
ENE	3	7	84
ENG	3	7	91
MAC	2	5	96
MAA	1	2	98
ENM	1	2	100
END	0	0	100
CON	0	0	100
TOTAL	42	100	100

El 65% de los registros realizados se concentran en los subdominios de *Interacción* (15) y de *Planificación* (12). El porcentaje de cada uno de los subdominios restantes no supera el 7% y los valores alcanzados en cada uno de ellos se mueven entre el valor 0 y el 5 como máximo por lo que resulta considerable la diferencia con los dos subdominios predominantes. Destaca la ausencia de registros en el subdominio *Gestión y Disciplina* dentro del *Conocimiento de la Enseñanza* y en el Tipo de Conocimiento, *Conocimiento del Medio*.

3.2.4.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

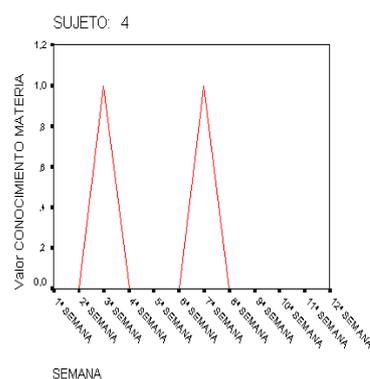


Gráfico 89: Conocimiento Materia por semanas

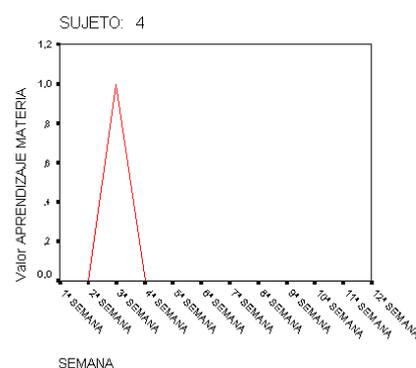


Gráfico 90: Aprendizaje Materia por semanas

Son tres las referencias que se producen en este *Conocimiento de la Materia*.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne el 67% de los registros realizados en este Tipo de Conocimiento, una en la tercera semana y otra en la 7ª) semana.

Los contenidos giran en torno a las actividades extraescolares del centro y las aportaciones realizadas por un nuevo profesor que llega en esa semana para sustituir a su profesora colaboradora.

“En el día de hoy me he encontrado con que mi profesora colaboradora se ha enfermado y ha llegado un nuevo sustituto. Este es de la especialidad de Ed. Física y me ha aportado muchísimas ideas nuevas que me han servido de gran ayuda”.

MAA: Se recoge una única referencia en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* realizada en la 3ª) semana y cuyo contenido se refiere de nuevo a la posibilidad de aprender más al tener que trabajar, fuera de las horas establecidas, con las actividades extraescolares..

“He tenido que trabajar un poco más fuera de hora, pero son cosas con las que uno aprende un poco más”.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este es, una vez más, el Tipo de Conocimiento con más entradas, un total de 34 que supone el 81% del total de registros analizados en el diario del Sujeto 4.

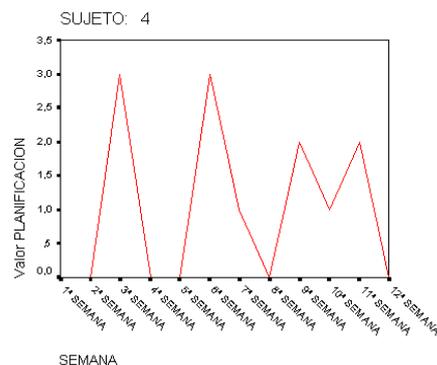


Gráfico 91: Planificación por semanas

ENP: El subdominio *Planificación* supone, con 12 entradas, el 35,3% de las referencias realizadas en la totalidad del *Conocimiento de la Enseñanza*, Tipo de Conocimiento en el que se ubica. La primera referencia tiene lugar en la 3ª semana, las siguientes se producen en la 6ª, 7ª, 9ª, 10ª y 11ª semana. El mayor número de registros se da en la 3ª semana, en la que se empieza a plantear una serie de objetivos y en la 6ª semana, en la que participa en la preparación de alguna actividad ajena a su especialidad al mismo tiempo que teme caer en la rutina del día a día.

“Después de varios días de clases dadas por mí en Educación Física, me voy encontrando cada vez más cómodo dando las clases, estas clases ya no son algo nuevo para mí, y me he planteado una serie de objetivos didácticos a desarrollar en la clase y me veo capaz de alcanzarlos”.

Los comentarios que realiza se centran en la colaboración en actividades extraescolares, poner en orden las observaciones de aula que ha realizado, evitar la rutina de las clases, descripción de algunas sesiones, planteamiento de actividades alternativas en un día de mal tiempo, y planificación de la Unidad Didáctica.

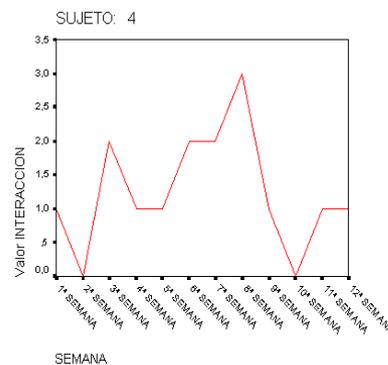


Gráfico 92: Interacción por semanas

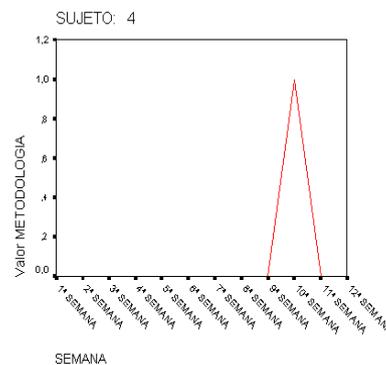


Gráfico 93: Metodología por semanas

ENI: Es el subdominio en el que se registran más entradas (15) y representa el mayor porcentaje (44,12%) que se da en el total de los subdominios que configuran este Tipo de Conocimiento.

Los comentarios hacen referencia al primer día de contacto con el centro, sesiones de observación del aula, rutinas establecidas, las buenas relaciones con la profesora colaboradora, las buenas relaciones con el alumnado y el proceso de acomodación mutua y actividades lúdicas que favorecen la relación con el profesorado.

“El día de hoy lunes es uno más, no me he encontrado con nada nuevo, ni que sea bueno de destacar. Lo único, es decir que después de la excursión se nota como hay una mejor relación humana entre los alumnos y yo. Y también conmigo y el resto del profesorado”.

Las únicas semanas en las que no se registra ninguna entrada son la 2ª) y la 10ª).

ENM: Es muy llamativo que únicamente exista una referencia (2,94%) a la *Metodología*, principalmente si tenemos en cuenta que según el diario prácticamente desde el primer día está asumiendo el desarrollo de algunas actividades. El registro tiene lugar en la 10ª) semana y hace referencia a una modificación en las actividades planificadas por inclemencias del tiempo.

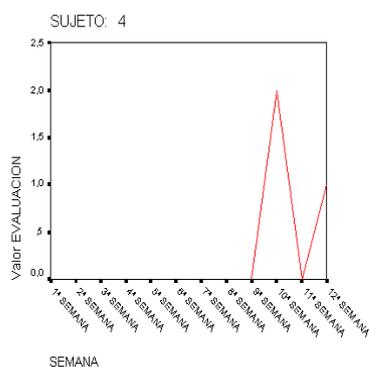


Gráfico 94: Evaluación por semanas

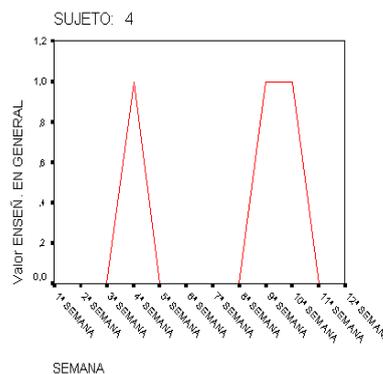


Gráfico 95: Enseñanza en General por semanas

ENE: Las tres referencias (8,82%) que se realizan en este subdominio tienen lugar en la 10ª) semana, en la que el alumnado está en proceso de evaluación en otras materias y en la 12ª) semana que supone una autoevaluación al haber conseguido los objetivos de aprendizaje que se había propuesto.

“Hoy ya han empezado a exponer... los trabajos de Expresión Corporal. Han llevado a cabo varias representaciones teatrales, y algunas muy bonitas. La experiencia resultó muy gratificante para mí, ya he conseguido obtener una serie de objetivos planteados en relación a la Ed. Física, con una manera de dar clases nueva para ellos”.

Resulta especialmente curioso que hable de una nueva manera de dar clases para el alumnado cuando no ha realizado ninguna referencia previa en este sentido a lo largo de las semanas de duración del Practicum salvo en contadas ocasiones.

ENG: Se realizan tres referencias (8,82%) en el subdominio *Enseñanza en General* en la 4ª, 9ª y 10ª semana, en las que comenta la posibilidad de observar el proceso de enseñanza más allá del aula, la satisfacción del trabajo remunerado y el tiempo de dedicación a diferentes actividades que configuran la vida del centro.

“Hoy... han ido de visita a la Facultad de Ciencias Biológicas a ver una bonita exposición sobre aves típicas en Canarias. Los chicos se han portado de maravilla, y ha resultado una experiencia muy gratificante para todos, y en especial para mí, que he participado en otra forma de ver la enseñanza fuera del aula. Luego por la tarde volví a la normalidad y me dediqué a dar las clases sin ningún tipo de sobresalto”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

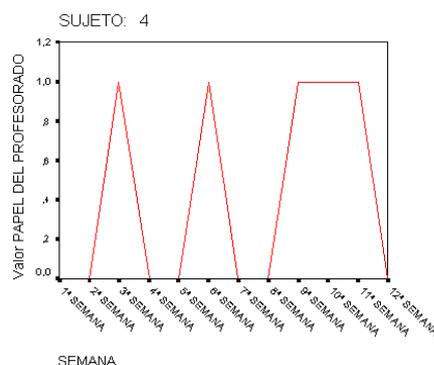


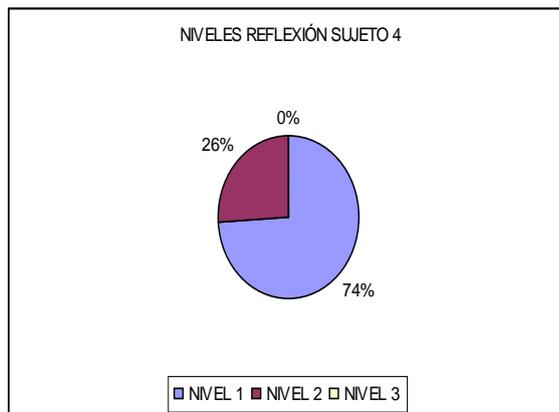
Gráfico 96: Papel del profesorado por semanas

SIM: En este subdominio se registran un total de 5 entradas, en la 3ª), 6ª), 9ª), 10ª) y 11ª) semana, con una entrada en cada una de ellas. Los contenidos manifiestan el incremento progresivo de la seguridad en sí mismo, encontrándose cada vez más cómodo dando clase, idea que se refuerza ante el planteamiento de colaborar en actividades extraescolares remunerándole por su labor.

“De este miércoles cabe destacar algo muy importante. Y es que aparte de lo que fue el día en general, sin sobresaltos, la coordinadora de deportes del centro, me ha pedido que sustituya a uno de los profesores de extraescolares durante una semana, y que incluso me lo van a gratificar económicamente. Para mí pienso, que es importante pues creo que esto significa que les gusto y que cuentan positivamente conmigo”.

3.2.4.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 97: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 4 presenta un total de 42 entradas, de las que el 74% (31) pertenecen al Nivel 1, de *Descripción* y el 26% (11) al Nivel 2, de *Interpretación*. Como se puede observar no hay ninguna referencia en el Nivel

3 de *Profundización*.

El gráfico 98 nos permite visualizar el gran número de vacíos que presenta el diario del Sujeto 4, ni siquiera se contemplan registros en todos los subdominios en el Nivel 1.

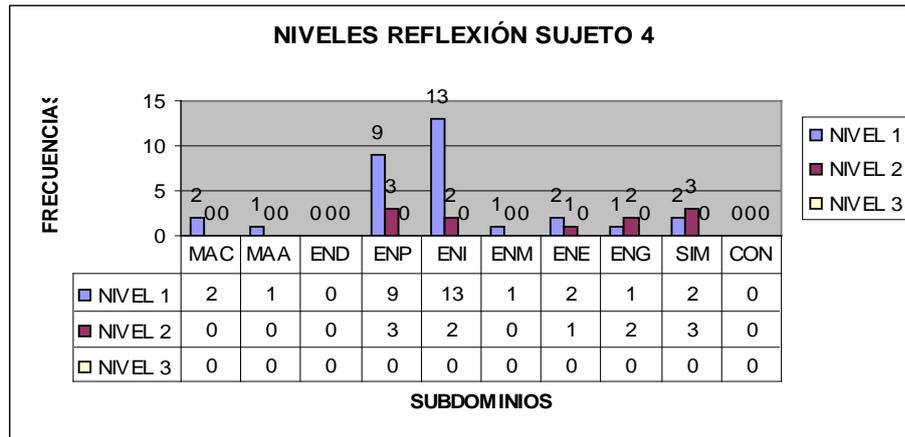


Gráfico 98: frecuencias Niveles de Reflexión

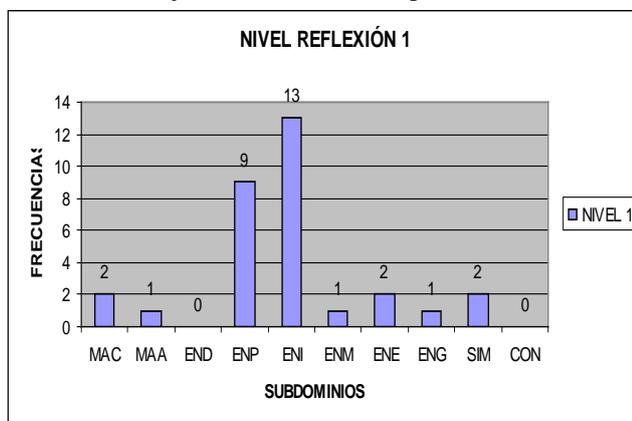
El NIVEL 1 arroja los valores más altos en los subdominios *Interacción* y *Planificación*, con 15 y 9 registros respectivamente. El resto de subdominios oscilan entre el 0 y 2. Los valores cero tienen lugar en los subdominios *Gestión y Disciplina* y *Contexto*.

El NIVEL 2 presenta valores, entre 1 y 3, en los subdominios *Planificación*, *Interacción*, *Evaluación*, *Enseñanza en General* y *Papel del profesorado*. El valor cero aparece en los subdominios restantes hasta contabilizarse un total de 5.

No se registra ninguna entrada en el NIVEL 3 de reflexión.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 99: Sujeto 4. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* recoge el 9,68% (3) de las 31 entradas registradas en total en el diario del Sujeto 4 en el Nivel 1. El *Conocimiento de la Enseñanza*, representa

el 83,87% (26) y el *Conocimiento de Sí Mismo* supone el 6,45% (2).

Este nivel reúne las tres referencias en los subdominios que configuran el Tipo de Conocimiento: ***Conocimiento de la Materia***

El subdominio *Conocimiento de la Materia* contiene referencias a la experiencia positiva que supone para él colaborar en la organización de actividades extraescolares, en concreto una liga deportiva entre los grupos de alumnos y las ideas ofrecidas por el profesor que sustituye a la profesora colaboradora que él considera muy interesantes al ser especialista en Educación Física.

“Me ha parecido una experiencia muy positiva desde el punto de vista de mi especialidad, la educación física”.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* insiste en la posibilidad para el aprendizaje que supone trabajar más allá de las horas establecidas al colaborar en la organización de actividades extraescolares.

El ***Conocimiento de la Enseñanza*** es, lógicamente, el que presenta más registros, un total de 26 entradas.

El subdominio *Gestión y Disciplina* no presenta ningún registro.

El subdominio *Planificación* recoge, en este Nivel 1, 9 de las 12 referencias realizadas en total en este subdominio.

Describe distintas actividades organizadas por el centro para celebrar determinadas efemérides, tales como, el Día del Libro en el que se ha dado una conferencia por un autor de literatura juvenil, se leyeron cuentos y se sorprende favorablemente del gran número de actividades extraescolares que organiza el centro y muestra su temor por entrar en la rutina diaria que incluso dificulta la elaboración del diario al no tener nada que destacar. También ayuda a preparar canciones y plantea una nueva actividad para trabajar la expresión corporal muy recibida en el centro en la que el

alumnado tiene que combinar en grupos, de 6 ó 7, una melodía con movimientos que cuenten una historia.

“Hoy jueves he puesto un ejercicio nuevo para los alumnos, se trata de la EXPRESIÓN CORPORAL. Se reúnen por grupos de 6 ó 7, y eligen una música. Después de lo que se trata es de que con la música y el movimiento corporal interpreten una pequeña historia. Esto supuso todo un “Boom” en el colegio, ya que nunca lo habían visto. La experiencia fue muy bonita tanto para ellos como para mí”.

El subdominio *Interacción* es el que presenta más registros, un total de 13 en este Nivel 1 y destaca el hecho de que todos los comentarios son positivos, excepto el primer momento de presentación en el centro en el que, lógicamente, la tensión y los nervios primaron sobre el resto de consideraciones.

Los contenidos abordan la primera toma de contacto en el centro sintiéndose un poco violento al principio pero con una evolución favorable. Así como la relación con el alumnado que califica muy positivamente sin ningún tipo de problema, con confianza mutua y sintiéndose a gusto con el alumnado y viceversa, opina que los niños son más comprensivos y razonables a medida que tienen más edad, destaca la buena relación con la profesora colaboradora, el cariño sobre todo de los más pequeños después de una pequeña ausencia por enfermedad. También realizan excursiones que ayudan a mejorar la relación con el resto del profesorado y entre el alumnado.

“Bueno, el día que llegué al centro, fue algo violento, sobre todo cuando entramos en la sala de profesores, además pienso que no sólo me pasaba a mí, sino además a todo el resto de alumnos de prácticas. Creo que nunca llegamos a integrarnos plenamente con el equipo de profesores. Las cosas con respecto a esto, fueron mejorando bastante a lo largo de las prácticas, con las excursiones, comidas, fiestas, que ayudaron mucho a ello. Por otro lado, en relación al aula, pienso que no tuve ningún tipo de problemas con el aula y los alumnos. Desde el principio me encontré muy a gusto con los chicos de todos los cursos. Y además, creo que también yo les gusté a ellos, y que conectaron conmigo de forma muy rápida”.

El subdominio *Metodología* presenta únicamente una referencia en la que recurre a un video ya que por las inclemencias del tiempo no podía desarrollar la clase de Educación Física. No describe el contenido del video por lo que no se puede conocer si era una posibilidad pensada o un recurso externo al proceso introducido sin reflexión previa únicamente para ocupar al alumnado durante el tiempo de clase.

El subdominio *Evaluación* presenta dos entradas en este Nivel 1, de un total de 3 registros. Los contenidos resaltan el hecho de que debido a las lluvias y a la situación de evaluación que está viviendo el alumnado no puede desarrollar las clases de Educación Física y la certeza de haber conseguido los objetivos que se había planteado.

“Estamos entrando en la recta final del curso, y de ahí que los chicos... estén mucho tiempo realizando exámenes finales, lo que ha hecho, junto a estos días lluviosos, que dé muy pocas clases”.

La *Enseñanza en General* recoge los comentarios en los que describe la satisfacción que supone el hecho de que le ofrezcan una sustitución remunerada de un profesor de actividades extraescolares lo que refuerza su seguridad en el papel que está desarrollando en las prácticas. También incluye manifestaciones sobre lo que supuso para él salir del centro a realizar distintas actividades, en concreto, visitar una exposición de aves autóctonas en la Facultad de CC. Biológicas, ya que le permite ampliar su perspectiva sobre la enseñanza, expone, además tareas que el profesorado realiza más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje como, por ejemplo, rellenar diplomas.

“He tenido que trabajar las tres horas de la semana con la coordinadora de deportes del centro. Estuve rellenando los diplomas de los participantes en las diferentes competiciones deportivas; por lo demás nada en especial, fue una tarde muy tranquila, dentro de lo previsto, sin sobresaltos...”.

El *Conocimiento de Sí Mismo* presenta, en este Nivel 1, 2 de las 5 referencias recogidas en el subdominio *Papel del Profesorado*. Destaca el hecho de que los registros del Nivel 2 (3) superan los de este nivel de *Descripción*.

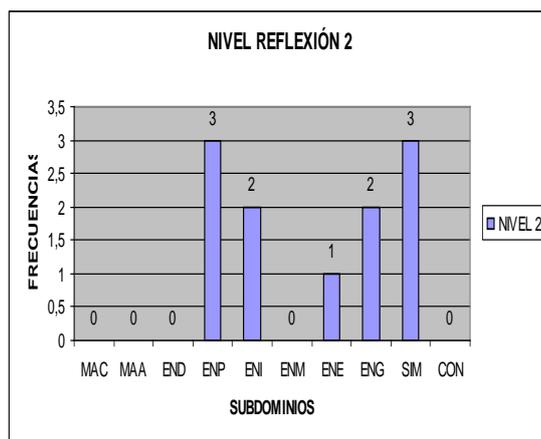
El 100% de los comentarios en este nivel reflejan su sentimiento de seguridad ante la normalidad con la que se desarrollan las clases.

“...fue una tarde muy tranquila, dentro de lo previsto, sin sobresaltos, y es que cada vez me siento más seguro de mí mismo”.

No hay ningún registro en *Conocimiento del Medio*.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 100: Sujeto 4. Nivel 2. Interpretación



Este Nivel 2, presenta 11 registros, que se encuentran concentrados en dos de los cuatro Tipos de Conocimiento contemplados en este estudio. El *Conocimiento de la Enseñanza*, con una total de 8 entradas que suponen el 72,72% del cómputo global de

este nivel y el *Conocimiento de Sí Mismo* (2) con un 27,28%. No se registra ninguna entrada en *Conocimiento de la Materia* ni en *Conocimiento del Medio*.

El *Conocimiento de la Enseñanza* no registra ninguna entrada en el subdominio *Gestión y Disciplina*.

El subdominio *Planificación* presenta tres registros en este Nivel 2, en los que se plantea una serie de objetivos didácticos que no especifica pero que se siente capaz de alcanzar, expone su temor a entrar en un

planteamiento rutinario, colabora en actividades deportivas extraescolares y actividades para festejar el Día del Libro y expresa su opinión favorable sobre el gran número de actividades organizadas, al igual que el Sujeto 2.

“Estoy entrando un poco en la rutina de las clases, algo que pretendo evitar a toda costa, pero ya se me hace incluso difícil anotar alguna sensación o experiencia nueva en el diario”.

“Estos dos días me he dedicado principalmente, aparte de mis clases obligadas de Ed. Física, a preparar actividades para el día del LIBRO, y otras actividades deportivas extraescolares. Me llama mucho la atención la gran cantidad de actividades extraescolares que se llevan a cabo en el colegio, y pienso que son muy positivas. Además ayudan a establecer relaciones muy buenas con los niños”.

El subdominio *Interacción* presenta únicamente 2 de las 15 entradas registradas en total en este subdominio en el diario del Sujeto 4. La primera de ellas tiene lugar en la primera semana y se refiere al primer día de toma de contacto con el centro, curiosamente, el comentario se extiende después a una visión general de las relaciones con el alumnado y el profesorado a lo largo del Practicum, por lo que puede parecer que no ha seguido un proceso constante en su elaboración sino que ha ido completándolo en momentos concretos del Practicum. Esto puede estar motivado por el hecho de haber asumido la organización y desarrollo de numerosas actividades extraescolares, restando tiempo para la elaboración sistemática del diario. La segunda referencia reitera las buenas relaciones tanto con el profesorado como con el alumnado, más favorecidas si cabe, por una excursión que posibilita esa interacción en un ámbito informal.

“El día de hoy lunes es uno más, no me he encontrado con nada nuevo, ni que sea bueno de destacar. Lo único, es decir que después de la excursión se nota como hay una mejor relación humana entre los alumnos y yo. Y también conmigo y el resto del profesorado”.

No se registran entradas en el subdominio *Metodología*

La única entrada en este nivel en el subdominio *Evaluación* valora muy positivamente el desarrollo de una actividad novedosa para el centro y realiza una autoevaluación positiva en función de los resultados obtenidos al haber alcanzado los objetivos previstos.

La *Enseñanza en General*, con dos registros, es uno de los dos subdominios en el que las entradas de este nivel superan a las registradas en el Nivel 1 de *Descripción*.

Los contenidos plantean la ampliación de perspectiva sobre la enseñanza que ofrecen las actividades fuera del centro, como la ya comentada visita a la Facultad de CC. Biológicas para ver una exposición de aves autóctonas y lo gratificante que resulta una oferta de trabajo remunerado para mantener la ilusión en el futuro.

El *Conocimiento de Sí Mismo* recoge 3 entradas y también supera el número de entradas del Nivel 1, como ya se ha comentado.

Los comentarios son de seguridad en sí mismo, de satisfacción profesional por la oferta económica para sustituir a un profesor en actividades extraescolares, lo que le resulta una experiencia muy gratificante.

“Me gustaría decir, que hoy martes, ha sucedido algo muy importante para mí en este colegio, y es que me han pagado un cierto dinero por dar más clases y sustituir a un profesor. Esto me ha parecido una experiencia muy gratificante, pues supone que se cuenta conmigo en el colegio para ayudar a los niños”.

No hay ningún registro en el Nivel 3, de *Profundización* en el diario del Sujeto 4, quizá sea por la falta de tiempo para su elaboración al asumir la responsabilidad sobre las actividades extraescolares, asumiendo el proceso de elaboración del diario como una tarea técnica más que como una posibilidad de reflexión y análisis de su propia experiencia.

3.2.4.5. *Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas*

Según los datos obtenidos del Cuestionario aplicado después del Practicum, el Sujeto 4 manifiesta estar totalmente de acuerdo con la opinión de que las relaciones en el aula tiene que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad, el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades y el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza.

En el diseño de una unidad didáctica primero se enumeran claramente los objetivos y en función de ellos se seleccionan los contenidos, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente del alumnado, las actividades y la evaluación, en esta última se tiene que tener en cuenta si los trabajos elaborados por los estudiantes han evolucionado a lo largo del curso.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 4 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* reflejan su bienestar por participar en la organización de actividades extraescolares lo que le da la oportunidad de trabajar más el Área de conocimiento propia de su especialidad y las ideas que le aporta el especialista en Educación Física que sustituye por enfermedad a su profesora colaboradora durante unos días. En el *Aprendizaje de la Materia* centra su interés en la ampliación de las posibilidades de aprendizaje que ello supone en su proceso de formación.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* no aparece reflejado en el diario del Sujeto 4. En el subdominio *Planificación* describe distintas actividades organizadas por el centro en la celebración de determinadas efemérides como el Día del Libro, mostrando su asombro por el gran número de actividades que se desarrollan. Se siente satisfecho por una actividad novedosa planteada por él que aprovecha una melodía para trabajar la expresión corporal ya que han de contar una historia mediante el movimiento, se siente lo suficientemente seguro como para plantearse unos objetivos didácticos que no llega a explicitar en el diario y comenta su temor a caer en la rutina diaria.

Las manifestaciones en el subdominio *Interacción* dejan ver sin ningún lugar a dudas su valoración positiva por la experiencia y las buenas relaciones que mantiene tanto con el alumnado como con los profesores colaboradores, relación a la que contribuye favorablemente el desarrollo de actividades fuera del centro como, por ejemplo, las excursiones. La excepción a esta buena relación tiene lugar el primer día de presentación en el centro en el que, como es lógico, pasó por un momento de tensión y nervios.

El subdominio *Metodología* tiene una escasa presencia en este diario que resulta muy llamativa, destaca la utilización de un video en lugar de la clase de Educación Física ante las inclemencias del tiempo.

El subdominio *Evaluación* tampoco tiene una marcada presencia en el diario, el Sujeto 4 realiza comentarios en este subdominio respecto al hecho de que la evaluación en otras materias dificulta o impide el desarrollo normal de sus clases de Educación Física y realiza una autoevaluación positiva en función de los resultados obtenidos asegurando haber alcanzado los objetivos planteados.

El Practicum le ha alejado de la idea de la teoría constructiva de evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales si tenemos en cuenta que su puntuación en el *ítem 49* desciende 5 puntos con respecto a la puntuación obtenida antes del Practicum que mostraba su *total acuerdo* con esta afirmación mientras que *está bastante en desacuerdo* con esa misma idea después del Practicum.

La *Enseñanza en General* presenta su buena perspectiva de trabajo en su especialidad al solicitarle el centro que sustituya a un profesor de actividades deportivas extraescolares de manera remunerada, lo que le hace abrigar esperanzas de que cuenten con él y así poder seguir enseñando. Precisamente esta sobrecarga de trabajo ha derivado en una menor dedicación al proceso de elaboración del diario.

El *Conocimiento de Sí Mismo* refleja en un 100% su sentimiento de seguridad y satisfacción personal y profesional. Destacar que el *ítem 19* (teoría activa) sufre una fuerte modificación ya que antes del Practicum está *bastante de acuerdo* con la idea de que el profesor debe ser evaluado por el alumnado, sin embargo, después del Practicum no responde al *ítem*, resulta curioso sobre todo si tenemos en cuenta que él se muestra muy satisfecho y puede esperar una valoración positiva del alumnado con el que ha tenido una buena interacción.

No hay ninguna referencia relacionada con el *Conocimiento del Medio* en ninguno de los tres niveles de reflexión planteados en el estudio. Resulta curioso que no haya ninguna referencia ya que se puede constatar un importante cambio en su posicionamiento respecto, por ejemplo, al *ítem 42* (teoría crítica) ya que su respuesta sufre un incremento de 6 puntos llegando a estar, después del Practicum, *totalmente de acuerdo* con la idea de que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

3.2.5. Estudio de caso: SUJETO 5

El sujeto 5 es una alumna de 26 años que ha cursado la especialidad de Primaria. Desarrolla las prácticas con una profesora colaboradora en Primer y Segundo Ciclo de Primaria, aunque también toma contacto con el Tercer Ciclo en una excursión que le sirve para modificar su opinión sobre sus preferencias para ejercer la docencia en el Tercer Ciclo de Primaria.

3.2.5.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 102: Sujeto 5. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	4.10	5.80	7.50	7.80	5.40
DESPUES	4.90	4.70	7.50	7.40	6.00

TABLA

La teoría técnica y la constructiva presentan un descenso en los valores obtenidos en el momento después del Practicum, como se puede observar en la tabla 102, la teoría activa obtiene exactamente el mismo valor y la teoría tradicional y la crítica presentan un incremento en sus puntuaciones medias. Según las medias obtenidas, el Sujeto 5 está bastante de acuerdo con la teoría activa, la teoría constructiva y en menor grado con la teoría crítica y no está globalmente de acuerdo con la teoría tradicional y la teoría técnica. El mayor valor obedece a la teoría activa y el menor valor a la teoría técnica, puesto que correspondía a la teoría tradicional antes del Practicum.

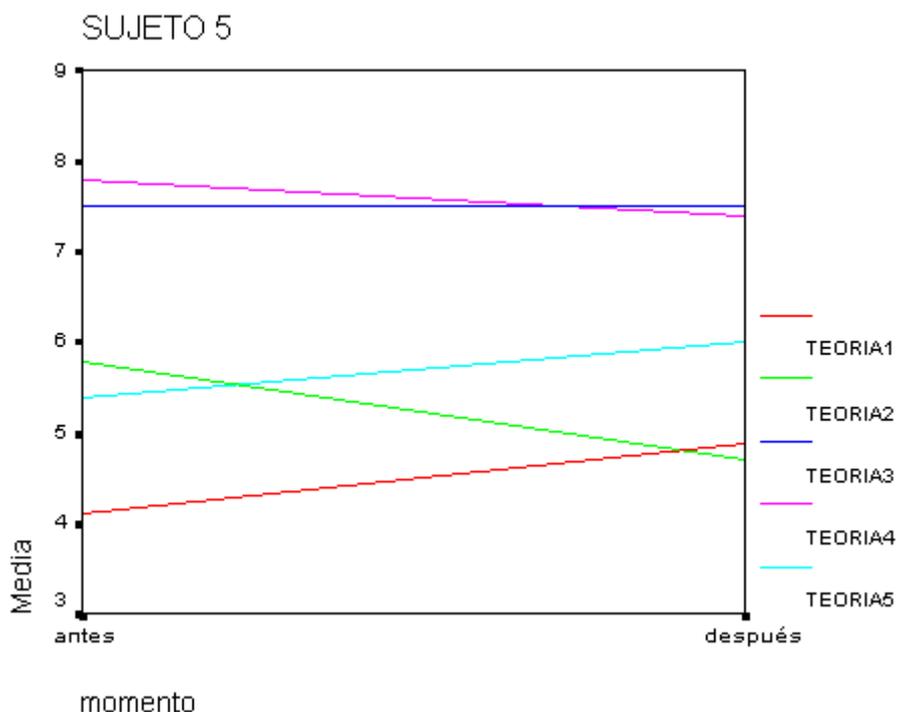


Gráfico 101: Sujeto 5. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

El hecho de que se pueda producir un incremento en teorías tan dispares en su conceptualización de la enseñanza como la teoría crítica y la teoría tradicional, como se observa también en el gráfico 101 viene a poner de manifiesto una vez más la complejidad del sistema de creencias con el que los sujetos afrontan la realidad educativa, moviéndose en un entramado que responde a varias teorías concebidas conceptualmente y no ubicándose en una sola de ellas.

Puede suceder, por ejemplo, que el acercamiento a la realidad provoque en el futuro profesor/a una mayor necesidad de mantener la disciplina en el aula al mismo tiempo que una mayor potenciación del espíritu crítico en el alumnado. La teoría tradicional es la que ha sufrido un mayor incremento con un 0,80, a continuación la teoría crítica, con un incremento de 0,60 y la teoría constructiva con un incremento de 0,40. La teoría activa permanece sin cambios mientras que la teoría técnica es la que sufre un descenso de 1,10 que supera el mayor de los incrementos producidos.

3.2.5.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

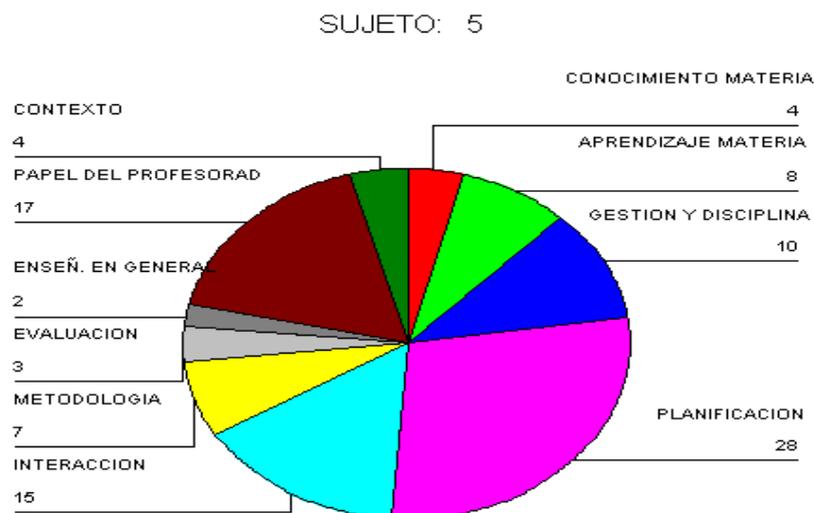


Gráfico 102: Sujeto 5. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis de los datos del Sujeto 5 arroja un total de 98 entradas que se distribuyen tal y como se observa en el gráfico 102. El mayor número de registros tiene lugar en el subdominio *Planificación* con 17 registros. La presentación de los datos en porcentajes de mayor a menor nos acerca los subdominios predominantes en el diario del Sujeto 5:

Tabla 103: Porcentajes Sujeto 5

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	28	30	30
SIM	17	17	47
ENI	15	15	62
END	10	10	72
MAA	8	8	80
ENM	7	7	87
MAC	4	4	91
CON	4	4	95
ENE	3	3	98
ENG	2	2	100
TOTAL	98	100	100

Los cuatro primeros subdominios recogen el 72% de los datos registrados, es decir, casi las tres cuartas partes del total. Los subdominios con mayor presencia en el diario del Sujeto 5 son *Planificación*, *Papel del profesorado*, *Interacción* y *Gestión y Disciplina*. El que presenta

menos entradas es, al igual que en tres de los casos anteriores, el subdominio *Enseñanza en General*.

3.2.5.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

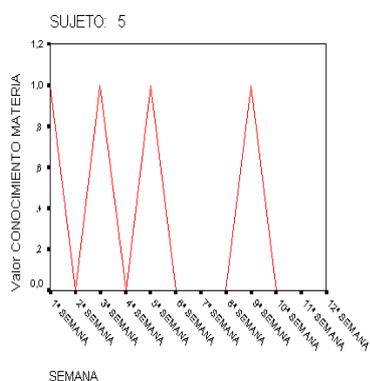


Gráfico 103: Conocimiento Materia por semanas

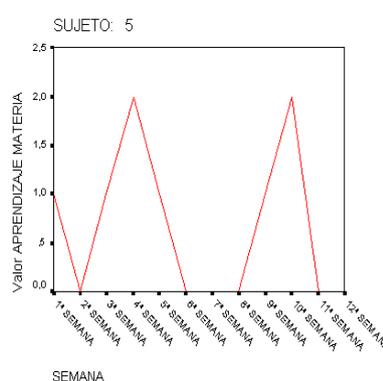


Gráfico 104: Aprendizaje Materia por semanas

Son 12 las referencias realizadas por el Sujeto 5 en este Tipo de Conocimiento, que representa el 12% del total.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* presenta 4 entradas que tienen lugar en la 1ª), 3ª), 5ª) y 9ª) semana, considerando el Practicum como materia de formación de los futuros maestros.

Los cuatro registros hacen referencia a las reuniones con la profesora tutora contemplando el significado, sentido y características técnicas de distintos instrumentos a utilizar a lo largo del Practicum.

“Como todos los viernes, tuvimos reunión con la tutora y los puntos que se trataron fueron: A) fichas de observación y sus ámbitos, B) La presentación de las unidades didácticas, puede variar, lo importante es que tengamos claro que debe haber una planificación, un desarrollo, (actividades metodología...) y una evaluación. Los objetivos, los marca la administración, pero yo puedo, debo adaptarlos al contexto. Por tratarse de un tema de gran importancia, quedamos para tratarlos en otra sesión”

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* recoge 8 de los 12 registros en este Tipo de Conocimiento que supone el 66,7% del conjunto de referencias recogidas.

Los comentarios muestran su felicidad e ilusión por mejorar los problemas de aprendizaje de algunos alumnos, ampliación de contenidos, preocupación por el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos y conversaciones con la profesora tutora sobre dicho asunto.

“Hoy realicé mi tercera exposición, los niños comienzan a entender las sumas llevando, pero hay un grupito de 3,4 niños que no y es que me preocupa. Decidí traérmelos a mi mesa uno a uno para explicárselos individualmente. La profesora me comentó que no me preocupara tanto, que todos los niños no son iguales y que ellos poco a poco con los cuadernillos, lo irán asimilando y acomodando”.

No se registran comentarios en la 2ª), 6ª), 7ª), 8ª), 11ª) y 12ª) semana.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento presenta un total de 65 entradas que representan un 67% del total de los registros recogidos en el diario del Sujeto 5.

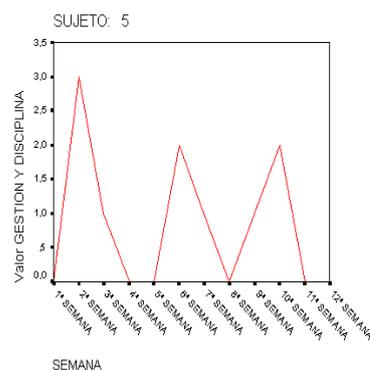


Gráfico 105: Gestión y Disciplina por semanas

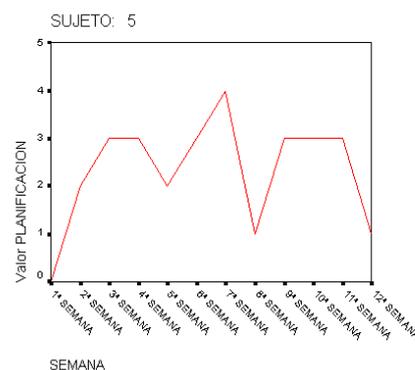


Gráfico 106: Planificación por semanas

END: El subdominio *Gestión y Disciplina* recoge 10 entradas, es decir, el 15,4% del total relativo a esta Tipo de Conocimiento. Los registros tiene lugar en la 2ª), 3ª) 6ª), 7ª), 9ª) y 10ª) semana.

Refleja la opinión del Sujeto 5 sobre el nivel de descontrol y euforia de los alumnos en muchos de los momentos de desarrollo de las actividades y su paciencia en esas situaciones, hechos concretos y puntuales que llevan a la imposición de un castigo y una situación concreta con el profesor de inglés en aras de mantener el control del alumnado.

“Los niños estaban muy nerviosos, les costó mucho tranquilizarse y mantener la atención. Es curioso, pero nunca hubiese creído, que actuaría con tanta paciencia”.

ENP: El subdominio *Planificación* tiene un total de 28 entradas, es decir, el 43% de los 65 registros de este Tipo de Conocimiento. La única semana en la que no hay registros es la 1ª) semana, lo que resulta comprensible si tenemos en cuenta que suele ser una semana de observación y toma de contacto con el centro, el aula, el profesorado y el alumnado.

Los comentarios se refieren a la planificación conjunta de Ciclo, conversaciones con la profesora colaboradora sobre el planteamiento de sus actividades, comentarios con la profesora tutora sobre los objetivos de la observación, comprobación de la consecución de los objetivos y contenidos trabajados, diversas actividades, incluidas las de carácter lúdico y algunos problemas en el desarrollo de algunas actividades.

“El día de hoy lo dedicamos a realizar algo de caligrafía, operatoria y lectura. Por la tarde los niños tuvieron música con otro profesor. Y yo me fui con la profesora a corregir”.

“Además de lo que se suele hacer normalmente, lectura, escritura, operatoria, la profesora decidió que a partir de hoy realizaríamos dictados, aprovechando que yo estaba allí”.

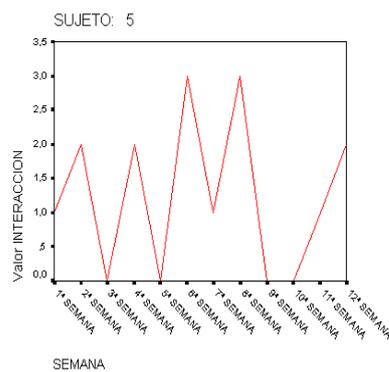


Gráfico 117: Interacción por semanas

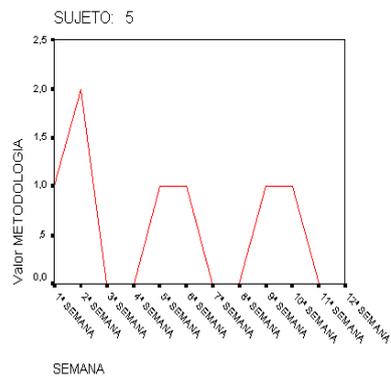


Gráfico 118: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* presenta 15 entradas que suponen el 23,08% de los registros del *Conocimiento de la Enseñanza*. Los valores máximos se alcanzan en la 6ª y 8ª semana con un valor de 3, recordemos que en la 8ª semana se desarrollan multitud de actividades lúdicas incluyendo una excursión lo que facilita el mantenimiento de relaciones de carácter informal.

Las entradas contempladas en este subdominio tienen como temas principales el progresivo conocimiento del alumnado, algunos problemas en la relación entre alumnos y su actuación, conversaciones con otros compañeros en prácticas, la influencia posterior en el aula de las situaciones problemáticas entre profesores, su relación con el profesorado, relación afectiva en el ámbito familiar y la despedida del centro.

“Por la tarde tuvimos competiciones de baloncesto y de brulé, donde participamos las profesoras. Fue una oportunidad y la aproveché, pude hablar con profesores que hasta ese momento no había podido”.

“En una de las actividades, el afecto no verbal, me encontré con muchos ofrecimientos para ponerse dentro del círculo y recibir este afecto por parte de sus compañeros. Me quedé muy satisfecha de la sesión, pero no tanto de ver cómo los niños ponían tanto empeño de recibir muestras de cariño, como si no las recibieran”.

No se registran entradas en la 3ª, 5ª, 9ª y 10ª semana.

ENM: Únicamente hay 7 entradas en el subdominio *Metodología*, es decir, un 10,8% del total de registros de este Tipo de Conocimiento. El mayor valor se recoge en la 2ª semana, con dos referencias.

Las entradas registradas incluyen comentarios sobre instrumentos a utilizar a lo largo del Practicum en la reunión con la profesora tutora, la metodología utilizada en las distintas sesiones de trabajo con el alumnado, cómo utiliza el refuerzo positivo, detección y actuación para la corrección de errores en el aprendizaje y estrategias para centrar su atención.

“Una vez finalizadas las clases de la mañana, algunos niños se quedaron de 12 a 1, para las clases de apoyo (estos niños están retrasados con respecto a sus compañeros). Por la tarde pude observar una lección de locura pedagógica, las canciones y juegos conseguían motivar...”

No se registran entradas en la 3ª, 4ª, 7ª, 8ª, 11ª y 12ª semana.

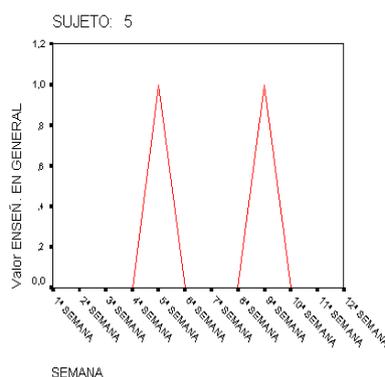
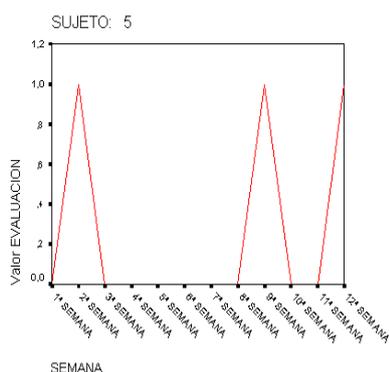


Gráfico 109: Evaluación por semanas

Gráfico 110: Enseñanza en General por semanas

ENE: El subdominio *Evaluación* recoge sólo 3 referencias, el 4,61% de este Tipo de Conocimiento, realizadas en la 2ª, 9ª y 12ª semana. Resalta que en la 2ª semana del Practicum se desarrolló una sesión de evaluación.

Los contenidos se refieren a las sesiones de evaluación previstas por el centro y desarrolladas en la segunda semana de estancia del alumnado en prácticas en el centro, distintos aspectos a evaluar en la evolución del alumnado y del profesorado incluido él mismo, valoración por parte del

profesorado del grupo de alumnos en prácticas y de la actuación de la profesora tutora así como sugerencias para la modificación del Practicum en lo que a su temporalización se refiere dentro del Plan de estudios.

“Los profesores, consideran que ha sido el grupo de alumnos en prácticas más flojo, los alumnos más desmotivados. Según los profesores, cuando uno llega a un centro primero es profesor de centro y luego es de un aula en concreto. Se propuso, que las prácticas deberían estar desde el primer curso y así poder aplicar todas esas asignaturas didácticas. Otro punto, de gran importancia fue, la realizada por la tutora, quien propuso como punto a mejorar, la coordinación entre tutor, colaborador y alumno en prácticas desde un principio. ¿Cuál es el papel de un alumno en prácticas? Ponerse en contacto con la realidad del aula y llegar a poner en práctica lo que él cree que debe ser la enseñanza. ¿Valoración del papel del profesor tutor? Los profesores colaboradores han visto mayor coordinación que en otros años”.

ENG: Este subdominio tiene 2 referencias (3,1%), una en la 5ª) y otra en la 9ª) semana. Los contenidos abordan la relevancia de la colaboración de los padres en la educación de sus hijos y el perfeccionamiento de diversos tipos de contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para el alumnado como para él mismo.

“En la sala estaba la profesora de guardia, con la que comenzamos a hablar de lo importante que es la coordinación con los padres. Se nota cuando los padres ayudan a los niños, pero no sólo en que hagan mejor o peor la tarea, sino también en la seguridad que van adquiriendo los niños”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

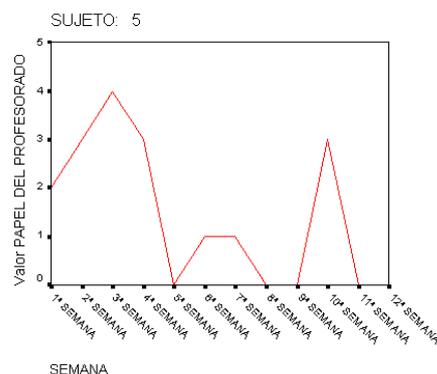


Gráfico 111: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del Profesorado* presenta 17 entradas. El valor máximo se da en la 3ª semana con un valor de 4, seguida de 3 registros que se producen en la 4ª y en la 10ª semana.

Los comentarios que realiza el Sujeto 5 en su diario resaltan los nervios previos a las prácticas, la idea de que el momento del Practicum es decisivo para su planteamiento futuro, su sensación de “ser útil”, su preocupación porque el alumnado le atienda y le siga en sus explicaciones, las sensaciones de su profesor colaborador en el ejercicio de sus funciones como maestro, la manera correcta de actuar en el ejercicio de sus funciones ante un pequeño accidente, las reuniones con la profesora tutora y la paciencia como característica relevante en el desarrollo del papel del profesor.

“Antes de comenzar las prácticas, los nervios solían ser frecuentes, sabía que era un momento corto pero muy intenso, que podía reafirmar o destruir mi vocación docente. Los primeros días los dediqué a observar los hechos, situaciones que más llamaban mi atención intentando a la vez relacionarme con mis alumnos, ver quién era el líder o el rechazado, cómo reacciona la profesora, estrategias, etc. Los últimos días de la semana ya iba desapareciendo ese dolor de cabeza que no quería dejarme, síntoma de que me iba acostumbrando a ese ruido tan peculiar de un aula de niños de 6 años”.

No se constatan entradas en la 5ª, 8ª, 9ª, 11ª y 12ª semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

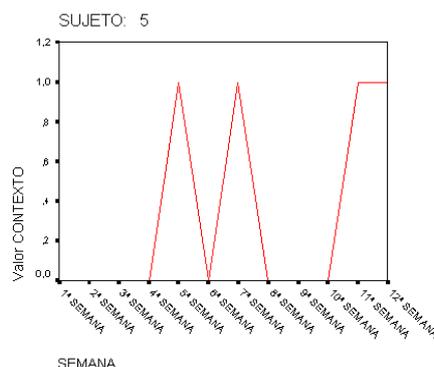


Gráfico 112: Contexto por semanas

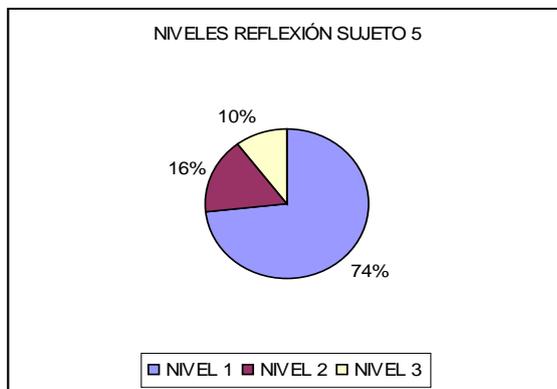
CON: El subdominio *Contexto* presenta 4 entradas que se distribuyen a lo largo de la 5ª, 7ª, 11ª y 12ª semana, con una referencia en cada una de ellas.

Los comentarios se refieren a la importancia de la coordinación con los padres en el proceso de aprendizaje del alumnado, el alto grado de agresividad presente en la sociedad, la necesidad de muestras de afecto observada en algunos alumnos y la felicidad que siente ante la respuesta del alumnado.

“En la sala estaba la profesora de guardia, con la que comenzamos a hablar de lo importante que es la coordinación con los padres. Se nota cuando los padres ayudan a los niños, pero no sólo en que hagan mejor o peor la tarea, sino también en la seguridad que van adquiriendo los niños”.

3.2.5.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 113: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 5 presenta un total de 98 entradas de las que el 74% pertenecen al Nivel 1 de reflexión, el 16% al Nivel 2 y el 10% al Nivel 3 de reflexión o de *Profundización*.

El gráfico 114, presenta la distribución de los tres niveles de reflexión a lo largo de los 10 subdominios contemplados en el estudio.

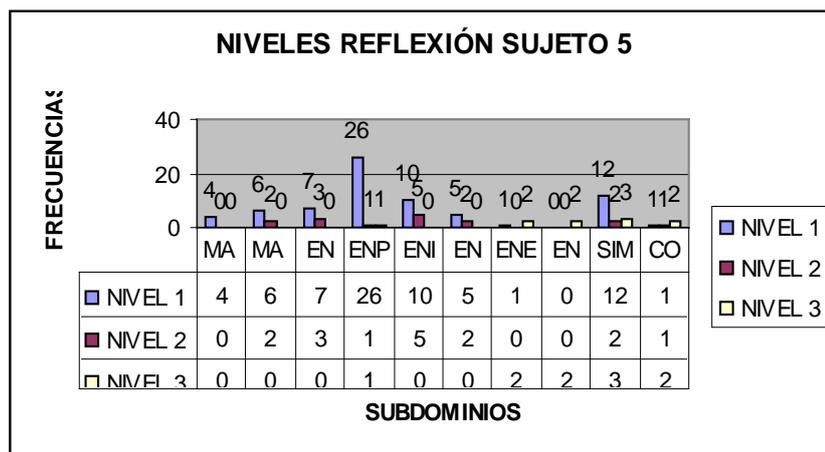


Gráfico 114: Frecuencias Niveles de Reflexión

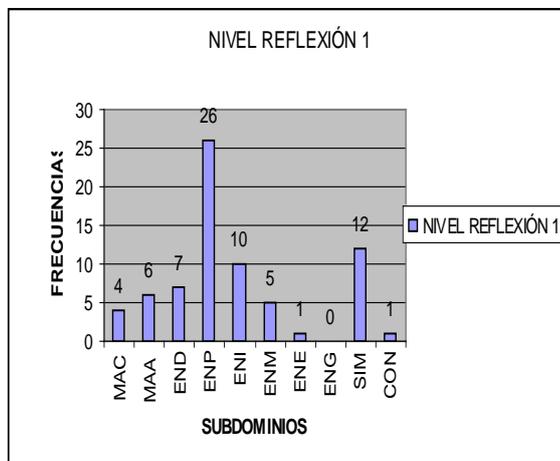
El NIVEL 1 presenta el mayor número de frecuencias en los subdominios *Planificación* y *Papel del Profesorado*, con 26 y 12 entradas respectivamente, le sigue el subdominio *Interacción*. El resto de subdominios se mueven entre los valores 0 y 7.

El NIVEL 2 ofrece el mayor valor en el subdominio *Interacción* con una valor de 5. Se registra ausencia de entradas en los subdominios *Conocimiento de la Materia*, *Evaluación* y *Enseñanza en General*. Los valores oscilan entre 0 y 5.

El NIVEL 3 presenta ausencias en 5 de los diez subdominios, concretamente, en el subdominio *Conocimiento de la Materia*, *Aprendizaje de la Materia*, *Gestión y Disciplina*, *Interacción* y *Metodología*. El mayor valor se da en el subdominio *Papel del Profesorado* con 3 frecuencias. Los valores registrados varían entre el 0 y el 3.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 115: Sujeto 5. Nivel 1. Descripción



El **Conocimiento de la Materia** representa el 13,89% de las 72 entradas registradas en este nivel, los 49 registros del **Conocimiento de la Enseñanza** suponen el 68,05%, el **Conocimiento de**

Sí Mismo, tiene 12 registros que corresponden al 16,67% de los 72 existentes en este nivel, mientras que el **Conocimiento del Medio**, con un registro, supone el 1,39% del total de este Nivel 1 o de *Descripción*.

El **Conocimiento de la Materia** en el Nivel 1 reúne 10 de las 12 entradas registradas en este Tipo de Conocimiento de las que 4 corresponden al subdominio con la misma denominación, que no refleja ninguna entrada en el resto de niveles contemplados en el estudio.

El subdominio *Conocimiento de la Materia* contiene referencias ya en la primera semana a la reunión con la profesora tutora en la que se aclaran los requisitos técnicos de las fichas de observación y se clarifican los subdominios para su uso por parte del alumnado en Prácticas, se analizan los objetivos del Practicum entre los que figura la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la presentación de Unidades Didácticas y la relevancia de adaptar los objetivos del Curriculum prescrito al contexto específico en el que desarrollan las prácticas y la clarificación de las dudas sobre la elaboración de Unidades Didácticas.

“... El diario puede realizarse con datos u observaciones individuales (sensaciones, reflexiones propias) o colectivas (con profesores). Los objetivos de las prácticas son: Utilización de instrumentos de recogida de datos., Utilización de distintas técnicas

de investigación cualitativas, Aprender cómo analizar los datos recogidos viendo las distintas posibilidades ofrecidas, Reflexión sobre los distintos problemas de enseñanza y aprendizaje, Realización de las unidades didácticas”.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* presenta 6 entradas en el Nivel 1 recoge su ilusión por el comienzo de las prácticas y su idea de que todo puede mejorar, ampliación de contenidos en matemáticas para aprender a sumar con dos columnas de números, conversación con la profesora por su preocupación por la diferencia en el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos, insistencia de la profesora colaboradora en que las clases de apoyo están para esos casos por lo que no debe preocuparse en exceso cuando los atrae a su mesa para trabajar más con ellos, se alegra cuando observa que el alumnado entiende sus explicaciones y cómo disfruta jugando con los niños a la vez que trabaja determinados valores.

“Le comenté a la profesora mi preocupación por los niños que estaban un poco retrasados y me dijo, que para eso estaban las clases de apoyo, que no me preocupara que ellos poco a poco iban cogiendo a los demás, lo único es que son un poco más lentos y que estos conceptos los deberíamos considerar como una pequeña introducción, ya que se tratarán mejor el próximo curso”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* presenta 49 registros, siendo el Tipo de Conocimiento con más registros como es habitual al reunir un mayor número de subdominios.

El subdominio *Gestión y Disciplina* presenta en este nivel 7 de los 10 registros contemplados en el mismo en la totalidad del diario del Sujeto 5, en ellos describe la influencia del estado de ánimo de uno de los alumnos en el resto del grupo, cómo se castiga a unos niños a permanecer de pie con los brazos cruzados durante 20 ó 25 minutos por no cumplir con la norma de llevar el baby, no asiste a la clase de inglés por que el profesor argumenta que la presencia de otras personas dificulta su control sobre el alumnado, la actuación teatral por parte de los niños como fuente de nerviosismo y descontrol ante lo que él decide aprovechar una indisposición en un ojo para retirarse, mantiene la disciplina utilizando la figura de Don Deporte para

calmarlos después de hacer deporte y las dificultades para centrar la atención del alumnado en Educación Física.

“Los niños, como es normal después de hacer deporte, estaban poco atentos, lo que hizo que como otras veces, le recordara que a Don Deporte le gustaban los niños que no hablaban mucho en clase”.

“En clase de educación física, los niños estaban muy inquietos, les costó coordinarse y atenderme”.

El subdominio *Planificación* en este Nivel, recoge 26 de los 28 registros contemplados, sus comentarios se refieren a los nervios de los niños ante las clases de inglés, describe la distribución de tareas a lo largo de una sesión, comienzan rezando, leen y realizan un control de evaluación, en otra sesión realizan unos cuadernillos que le permitirán comprobar si se ha conseguido su primer objetivo, aunque no lo especifica, planificación de las observaciones en la reunión con la profesora tutora, describe una excursión a un centro de ICONA en el Teide para observar la fauna y flora de la zona.

Comenta con la profesora su preocupación por el lento ritmo de aprendizaje de unos alumnos sobre unos contenidos que son únicamente una introducción para próximos cursos por lo que no ha de preocuparse, según ella, porque además tiene clases de apoyo, se añade el dictado a las tareas habituales aprovechando su presencia en el aula, aprovecha una sesión sobre el agua para, después de contarles un cuento sobre la nieve, realizar una sesión de relajación con el ruido de las olas, describe una actividad gastronómica por grupos, también cuentacuentos, teatro...

Describe la organización espacial en un campamento con los niños más pequeños en el círculo interior, describe cómo utiliza una figura llamada Don Deporte para trabajar el respeto por los compañeros y otros valores y la ilusión del alumnado al elaborar una marioneta.

“Le comenté a la profesora mi preocupación por los niños que estaban un poco retrasados y me dijo, que para eso estaban las clases de apoyo, que no me preocupara... y que estos conceptos los

deberíamos considerar como una pequeña introducción, ya que se tratarán mejor el próximo curso.”.

“El día empezó bien. Los niños rezaron, leyeron y realizaron el control, que para ese día tenía previsto todos los profesores del ciclo. Al llegar la tarde, los niños comenzaron a ponerse nerviosos, tocaba inglés”.

El Nivel 1 recoge 10 de las 15 entradas registradas en el subdominio *Interacción*, cuyos comentarios se centran en el dolor de cabeza que le provoca el ruido ambiente de un aula con niños de 6 años hasta que se acostumbra, el progresivo conocimiento de los nombres de los niños, su sensación de sentirse útil al ir atendiendo en sus mesas a los niños con alguna dificultad y ser de utilidad también para la profesora, cómo el profesor ignora el nerviosismo de los niños ante las clases de inglés que terminan peleándose en el baño, su actuación antes esta situación enviando a cada niño a una esquina del aula para reflexionar sobre lo que están haciendo, las relaciones con sus compañeros animándose mutuamente, la felicidad que les produce a los niños llevar unas marionetas a sus casas lo que provoca en ella la idea de que tal vez reciban el refuerzo afectivo que ella cree que necesitan .

“Al llegar la tarde, los niños comenzaron a ponerse nerviosos, tocaba inglés. C. y C. pasaban de todo, se fueron al servicio y empezaron a pelear, el profesor estaba ignorándolos, pero yo no pude, tenía miedo que C. se hiciera daño”.

“Minutos antes de tocar la campana, vi cómo M. Á. pegaba a C., éste comenzó a sangrar por la nariz, lo llevé a la sala de profesores, donde hay un botiquín. Después de ponerle un poco de algodón con alcohol, bajé con él a la clase, llamé a M. Á. para que se disculpara antes de ponerse cada uno en una esquina de la clase pensando lo que habían hecho”.

“Salieron de clase muy contentos, sólo pensaban en enseñársela a sus padres, me sentí muy feliz, quién sabe, a lo mejor los niños reciben un abrazo y un beso por haber hecho las marionetas”.

El subdominio *Metodología*, en este nivel, recoge 5 del total de las 7 entradas registradas en las que describe la reunión con la profesora tutora describiendo el proceso de elaboración de las fichas de observación y la realización de los diarios, la motivación de los juegos y canciones, la

atención individualizada en la mesa del profesor a los niños para la lectura, la estrategia de la profesora al dictar exagerando la pronunciación y explica en la pizarra un contenido ante un fallo general en su aprendizaje.

“Hoy, cuando estuve corrigiendo, con la profesora, los cuadernillos de sumas llevando, pude comprobar cómo la mayoría de los niños, se equivocaban en la misma, por lo que fui a comentárselo a la profesora. Creímos oportuno explicarlo en la pizarra, por tratarse de un fallo general”.

El subdominio *Evaluación* presenta un único registro en este Nivel 1, siendo superado por el Nivel 3 con 2 registros, situación que no sucede con frecuencia. Los comentarios describen la situación de evaluación en la segunda semana de su presencia en el centro que el alumnado vive con total normalidad.

“El día empezó bien..., leyeron y realizaron el control, que para ese día tenía previsto todos los profesores del ciclo”.

El subdominio *Enseñanza en General* no presenta ninguna referencia en este nivel ya que las dos entradas registradas se inscriben en el Nivel 3 de *Profundización*, hecho que no resulta frecuente como ya se ha comentado en el subdominio anteriormente expuesto.

El *Conocimiento de Sí Mismo* reúne, en este Nivel, 12 de los 17 registros de este Tipo de Conocimiento. El subdominio *Papel del profesorado* que lo configura contiene la descripción de su estado de nerviosismo y su expectativa ante las prácticas de reforzar o no su vocación docente, sus primeras observaciones del alumnado, de la actuación del profesorado, su sensación de felicidad al ver que todo puede mejorar, se siente útil al poder ayudar al alumnado y a la profesora colaboradora que también la hace sentirse satisfecha con los comentarios que hace de ella, su preocupación porque los alumnos la atiendan, las conversaciones con un profesor sobre las relaciones entre el alumnado y con el profesorado y lo que se siente cuando dejan el centro y dejan de ser su responsabilidad, la necesidad de consultar con otros profesores sobre el nombre de algunas

flores para el desarrollo de una actividad y la solicitud de la tutora de que reflexionasen sobre algunas cuestiones.

“Diariamente, cuando los alumnos están haciendo los ejercicios, me paso por sus mesas para explicarles lo que no entienden, sintiéndome cada vez más útil. Cada día oigo más mi nombre”.

“Cuando comencé a explicar, no sentí miedo, como me habían comentado, lo único que en aquel momento me preocupaba era que los niños me miraran y atendieran”.

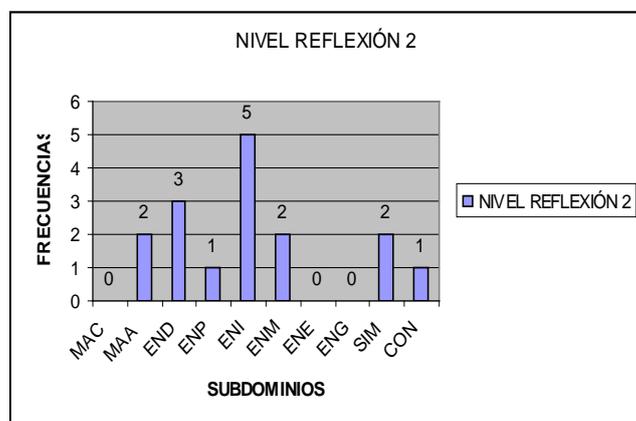
“A la hora del almuerzo el profesor y yo estuvimos hablando de diversos temas, pero el que verdaderamente monopolizó nuestra conversación fue el sentimental, las relaciones profesor- alumno, alumno- profesor. Me comentaba cómo se sentía cada año, cuando sus alumnos pasaban de curso o salían del colegio y dejaban de ser su responsabilidad”.

El **Conocimiento del Medio** presenta un solo registro en el Nivel 1 en el subdominio *Contexto* que lo configura, una vez más se da la situación de que el Nivel 3 supera a este nivel en número de registros. El comentario describe la alegría del alumnado al llevar una marioneta a casa hecha por ellos mismos mientras ella mantiene la esperanza de que eso tenga un efecto de refuerzo positivo en el ámbito socio – afectivo de los niños con un beso y abrazo de sus progenitores.

“Salieron de clase muy contentos, sólo pensaban en enseñársela a sus padres, me sentí muy feliz, quién sabe, a lo mejor los niños reciben un abrazo y un beso por haber hecho las marionetas”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 116: Sujeto 5. Nivel 2. Interpretación



Los dos registros del **Conocimiento de la Materia** representan el 12,5% del total de las 16 entradas contempladas en el Nivel 2 o de Interpretación, el **Conocimiento de la**

Enseñanza recoge 11 entradas, es decir, el 68,75% del total registrado en este nivel, el **Conocimiento de Sí Mismo** tiene 2 entradas, un 12,5% y el **Conocimiento del Medio**, con una sola entrada, representa el 6,25%.

El **Conocimiento de la Materia** presenta 2 registros en este nivel que se producen en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* referidos a su intento de crear un clima de motivación ante la falta de atención del alumnado en lectoescritura y operaciones matemáticas con buenos resultados y su actuación al decidir atender a unos niños en su mesa ante sus problemas de aprendizaje a lo que la profesora le comentó que no se preocupase en exceso ya que no todos los niños tiene el mismo ritmo.

“Hoy Jueves después del horario de mañana, de 12 a 1 la profesora y yo tuvimos apoyo. Ayudamos a los niños en la lectoescritura y operaciones. Los 4, Á., C., J. y L. tienen una característica en común, su falta de atención. Por ello decidí crear un clima que los animara, motivara...Los cuatro terminaron al mismo tiempo, gracias a mi ayuda, unos mejor y otros peor, pero conseguí atraer su atención e interés en ese momento que era lo que pretendía”.

El **Conocimiento de la Enseñanza** aglutina 11 de los 16 registros presentados en este Nivel 2 de *Interpretación*.

El subdominio *Gestión y Disciplina* contiene 3 registros en los que se hace referencia a la situación de descontrol que se produce con el desarrollo de determinado tipo de actividades tales como juegos y canciones, el nivel de paciencia con el que actúa ante una situación de nerviosismo por parte del alumnado y la especial agresividad que contempló en una actividad al querer practicar lo aprendido en kárate por lo que tuvo que cambiar de actividad considerando necesario contar de nuevo las normas de Don Deporte.

“Por la tarde pude observar una lección de locura pedagógica, las canciones y juegos conseguían motivar, pero también conseguían una euforia fuera de lo normal, descontrolada por parte de los niños”.

El subdominio *Planificación* presenta una única entrada en este nivel por lo que queda patente el gran desequilibrio existente en el número de entradas en los distintos niveles en este subdominio al recordar los 26 existentes en el primer nivel. Reflexiona sobre la posibilidad que da la práctica para ir mejorando la actuación del profesorado y su satisfacción al haber conseguido los objetivos y contenidos propuestos.

“Al terminar con mi última exposición y realización de las actividades propuestas pude comprobar cómo los objetivos y contenidos propuestos se habían conseguido en gran medida. Seguramente se podría haber mejorado, pero también es verdad que la práctica juega ahí un gran papel”.

Son 5 los registros que se ubican en el Nivel 2 en el subdominio *Interacción*, con referencias a su modificación respecto a la idea de los ciclos en los que resultaría más útil, llega a la conclusión de que lo que sucede fuera del aula afecta al desarrollo del trabajo del profesorado con el alumnado dentro de las mismas, la posibilidad que le brinda una profesora de asistir a una clase con alumnos de 5º, en la que se encuentra muy a gusto, llega a la conclusión por cómo se comportan en una actividad de afecto no verbal de que hay muchos niños que presentan carencias en las muestras de afecto que reciben en su entorno familiar y su esperanza de que en un futuro próximo pueda desarrollar su labor como docente.

“Hoy pude comprobar cómo un enfado de la profesora fuera del aula, (en una reunión con los profesores, para decidir dónde ir de excursión), puede influir tanto en la forma de llevar la clase”.

“Estando en la sala de profesores la tutora de 5º B me preguntó, si quería ir a su clase, al principio pensé que era una broma, pero cuando vi que no, se lo comenté a L. y fui. La profesora muy orgullosa, me comentaba que sus niños eran muy buenos, comparándolos con los de 5º C que eran muy habladores. Al principio me senté con la profesora, pero al poco tiempo fui y me senté con ellos, creí que si me quedaba allí, los niños no iban a atender a la profesora en sus explicaciones. Cuando tocó la campana y me despedí de ellos, me quedé con muchas ganas de quedarme, por encontrarme a gusto, pero mis niños me esperaban”.

El subdominio *Metodología* recoge dos entradas en este nivel, en las que se plantea animar a participar a los alumnos sin que nadie tuviese la sensación de haber perdido y cómo sorprende con una pregunta que pone a prueba su ingenio para atraer su atención.

“Por ello decidí crear un clima que los animara, motivara. Los empecé a reforzar positivamente: ¡Venga Ánimo! Ustedes son muy listos. Vamos a ver quién acaba antes y lo hace mejor. Desde el principio tenía claro que no podía dejar que nadie perdiera, pero sí que participaran. Los cuatro terminaron al mismo tiempo, gracias a mi ayuda, unos mejor y otros peor, pero conseguí atraer su atención e interés en ese momento que era lo que pretendía”.

El subdominio *Evaluación* y el subdominio *Enseñanza en General* no presentan registros en este nivel.

El *Conocimiento de Sí Mismo* recoge únicamente 2 entradas en este nivel, en una de ellas comenta la angustia que se siente al perder a un alumno de educación especial, aunque fue un susto sin consecuencias y sus dudas sobre el ciclo en el que sería más útil en el ejercicio de su profesión docente a medida que mantiene contacto con alumnos de distintas edades.

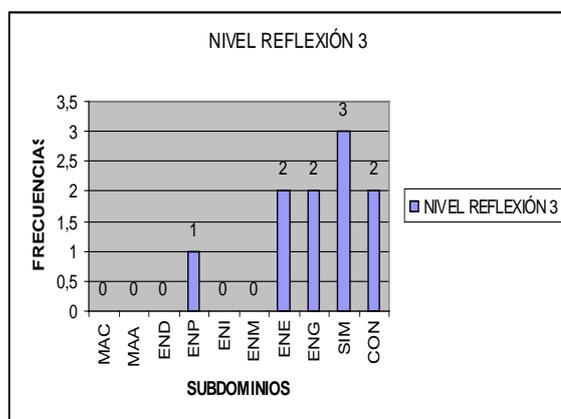
“Ayer estuve hablando con una compañera, le comenté lo bien que me encontraba haciendo las prácticas, llegué a decirle, que donde sería útil en esta profesión era en el 1 y 2 ciclo. Poco tiempo pasó para tener la oportunidad de salir con niños de 11, 12 años y empezar a variar mi opinión.”.

El *Conocimiento del Medio* presenta un comentario sobre la aparente necesidad de los niños de recibir muestras de afecto.

“En una de las actividades, el afecto no verbal, me encontré con muchos ofrecimientos para ponerse dentro del círculo y recibir este afecto por parte de sus compañeros. Me quedé muy satisfecha de la sesión, pero no tanto de ver cómo los niños ponían tanto empeño de recibir muestras de cariño, como si no las recibieran”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 117: Sujeto 5. Nivel 3. Profundización



El Nivel 3 o de *Profundización*, ofrece el reparto de porcentajes siguiente: El *Conocimiento de la Materia* no presenta ningún registro en este nivel, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 5 entradas,

supone el 50% del total de los 10 registros existentes en este nivel, el *Conocimiento de Sí Mismo*, representa el 30% con 3 entradas, mientras que el *Conocimiento del Medio*, con 2 registros supone el 20% del total de los 10 registros de este nivel.

No hay registros sobre el *Conocimiento de la Materia* en el Nivel 3

El *Conocimiento del Medio* presenta 5 registros en el Nivel 3 o de *Profundización*

No hay registros en este nivel en el subdominio *Gestión y Disciplina*.

El subdominio *Planificación* recoge una entrada que tiene lugar en la 7ª semana en la que solicita poder realizar una Unidad Didáctica de Educación Física para trabajar la agresividad ante la indignación que le produce el juego violento que desarrolla el alumnado en un partido.

“Anoche tuve un partido de fútbol- sala femenino contra, magisterio de Educación Física, quedé tan indignada por su violento juego, que cuando llegué hoy a clase le comenté a L., si podía realizar una unidad didáctica del área de Educación Física y así poder influir un poco en el comportamiento agresivo que hay actualmente en la sociedad y por lo tanto en los niños”.

No hay ningún registro en el subdominio *Interacción* ni en el subdominio *Metodología*.

El subdominio *Evaluación* presenta 2 registros en los que reflexiona sobre la necesidad de perfeccionar progresivamente el conocimiento tanto por parte del alumnado como de ella misma, unos dentro del ámbito cognitivo y el otro en el ámbito socio – afectivo y reflexiona sobre los comentarios de la última sesión conjunta de todos lo implicados en el Practicum

El subdominio *Enseñanza en General* presenta 2 registros en este nivel siendo el único en el que se registran entradas en este subdominio. Sus reflexiones giran en torno a la relevancia que tiene la coordinación con los padres para el correcto aprendizaje del alumnado y el incremento de su seguridad en sí misma así como la necesidad de un aprendizaje progresivo en el ámbito cognitivo y socio – afectivo de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Los niños y los no tan niños, deben ir perfeccionando sus conocimientos poco a poco, intentando no dejarse nada por el camino; y así poder ir creciendo como persona. Los más pequeños (las sumas, restas, caligrafía etc.) y los menos pequeños como yo (en paciencia, sencillez, autoestima, etc.).”.

El *Conocimiento de Sí Mismo* recoge 3 entradas en las que reflexiona a través de una conversación con una profesora sobre la diferencia entre la realidad educativa en el ejercicio de la profesión docente y lo estudiado en la carrera.

“Hoy miércoles además de las experiencias propias del aula he tenido la oportunidad de charlar con L. y con una profesora de 3º. Me comentaron la irrealidad que se vive muchas veces cuando se está estudiando. Cuando uno comienza una carrera no sabe mucho de ella, pero la estudia, pone interés en saber, aprender, mejora. A veces uno tiene miedo, sobre todo cuando se empieza, pero el deseo puede más y busca cómo motivarse”.

También comenta la dificultad para reconocer los límites en la responsabilidad del profesor y destaca la paciencia como la mejor característica de un maestro.

“Como en la mayoría de los recreos,..., fui a jugar al baloncesto con las niñas y niños, con tal mala suerte, que una niña se dobló el tobillo. Le puse un poco de réflex, pensando que no había sido nada, pero después de llevarla al médico y verla con el pie vendado, me di cuenta que los profesores no podemos ejercer, como si fuésemos médicos”.

El **Conocimiento del Medio** reúne 2 entradas en este nivel, una en la que reflexiona sobre la importancia de la implicación de los padres, como ya se ha comentado en otros subdominios y el alto grado de agresividad que se vive en la sociedad, incluyendo los centros educativos.

“En la sala estaba la profesora de guardia, con la que comenzamos a hablar de lo importante que es la coordinación con los padres. Se nota cuando los padres ayudan a los niños, pero no sólo en que hagan mejor o peor la tarea, sino también en la seguridad que van adquiriendo los niños”.

3.2.5.5. *Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas*

Los datos recogidos en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza, después del Practicum indican que el Sujeto 5 está totalmente de acuerdo con la idea de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos, para que un centro funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de las necesidades, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases, es necesario integrar el centro escolar en el medio, sólo así se podrá preparar al alumnado para la vida, se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, se deben seleccionar los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes, al evaluar hay que tener en cuenta la

evolución del trabajo de los estudiantes a lo largo del curso y evaluar más el proceso de aprendizaje del alumnado que los resultados.

Conocimiento de la Materia

El Sujeto 5 centra sus comentarios en el subdominio *Conocimiento de la Materia* en las diversas aclaraciones que se producen en las reuniones con la profesora tutora sobre las técnicas a utilizar, el análisis de los objetivos y el significado de las prácticas y los diversos sucesos acaecidos a lo largo de cada semana, la necesidad de adaptar los objetivos del Curriculum prescrito al contexto específico e intentar crear un clima de motivación.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* recoge la ilusión por comenzar esa fase del proceso de formación de los futuros maestros, su preocupación por el ritmo de aprendizaje de unos alumnos ante lo que la profesora le recomienda que se relaje ya que no todos tiene el mismo ritmo y hay clases de apoyo, además son contenidos introductorios para los próximos cursos, se siente bien cuando cree que el alumnado le entiende, disfruta jugando con los niños e intenta crear un clima que resulte motivador para el alumnado y minimizar así la falta de atención en lectoescritura y cálculo. El ítem 1 (teoría activa) sufre un incremento de dos puntos después del Practicum llegando a estar *totalmente de acuerdo* con la idea de que si el estudiante aprende experimentando no lo olvida nunca, esto se refleja en el diario en su preocupación por mantener el ritmo de aprendizaje de los niños.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* aborda la influencia de unos alumnos sobre otros, el castigo a unos niños por no llevar el baby con permanecer de pie y de brazos cruzados durante un tiempo considerable sobre lo que no realiza ninguna interpretación ni profundiza en el tema sólo

lo describe, la dificultad de control del alumnado cuando hay otras personas presentes en el aula según le comenta un profesor, el nerviosismo que provoca en el alumnado el tener que actuar en un escenario, el descontrol que provocan determinadas actividades tales como algunos juegos y canciones.

El ítem 28 (teoría tradicional) sufre un notable incremento de 5 puntos después del Practicum primando la importancia de que el alumnado mantenga un máximo de silencio y orden en la clase ya que pasa de *no estar nada de acuerdo a estar bastante de acuerdo* con esta idea. No hay que olvidar que los primeros días el ruido de los niños le produce dolor de cabeza.

La *Planificación* permite contemplar las descripciones de las distintas sesiones de trabajo, la distribución de tareas a lo largo del día y la inclusión del dictado aprovechando su presencia, planificación de las observaciones con la profesora tutora, una excursión para contemplar la flora y fauna autóctona y reflexiona sobre la gran importancia de las prácticas dentro del Plan de Estudios para el proceso de formación de los futuros maestros.

El ítem 3 (teoría técnica) que plantea la idea de que el diseño de una programación comienza planteando los objetivos, en función de ellos seleccionar los contenidos, actividades y evaluación sufre un descenso de 4 puntos relativizando la idea lineal del diseño curricular, pasando a *no estar globalmente de acuerdo*.

El subdominio *Interacción* destaca el proceso de adaptación que ha necesitado para acostumbrarse al ruido ambiente de un grupo de niños de 6 años en un aula, ir aprendiendo sus nombres y conociéndolos mejor, se siente útil al poder ayudar tanto al alumnado como a la profesora, su actuación ante dos niños que se peleaban y el castigo de ubicarlos en

esquinas distintas para reflexionar, la posible necesidad de afecto no verbal por parte de algunos alumnos, la influencia del estado de ánimo del profesorado en el desarrollo de las clases y lo bien que se encuentra en las clases de niños de Tercer Ciclo cuando tiene posibilidad de asistir a una de ellas.

La *Metodología* plantea los contenidos sobre diferentes instrumentos a utilizar a lo largo del Practicum y el proceso de elaboración de unidades didácticas abordados en las reuniones con la profesora tutora, la motivación que promueven los juegos y canciones, la atención individualizada a los niños en la lectura, la exageración en la pronunciación en los dictados para facilitar la actividad a los niños y la participación del alumnado como principal interés en una actividad de educación física sin que nadie se sienta perdedor.

La *Evaluación* centra poco el interés del Sujeto 5, siendo pocas las referencias en su diario a este subdominio. Describe la semana de control que tiene lugar en su segunda semana de estancia en el centro que se desarrolla con total normalidad, la necesidad de perfeccionar el conocimiento del alumnado y de sí mismo y las reflexiones de la sesión conjunta entre todos los implicados en el Practicum en ese centro, profesora tutora, alumnos y profesorado colaborador en la que se concluyó que las prácticas deberían existir en el plan de formación desde el primer año de formación de los futuros maestros.

La *Enseñanza en General* plantea la necesidad e importancia de la coordinación con los padres para el proceso de aprendizaje del alumnado y la seguridad en sí mismo de los niños en ese proceso y la necesidad de desarrollar la autoestima y paciencia como características valiosas para el ejercicio de la profesión docente.

Conocimiento de Sí Mismo

El subdominio *Papel del Profesorado* presenta su estado de nerviosismo al comienzo del Practicum, la utilidad del mismo para reforzar o no su vocación profesional, su sensación de utilidad al ayudar al alumnado y a la profesora colaboradora, los comentarios de esta última que le llenan de satisfacción, las conversaciones con otros profesores comentando las relaciones con el alumnado, la pena de que se terminen las prácticas, la esperanza de conseguir un trabajo y su planteamiento sobre a qué edades le gustaría dar clases en el ejercicio de su profesión.

Conocimiento del Medio

El subdominio *Contexto* plasma su impresión de que algunos alumnos necesitan más afecto no verbal en su propio entorno y su preocupación por el alto grado de agresividad que muestran algunas alumnas en el transcurso de una competición deportiva que, en su opinión, reproduce la agresividad existente en la sociedad. El ítem 50 (teoría crítica) refleja esta preocupación por la influencia de la sociedad en el comportamiento del alumnado ya que sufre un considerable incremento de 6 puntos, pasando de *no estar nada de acuerdo* a *estar bastante de acuerdo* con la idea de que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación.

3.2.6. Estudio de caso. SUJETO 6

El sujeto 6 es una alumna de 23 años que ha cursado la especialidad de Primaria. Desarrolla las prácticas en 1º de Primaria con una profesora colaboradora aunque estuvo enferma y también compartió horas con la profesora de guardia en ese momento y con la profesora de inglés en menor medida hasta que sustituye a la primera una profesora que ya estaba sustituyendo a la profesora de apoyo.

3.2.6.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 104: Sujeto 6. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	3.40	5.20	7.90	6.10	8.00
DESPUES	3.80	7.20	8.90	7.60	6.90

La teoría crítica es la única, como se puede ver en la tabla 104 que presenta un valor inferior en la puntuación media obtenida después de las prácticas. Destaca el incremento de la teoría técnica que pasa del intervalo *no estar globalmente de acuerdo*, según la escala ofrecida en el Cuestionario de Teorías Implícitas de la Enseñanza, a un valor ubicado en el intervalo *estar bastante de acuerdo*, con una media de 7,20.

La media más alta obedece a la teoría activa que, con el redondeo estadístico (9), se ubica en el intervalo que supone *estar totalmente de acuerdo* mientras que antes del Practicum la puntuación más alta corresponde a la teoría crítica, aunque la teoría activa la iguala (8) con el redondeo estadístico. La puntuación más baja sigue correspondiendo a la teoría tradicional con un valor de 3,80 a pesar del leve incremento sufrido.

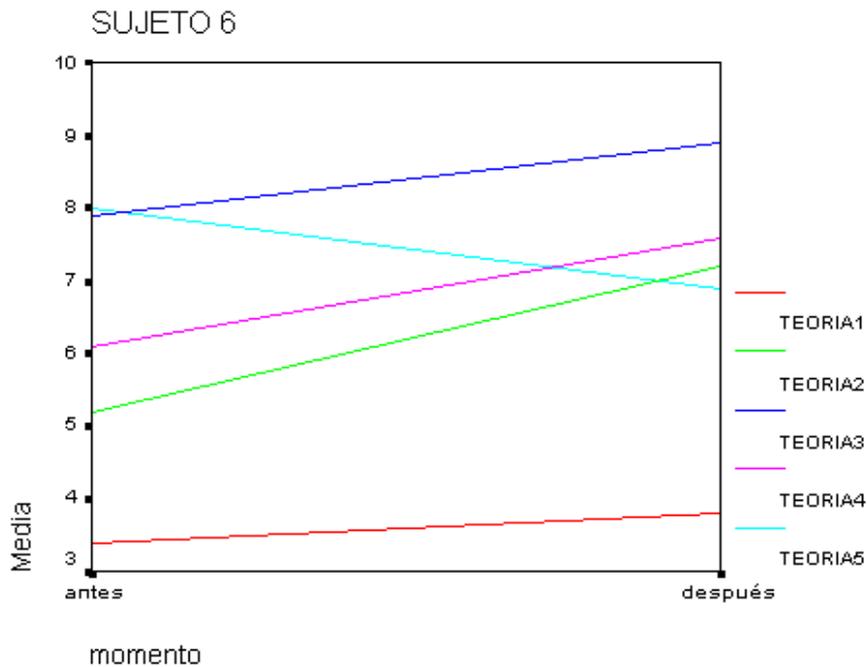


Gráfico 118: Sujeto 6. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

Se da por tanto, como indica el gráfico 118, un incremento en las puntuaciones medias de la teoría técnica, el mayor producido con 2 puntos más después del Practicum, la teoría constructiva con un incremento de 1,50, le sigue la teoría Activa con un incremento de 1 punto y por último la teoría tradicional con un leve incremento de 0,40. La teoría crítica es la única que presenta un descenso, concretamente de 1,10 puntos, quizá al Sujeto 6 el Practicum le ha servido para ir ajustando su idealización del proceso de enseñanza y aprendizaje y la función del maestro en ese proceso a la complejidad de la realidad educativa.

3.2.6.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios

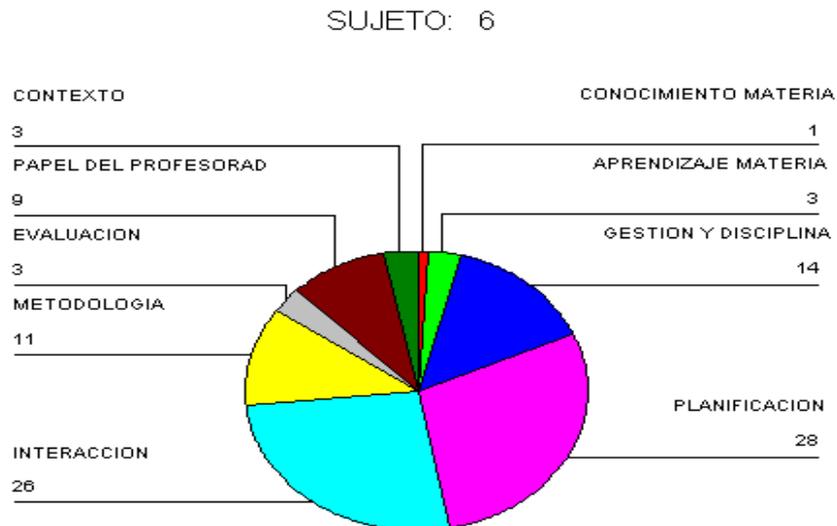


Gráfico 119: Sujeto 6. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 6 aporta un total de 98 registros, igual número que el Sujeto 5. El mayor número de registros se da en el subdominio *Planificación* con 28 registros. Ordenados de mayor a menor se distribuyen según indica la tabla 105.

Tabla 105: Porcentajes Sujeto 6

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	28	29	29
ENI	26	27	56
END	14	14	70
ENM	11	11	81
SIM	9	9	90
CON	3	3	93
MAA	3	3	96
ENE	3	3	99
MAC	1	1	100
ENG	0	0	100
TOTAL	98	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 105, reúnen el 81% de los datos registrados en el diario del Sujeto 6 el más alto hasta el momento, por lo que la representación del resto de subdominios supone sólo un 19% del peso total del diario. Estos cuatro subdominios son *Planificación*, *Interacción*, *Gestión y Disciplina* y *Metodología*.

3.2.6.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

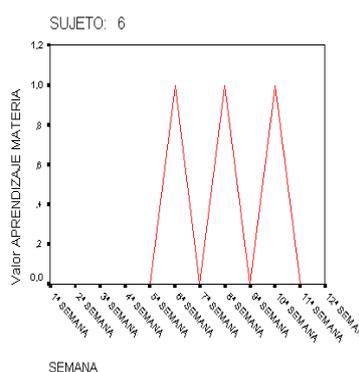
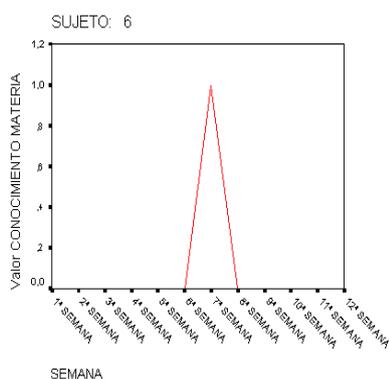


Gráfico 120: Conocimiento Materia por semanas

Gráfico 121: Aprendizaje Materia por semanas

Este Tipo de Conocimiento recoge 4 entradas en total, que representan el 4% del total de entradas recogidas en el diario.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* registra una sola entrada que se produce en la 7ª) semana, una vez que el Sujeto 6 ya está desarrollando su Unidad Didáctica y además tiene un profesora que sustituye a su profesora colaboradora cuyos planteamientos no son coincidentes con los suyos. El contenido de este registro se refiere a su desacuerdo con la selección realizada por la profesora sustituta de un determinado cuento para leer a los niños.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* presenta 3 registros que suponen el 75% de las entradas existentes en este Tipo de Conocimiento. Las entradas tienen lugar en la 6ª), 8ª) y 10ª) semana, una vez que ya ha comenzado su Unidad Didáctica en la 5ª) semana que termina en la 9ª) preguntándose si la profesora le permitirá desarrollar otra.

Los comentarios contemplan el interés de los niños en situaciones a las que no están acostumbrados, la selección de dos niños para una actividad lúdica – competitiva en función de sus aptitudes y el proceso de aprendizaje rutinario que viven los niños día a día.

“Es el día que se celebra Santa Catalina, fundadora del colegio y se celebra durante toda la semana. Por la mañana estuve buscando al niño y niña que mejor corría y mejores cualidades tenía para representarnos en las pruebas de la gymkhana. Por la tanto hice juegos de relevo y salieron elegidos J. y S.”.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento reúne un total de 82 registros, es decir, el 84% del total de entradas del diario del Sujeto 6.

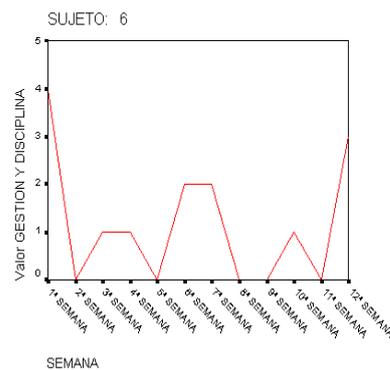


Gráfico 122: Gestión y Disciplina por semanas

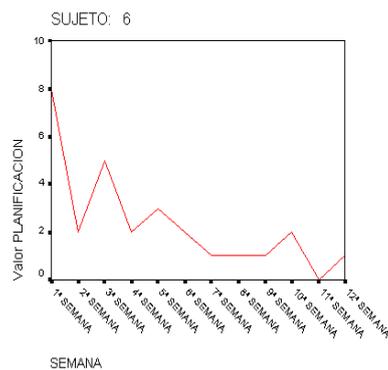


Gráfico 123: Planificación por semanas

END: El subdominio *Gestión y Disciplina* aglutina 14 entradas, es decir, el 17,10% de los 82 registros contemplados en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se produce en la 1ª) semana con 4 entradas, semana en la que se suma el mayor número de registros con 22 registros contabilizados, lo que no es habitual.

El Sujeto 6 destaca en sus comentarios la disciplina que existe no sólo en el aula, sino también en el centro, las reprimendas al alumnado por

parte de la profesora colaboradora para mantener la disciplina en el aula, las normas establecidas para dejar la clase ordenada, el desacuerdo con determinadas actuaciones de la profesora, sus dificultades para mantener la disciplina, la falta de ayuda por parte de la profesora sustituta y algunas situaciones específicas.

“R. no había terminado la tarea que se había marcado desde por la mañana, la profesora le dijo que se fuese a párvulos 1 y la niña se quedó parada pues se creía que no hablaba en serio, aunque yo pensé también en un principio que sería una broma pero luego comprobé que no era así pues la llevó a párvulos aunque la niña por el camino me contó G. que iba llorando y diciendo que ella no volvería a hablar y que terminaría la tarea rápido”.

No se registran entradas en la 2^a), 5^a), 8^a), 9^a), y 11^a) semana.

ENP: El subdominio *Planificación* presenta 28 entradas que supone el 34,14% de los 82 registros existentes en este Tipo de Conocimiento.

El contenido aportado en este subdominio aborda la estructuración diaria de las actividades en lectura, cálculo, dictado, etc., las rutinas establecidas, las diversas incidencias que suponen un cambio en la planificación, las previsiones para su Unidad Didáctica, la variación en la temporalización debido a las fiestas del centro

“Hoy se ha explicado una letra nueva “d_r” “dr_” y se han realizado ejercicios posteriores que acentúan el aprendizaje. A medida que realizaban la tarea se va pasando a leer y una vez terminada la tarea pasarnos al cuadernillo de sumas y restas que utilizan los cuadernillos de “Rubio”. Más tarde le pone ejercicios de serie de números como contar de 5 en 5, de 3 en 3, de 10 en 10,…”

No se registran entradas en la 11^a) semana.

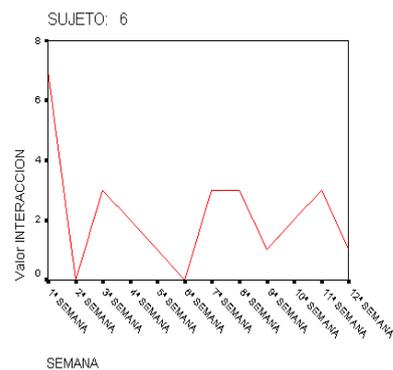


Gráfico 124: Interacción por semanas

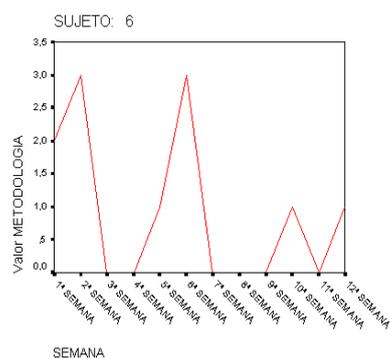


Gráfico 125: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* presenta 26 registros que suponen el 31,70% del total de las 82 entradas realizadas en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias tiene lugar en la 1ª semana de realización del Practicum con una frecuencia de 7, uno de los valores más altos alcanzados en los diarios analizados, le siguen la 1ª) y la 11ª) semana, con una frecuencia de 3 en cada una de ellas.

El Sujeto 6 incluye en sus diarios comentarios sobre la toma de contacto con el centro, el rechazo que siente por parte de algunos profesores y la posterior mejoría en el trato aunque se observa una pequeña contradicción ya que en una de las entradas resalta que han intentado integrarlas desde el primer día por lo que su comentario se puede atribuir a los nervios y ansiedad del momento de la toma de contacto que desaparece posteriormente.

También le sucede lo mismo en el aula ya que al principio se siente desplazada, sus impresiones del alumnado, conversaciones con la profesora colaboradora sobre la actuación de esta última en determinadas situaciones y sobre la posibilidad de desarrollar más Unidades Didácticas, la dificultad para mantener el orden en situaciones determinadas, la contribución a la mejora en las relaciones de las actividades lúdicas y externas al centro y la despedida del centro.

“En realidad hoy fue el día en que empezamos realmente las prácticas. Yo llegué al colegio a las 8.40 entré directamente a la Sala de Profesores en la que me encontré con varios profesores que me recibieron, se presentaron, enseguida noté que varios nos rechazaban”.

“La primera hora la tenemos libre pues toca clase de música y siempre coincidimos varios profesores en la sala yo estuve hablando con los profesores y me sentí bastante bien pues desde el primer día siempre me han incluido en su conversación y han intentado que yo no estuviese aburrída allí sentada sino todo lo contrario que me viese integrada entre ellos, mientras tanto G. llamaba a los padres pues queríamos ir de excursión”.

No se registran entradas en la 2ª) y 6ª) semana.

ENM: El subdominio *Metodología* tiene 11 registros que representan el 13,41% del total en este Tipo de Conocimiento. El mayor valor tiene lugar en la 2ª) y en la 6ª) semana con un valor de 3 en cada una de ellas. Se registran entradas en este subdominio ya en la primera semana (2), aunque no tan numerosas como las recogidas en los subdominios *Planificación* (8) e *Interacción* (7).

Las temáticas abordadas son: La descripción de las estrategias utilizadas por la profesora colaboradora y por ella misma, actividades alternativas en Educación Física ante las inclemencias del tiempo, la aclaración de dudas en la reunión de la profesora tutora, uso de diversos materiales, agrupamientos para la explicación de un concepto de difícil comprensión para el alumnado y la limitación que impone el momento concreto del curso en el que se desarrollan unos contenidos.

“...luego la profesora me dijo que si quería dar también la clase de educación física, así fue, pues la tenía preparada de días atrás, me dijo que si quería algún tipo de material que fuese a mirar al gimnasio para que viese lo que había y que cogiese lo que quería; elegí los aros y realicé la clase”.

“Les expliqué la lección y era un poco difícil pues tratábamos el tema de los "litros", por lo que tuve que explicar varias veces en grupo y otras individual la lección”.

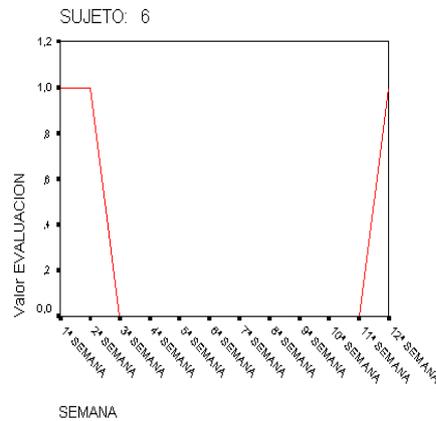


Gráfico 126: Evaluación por semanas

ENE: El subdominio *Evaluación* tiene tres registros, que supone el 3,65% del *Conocimiento de la Enseñanza*. Se recogen en la 1ª) semana, en la 2ª) semana y en la 12ª) semana., con un valor de 1 en cada una de ellas.

Los contenidos se centran en la explicación por parte de la profesora colaboradora del sistema de puntuación que utiliza, la descripción del papel que realiza en la evaluación desarrollada en la segunda semana de su estancia en el centro y la evaluación del Practicum realizada en la sesión conjunta con alumnos en prácticas, profesores colaboradores y profesora tutora.

“...me explicó el método que seguía y cómo puntuaba Si el niño había leído bien la lección se le ponía la fecha del día con un sello y si no se le ponía estudiar y al día siguiente tendrían que leer de nuevo la misma lección”.

No hay ningún registro en el subdominio *Enseñanza en General*.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

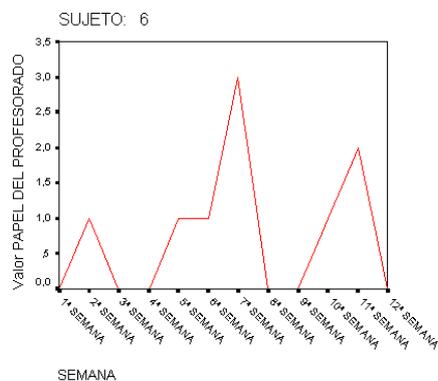


Gráfico 127: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del profesorado* presenta 9 entradas, un 9% del total de las 98 entradas del diario del Sujeto 6. El mayor valor se da en la 7ª) semana con 3 registros, seguido de la 11ª) con 2.

Los comentarios se refieren a los temas sobre los que se plantea la reflexión del alumnado en prácticas en la reunión con la profesora tutora, el nerviosismo inicial y su posterior seguridad en el desarrollo de la clase, su asistencia a una reunión de profesores, la crítica a la profesora sustituta por su falta de ayuda, los consejos de la profesora colaboradora que no siempre agradece y la pena que le da dejar el centro.

“Yo ya empecé a dar de nuevo las clases, tuvimos una conversación entre G. y yo, la cual viene explicada en las fichas de observación. Ella me da instrucciones cuando me ve un poco perdida si los niños no me hacen caso o no están de acuerdo pero como yo ya conozco a los que se despistan estoy mucho más atenta a ellos”.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

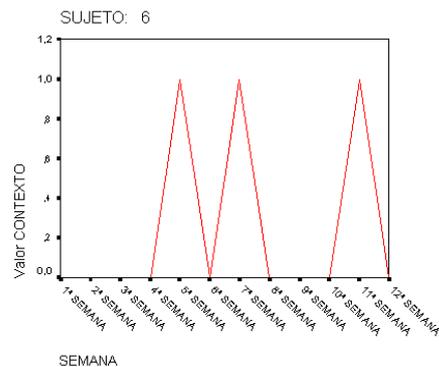


Gráfico 128: Contexto por semanas

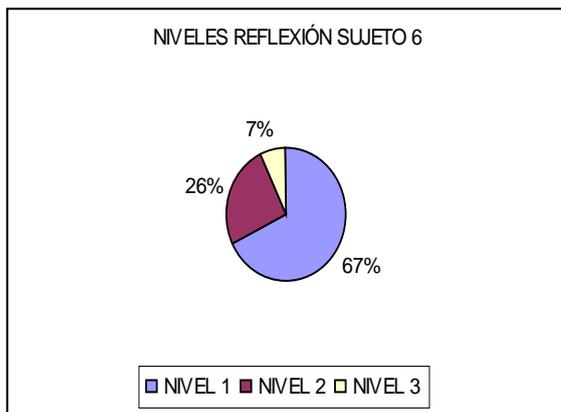
CON: El subdominio *Contexto* presenta 3 registros, 3% de los 98 registrados en total, que se producen en la 5ª), 7ª) y 11ª) semana, con un valor de 1 en cada una de ellas.

Los comentarios se refieren a una actividad concreta para trabajar normas de educación, el comportamiento de los niños que experimenta cuando se queda a solas con el alumnado y los prejuicios con los que comenzó su relación con la profesora de Religión por el hecho de ser monja.

“Luego al llegar a clase yo tenía preparada una lección pero no la pudimos dar porque todos los niños del colegio, por ciclos, han tenido una semana de ¡Buenos Días, pedir por favor,... etc.! Y esta semana nos tocaba a nosotros. Salimos por las clases de otros cursos repartiendo pins que habían dibujado los niños previamente los días anteriores; esto duró casi toda la mañana, por lo que no tuvimos tiempo para nada más durante la mañana...”

3.2.6.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 129: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 6 presenta un total 98 entradas, como ya se ha comentado, de las que el 67% corresponden al Nivel 1, el 26% al Nivel 3 y el 7% al Nivel 3 de *Profundización*.

El gráfico 130 presenta la distribución de las frecuencias en los distintos niveles de reflexión por subdominios

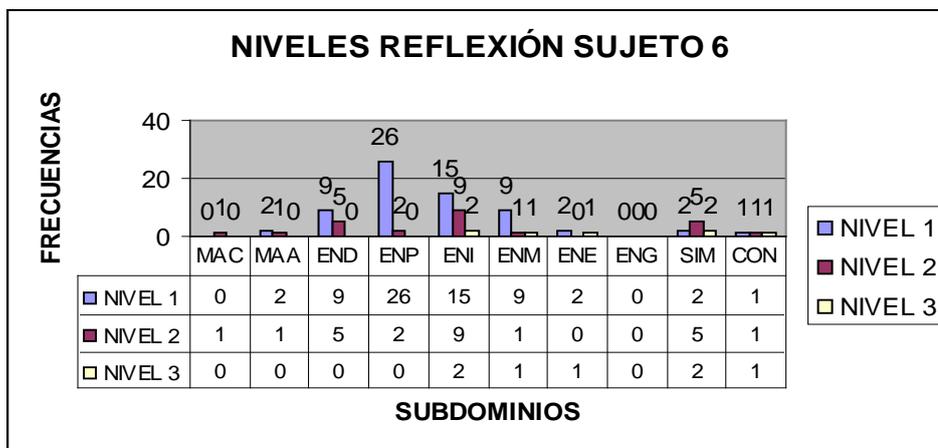


Gráfico 130: Frecuencias Niveles de Reflexión

El NIVEL 1 presenta el mayor número de frecuencias en los subdominios *Planificación e Interacción*, al igual que los Sujetos 1, 2, 3 y 4 aunque no siempre en ese mismo orden, con un valor de 26 y 15 respectivamente. Se da un valor 0 en dos ocasiones, en los subdominios *Conocimiento de la Materia y Enseñanza en General*. Exceptuando los dos valores máximos, los valores en los subdominios restantes oscilan entre 0 y 9. Las diferencias en cuanto al número de registros son muy notables ya que

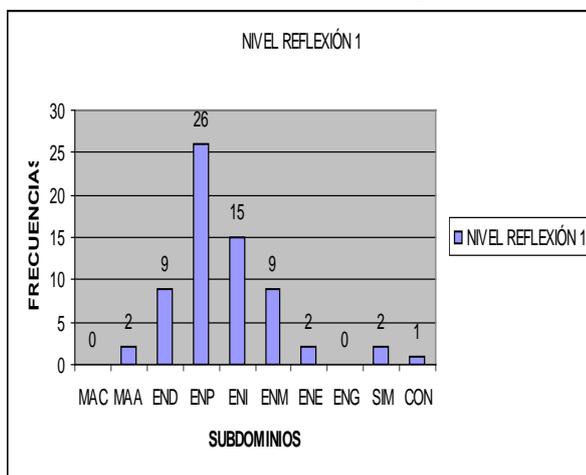
no se da una distribución equilibrada a lo largo de los 10 subdominios contemplados.

El NIVEL 2 de reflexión, o de *Interpretación* ofrece su mayor número de frecuencias en el subdominio *Metodología* con un valor de 9. El resto de subdominios oscilan entre el 0 y el 5. Se registran también dos ceros en los subdominios *Evaluación* y *Enseñanza en General*.

El NIVEL 3, de *Profundización*, registra el mayor valor en los subdominios *Interacción* y *Papel del Profesorado* con 2 registros en cada uno. Los valores oscilan entre el 0 y el 2. Se registran ceros en cinco ocasiones, concretamente en los subdominios *Conocimiento de la Materia*, *Aprendizaje de la Materia* *Gestión y Disciplina*, *Planificación* y *Enseñanza en General*.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 131: Sujeto 6. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* representa el 3,03% de los 66 registros recogidos en este nivel de *Descripción* con 2 entradas, El *Conocimiento de la Enseñanza* registra 61 entradas, es decir, un 92,42%, el *Conocimiento*

de Sí Mismo, con 2 entradas y supone el 3,03% y el *Conocimiento del Medio*, con un único registro, representa el 1,52% del total de las entradas pertenecientes a este nivel.

El **Conocimiento de la Materia** presenta 2 registros en el Nivel 1 pertenecientes ambos al subdominio *Aprendizaje de la Materia*, cuyos contenidos describen el interés de los niños por una actividad a la que no están acostumbrados, en concreto, la explicación del ciclo del agua mediante un mural elaborado por la profesora, acompañado de otras actividades incluidas en el libro de texto, también describe cómo pone a prueba a los niños mediante juegos de relevos para determinar los que mejor corren en un proceso de selección para su participación en una gymkhana.

“...luego al llegar a clase explicamos el ciclo del agua, los niños mostraron mucho interés pues según G. era algo que no estaban acostumbrados a hacer, les hice un mural del ciclo del agua y luego pasamos a realizar varias actividades sobre el agua que había en el libro y otras que yo había preparado; la tarea que no se terminó se realizó por la tarde...”

El subdominio *Gestión y Disciplina*, dentro ya del **Conocimiento de la Enseñanza**, presenta 9 de los 14 registros recogidos en este subdominio. Los comentarios hacen referencia al alto nivel de disciplina que se respira en todo el centro, más allá del aula, el control de la profesora en clase en contra del alboroto que ella esperaba ver.

Destaca la forma de mantener la disciplina de la profesora como por ejemplo preguntar a una niña hasta que dice la verdad o los gritos que da en algún momento dado, también envía a una niña a curso inferior en Infantil por no haber terminado su tarea, describe cómo los niños dejan colocados en los percheros sus babys antes de irse.

No le gusta castigarlos pero los amenaza con enviarlos al aula cuando no los puede controlar sola en clase de educación física aunque también comenta que a la propia profesora le cuesta en algunos momentos, la ayuda de la profesora colaboradora para mantener el control de la clase, falta de información por parte de la encargada del comedor sobre un taller permitido por la directora del centro, el descontrol en la organización que provocó el hecho de no llevar el reloj para controlar el final de la clase.

“R. no había terminado la tarea que se había marcado desde por la mañana, la profesora le dijo que se fuese a párvulos 1 y la niña se quedó parada pues se creía que no hablaba en serio, aunque yo pensé también en un principio que sería una broma pero luego comprobé que no era así pues la llevó a párvulos aunque la niña por el camino me contó G. que iba llorando y diciendo que ella no volvería a hablar y que terminaría la tarea rápido”.

El subdominio *Planificación* reúne casi el total de referencias en este Nivel 1 ya que se ubican en él 26 de de los 28 registros existentes en este subdominio. Los contenidos se centran en la descripción de la estructura de las sesiones diarias: lectura, cálculo, dictado..., cuadernillos, caligrafía, series de números, describe los contenidos y actividades desarrolladas a lo largo de las semanas, como por ejemplo, la “d”, “r”, “dr”, “tr”, “dra”, “tra”, “fre”, “bru” “gl”, “cla”, “cal”, “las profesiones”, “el agua”, “la hora”, “singular y plural”, clases de plástica y Educación Física, cuentos y dibujo sobre el cuento, proyección de las películas “Blancanieves y los 7 enanitos” y “La Dama y el vagabundo”, la modificación en el planteamiento de la clase de educación física al no poder acceder al material de deporte, en este caso pelotas, la planificación de su unidad didáctica, incluida en el libro 9 de un total de 12, consultando también la guía del profesor y el retraso que supone en el desarrollo de su unidad didáctica la semana de celebración del centro.

“Al llegar continuamos con lenguaje y luego matemáticas y caligrafía Por la tarde se hizo un Dictado y lo corregí mientras G. les contaba un cuento y su posterior reconstrucción por parte de los niños, seguidamente se realiza un dibujo sobre el cuento”.

“También comentarnos sobre la unidad didáctica que tenía que realizar y que cuando quisiera ella me comentaba, me dejaba la guía para que le echara un vistazo y si tenía algún problema que le consultara. Me dijo que mejor sería que yo diese una unidad didáctica completa y que yo hiciera el próximo libro pues en primero dan varios libros, creo que son 12 en total y el que yo voy a dar es el nº 9”.

El subdominio *Interacción*, en el Nivel 1, presenta 15 de los 26 registros contemplados en este nivel. Los comentarios describen su primera impresión que no es precisamente positiva pero cambia al hablar con la profesora tutora y destaca la voluntariedad de los profesores colaboradores ya que ellos mismos se han ofrecido a participar en el Practicum pero vuelve

a sentir rechazo el primer día que se encuentra en la Sala de profesores, también se siente desplazada el primer día en el aula a pesar de que la profesora la sitúa en una mesa cercana a la suya, una profesora le comenta que no ofertan plazas en prácticas para Infantil por el mal comportamiento de los alumnos del año anterior.

En la 3ª semana comenta que se encuentra bien en la sala de profesores y que todos intentan ayudarles a integrarse, las relaciones con los niños y con el profesorado mejora durante la excursión que han realizado, duda si comentar o no a la profesora su deseo de seguir dando las clases una vez terminada la Unidad Didáctica hasta que en un momento dado es la propia profesora la que se lo plantea pues tuvo la sensación de que no le había gustado, describe también la agradable despedida que les organizan en el centro en la que da a los niños unos regalos que ella misma había comprado.

“La directora llegó y nos acompañó a cada uno a la clase correspondiente, a mí me tocó en 1º B, muy joven, enseguida me buscó una mesa junto a ella y me presentó ante la clase. En un principio me sentí un poco desplazada aunque los niños estaban muy pendientes de lo que yo hacía, pues era el centro de atención, la novedad”.

“Esta última semana me ha dado la impresión de que como yo ya he acabado la unidad didáctica del libro 10; no sé si quiere que yo continúe dando la clase por que no me pregunta ni nada sino ella hace todo y yo la ayudo en lo que pueda, como a corregir, leer o alguna que otra cosa como explicarles algo de nuevo si no lo entienden... He pensado en decirle que si quiere que yo continúe dando la clase o por el contrario no sé si callarme pues me parece que ella la quiere dar”.

El subdominio *Metodología* describe la conversación con la profesora en la que le detalla el método que utiliza y cómo puntúa pero no lo detalla en el diario, el cambio de actividad en educación física ya que cuando llueve hacen puzzles y juegos ya previstos para esa eventualidad, el hecho de que la profesora los ubica en las mesas de una manera específica para la realización de los controles de evaluación, la clarificación con la profesora tutora sobre las fichas de observación, combina una atención

individualizada con la explicación a todo el grupo para trabajar el concepto de “litro” y solicita un cambio de espacio para el desarrollo de un taller.

“La segunda hora deberíamos de ir a gimnasia pero al estar lloviendo el gimnasio se reserva para los alumnos de cursos mayores, por lo tanto la señorita tiene una serie de puzzles y juegos para jugar cuando no se puede salir al patio”.

“La profesora estaba comentando una lámina del libro, haciendo que los niños dijeran todo lo que ellos podían ver en ella, la profesora sólo los guiaba y no participaba en el descubrimiento. Luego pasaron a la actividad de recortar y pegar mientras que de 2 en 2 se acercaban a la mesa a leer dos a la G. y dos a la mía, me explicó el método que seguía y cómo puntuaba.”.

“Sigo dando la clase y G. solo me ayuda a corregir y a controlar a los niños. Seguimos haciendo el taller de reciclado y nos va muy bien. Hemos pedido permiso a la profesora de pretecnología para ver si nos dejaba utilizar su aula y allí hemos hecho hoy el taller pero con mucho cuidado por que tienen muchas figuras que son de romper. Esta tarde nos reunimos con la coordinadora de prácticas: O. C.”

El subdominio *Evaluación* recoge 2 entradas en este nivel que contemplan el modelo de puntuación que realiza la profesora y que no especifica y la descripción de la organización del espacio para la realización del control en la que colaboró separando las mesas para evitar que copien entre ellos aunque manifiesta que los alumnos no lo viven como una situación de evaluación y además contesta las dudas que tienen en su desarrollo previa explicación por parte de la profesora, una vez que ha participado lo pone en práctica por la tarde en otro control.

“...luego fuimos a clase pues tenía preparado una especie de control de lenguaje y de matemáticas. Al llegar a clase me pidió que le ayudara a separar a los niños con las mesas separadas para que unos no mirasen los ejercicios de los otros y además ellos no saben que es en realidad un examen, G. explicó el examen y empezaron a hacerlo, tanto ella como yo nos dedicamos a contestar las preguntas referidas al examen que nos preguntaban los niños. Una vez terminado nos marchamos a casa. Por la tarde era el examen de lenguaje y me dijo si quería explicarlo yo y hacerles el Dictado, así fue, al principio estaba un poco nerviosa pero luego enseguida fue algo muy natural, se me olvidaron los nervios y yo me encontraba muy a gusto con los niños pues en clases anteriores ya había visto como ella hacia los dictados; mientras tanto G. iba corrigiendo los exámenes de por la mañana”.

No hay ningún registro en el subdominio *Enseñanza en General*

El subdominio *Papel del Profesorado* contemplado en el **Conocimiento de Sí Mismo** reúne, en este nivel, 2 de los 9 registros pertenecientes a este Tipo de Conocimiento. Describe una reunión con la profesora tutora en la que se aborda el tema de la responsabilidad civil del profesorado y la necesidad de que el profesor conozca el marco legal en el que desarrolla su ejercicio profesional y lo bien que le hizo asistir a una reunión del profesorado para hablar de las fiestas del centro tanto porque aceptaron una de sus ideas como porque en el momento que le proponen asistir no sabía muy bien qué hacer con los alumnos.

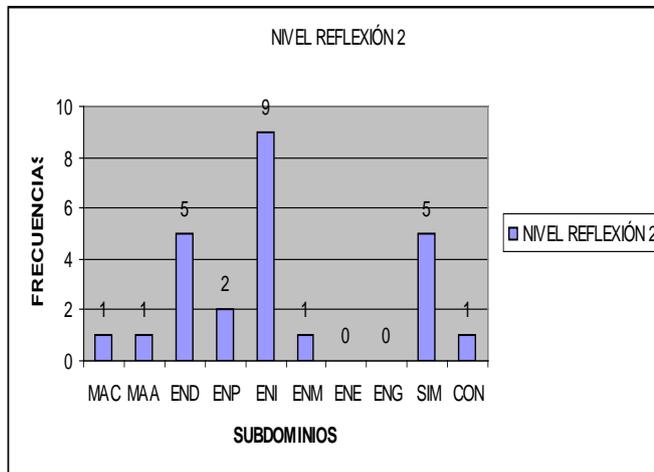
“...la profesora de 1º B me dijo que en la zona de departamentos había una reunión para hablar de las fiestas del Viernes, Lunes y Martes y que como yo era la que en realidad estaba con los niños que asistiera sí quería Así fue y asistí a la reunión, la cual fue muy positiva para mí pues nunca antes había asistido a ninguna, además de que yo estaba un poco perdida con lo que hacer con los niños, pues a pesar de que hay profesores de guardia ninguno se preocupó excepto I., de lo que nosotros íbamos a ensayar. Pidieron ideas y yo di una en lo bajo que H. la oyó, le pareció buena y la cogieron para los juegos de la Gymkhana que entre risas y fiestas nos eligieron a las chicas de prácticas para hacer el equipo frente a los profesores”.

El subdominio *Contexto*, dentro del **Conocimiento del Medio**, describe en su única referencia registrada en este nivel en su 5ª) semana de estancia en el centro el hecho de tener que postergar su unidad didáctica por ser una sesión dedicada a trabajar normas de educación por ciclos y les tocaba ir pos las clases repartiendo “pins” realizados por ellos mismos dando los “buenos días” y utilizando “por favor” para pedir algo.

“Luego al llegar a clase yo tenía preparada una lección pero no la pudimos dar porque todos los niños del colegio, por ciclos, han tenido una semana de ¡Buenos Días, pedir por favor,... etc.! Y esta semana nos tocaba a nosotros. Salimos por las clases de otros cursos repartiendo pins que habían dibujado los niños previamente los días anteriores; esto duró casi toda la mañana, por lo que no tuvimos tiempo para nada más durante la mañana...”

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 132: Sujeto 6. Nivel 2. Interpretación



El *Conocimiento de la Materia*, con 2 registros supone el 8% de los 25 registros recogidos en el Nivel 2, de *Interpretación*, el *Conocimiento de la Enseñanza* recoge 17 entradas, es decir, un

68% del total de este nivel, el *Conocimiento de Sí Mismo*, con 5 entradas, recoge el 20% del total y el *Conocimiento del Medio*, con una entrada, es un 4%.

El *Conocimiento de la Materia* presenta una entrada en cada uno de los dos subdominios que lo configuran.

El *Conocimiento de la Materia* presenta una reflexión en la que el Sujeto 6 considera inadecuada la selección del cuento realizada por la profesora por no considerarlo adecuado para niños de esa edad, pudiendo incluso llegar a provocar pesadillas en más de uno de ellos.

“Por la tarde terminaron la tarea y luego ensayamos la canción, y como sobraba mucho tiempo M. la profesora sustituta les contó el cuento de Juan sin Miedo y luego uno de terror que a mi me pareció un cuento no indicado para la edad de los niños, pero no me atreví a decirles nada pero creí que los niños después de escucharlo iban a tener la mitad de ellos pesadillas”.

El *Aprendizaje de la Materia* incluye un comentario sobre lo rutinario del sistema planteado por la profesora por la monotonía de los ejercicios en una secuencia ya conocida por el alumnado a la perfección.

“Hoy G. ha dado la lección al igual que todos los días pero creo que es muy rutinario el sistema que utiliza ya que todos los días hace los mismos ejercicios, tanto es así que los niños cada vez que acaban la ficha de clase saben que tienen que hacer los cuadernos de rubio, por orden primero el 1, luego el 1A, luego el 2 y por último el de problemas; luego a continuación una hoja de caligrafía y un dibujo libre o leer cuentos si acaban antes de las 12:00”.

El subdominio *Gestión y Disciplina*, dentro del **Conocimiento de la Enseñanza** presenta 5 entradas en este nivel.

Los contenidos hacen referencia al desacuerdo que muestra con el hecho de que la profesora los castigue sin clase de Educación Física cuando en su opinión es primordial en la edad en la que están los alumnos, impone un castigo a unos alumnos para que el resto no se descontrole, cree que la profesora sustituta no intenta ayudarle en el mantenimiento de la disciplina ya que ella sigue las pautas de la profesora colaboradora mientras que la profesora sustituta sigue otras pautas, poco efectivas a su entender, con lo que se genera confusión en el alumnado, el malestar que le proporciona que no le dejen organizar una fiesta cuando a su entender el resto de profesores las organizan continuamente, la falta de consideración con los más pequeños al hacer las fiestas en el patio ya que siempre los ubican en zonas soleadas.

El subdominio *Planificación* recoge 2 entradas centradas en la poca eficacia de la distribución del alumnado en el aula por parte de la profesora ya que se entretienen demasiado y lo rutinario del planteamiento diario que provoca que los niños ya sepan qué tarea tienen que realizar a continuación.

“Por la mañana trabajamos en matemáticas, la profesora explica dos hojas del libro en la cual trabajan los números hasta el 50. Los niños se entretienen mucho a pesar de que la profesora los ha colocado de una manera estratégica”.

El subdominio *Interacción* presenta 9 entradas, el más numeroso en este Nivel 2, manifiesta cómo poco a poco va diferenciando las características de los alumnos, los más atentos, tímidos, revoltosos, etc., confirmado después por la profesora, reflexiona sobre cómo afecta a la

profesora el haber castigado, de una manera contraria a su forma habitual y con ir a Infantil a una alumna que es inteligente pero molesta a los demás al haber terminado su tarea.

La relación con la profesora de religión también le pareció tirante en un principio ya que pensaba que no quería que la ayudase pero después ya no piensa así, la dificultad para controlar a los niños al haber variabilidad en el profesorado, difiere de la metodología utilizada por la profesora sustituta y la considera poco efectiva ya que no pudieron terminar la lectura, la posibilidad de aprendizaje que supone la asistencia a una reunión de profesores y la satisfacción de haber aportado una idea que ha sido valorada y aceptada, el desencuentro con la profesora ya que no sabe si quiere seguir asumiendo la responsabilidad de la clase o no y no sabe si comentárselo porque cree que al haber estado de baja la profesora quiere dar ella misma las clases.

“...Intentamos leer y corregir pero ella seguía un método bastante extraño pues ni tan siquiera nos dio tiempo a leer y a terminar la tarea, pues los niños venía a decirle que no lo entendía y en vez de explicárselos y mandarlos a su sitio les dejaba trabajando con ella, así de ese modo tuvo la mesa llena de niños y cada vez me llegaban más y más a mi G. me dijo que tuviese cuidado con eso pues son muy celosos y desde que coja uno vienen todos como moscas”..

El subdominio *Metodología* presenta una entrada en este nivel en la que refiere que la estrategia utilizada por la profesora es por descubrimiento al reconstruir por parte del alumnado la historia de “David y Goliat” contada antes de Semana Santa.

“En la primera hora tuvimos religión en la que tratamos el tema de "David y Goliat" por medio del descubrimiento pues se habla contado con anterioridad antes de Semana Santa y la profesora intentaba que las recordaran entre todos los niños y que la reconstruyeran”.

No hay ninguna entrada en el subdominio *Evaluación* ni *Enseñanza en General*.

El **Conocimiento de Sí Mismo**, reúne 5 entradas en las que comenta el refuerzo de la seguridad en sí misma a medida que va asumiendo la responsabilidad de la docencia, la dificultad para adaptarse a la profesora sustituta cuya forma de trabajar no coincide con la que tenía la profesora colaboradora, de baja en ese momento.

La escasa presencia de los profesores de guardia durante la baja de la profesora le permite vivenciar más el respeto y la atención del alumnado afianzando su figura como profesora responsable de la clase; comenta su estado de alerta y atención hacia los niños que lo necesitan independientemente de las consideraciones de la profesora, que ya se ha incorporado y la falta de libertad a la hora de impartir la docencia ya que la profesora siempre le hacía recomendaciones momentos antes de empezar la clase.

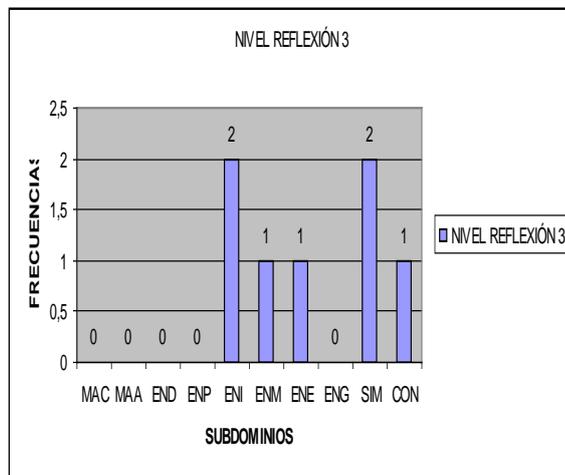
“Comencé a dar de nuevo las clases pero yo pensaba que me iba a dejar total libertad en cuanto se refería a dar las que yo quería pero siempre me hacía algún comentario sobre lo que debería de dar o que ampliase y le diese otra más. Me molestaba por que era yo la que debía de ir a ella y decirle si esa lección le parecía bien y es más nunca me lo decía el día anterior sino que me lo decía por la mañana a la 9:10 que es cuando se supone que yo ya tengo la clase de ese día preparada para dar, y me hacía cambiar”.

El **Conocimiento del Medio** presenta una entrada en el subdominio *Contexto* que lo configura en la que experimenta el respeto que el alumnado va otorgándole a medida que la van reconociendo como responsable del grupo.

“La verdad es que durante toda esta semana he estado casi a solas con los niños pues venían a sustituirlos profesores de guardia pero tardaban en llegar y se iban pronto, por lo tanto casi siempre estaba a solas con los niños y pude experimentar varias cositas con ellos como el respeto, el que me hicieran caso....”

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 133: Sujeto 6. Nivel 3. Profundización



El **Conocimiento de la Materia** no tiene representación en este Nivel 3 de **Profundización**, el **Conocimiento de la Enseñanza** con 4 entradas representa el 57,14% de los 7 registros en este Tipo de Conocimiento, el

Conocimiento de Sí Mismo, es un 28,57% con dos entradas y el **Conocimiento del Medio** supone un 14,29% de los 7 registros pertenecientes a este Nivel 3.

El **Conocimiento de la Materia** no presenta registros en este nivel, como ya se ha comentado.

El subdominio *Gestión y Disciplina* y el subdominio *Planificación* no presentan ninguna entrada en este nivel en el **Conocimiento de la Enseñanza**, resulta curioso si tenemos en cuenta que el subdominio *Planificación* es el de mayor número de registros en la totalidad del diario del Sujeto 6.

El subdominio *Interacción* presenta 2 entradas, ambas en la 11ª) semana, referentes a lo bien que se siente con la profesora de Religión a pesar de su prejuicios iniciales por ser monja y a la conversación a iniciativa de la profesora en la que por fin aclaran si ella quiere y puede o no siguiendo las clases.

“... Con la profesora de religión me siento muy bien, al principio pensé que iba a ser peor porque como era una monja la relación sería chocante, pero la verdad es que la relación con ella es estupenda, tanto dentro de clase como fuera”.

El subdominio *Metodología*, presenta una entrada en la 12ª) semana en la que comenta la imposibilidad de utilizar un método diferente para prepararse las clases previamente calculando para que acaben a tiempo y poder pasar a otras tareas debido a la proximidad del final de curso. No se atreve a modificar los planteamientos de la profesora limitándose a llevar a cabo los mismos planteamientos que ha observado en el aula.

“Seguimos igual, yo como tengo la guía del profesor, pues en mi casa me preparo la lección que debo dar para estructurarla de tal modo que los niños acaben justo a tiempo para pasar a otros ejercicios, pero le consulto la lección que voy a dar y a veces coincidimos pero lo que yo en realidad noto es que no podemos aplicar otro método pues ya estamos a final de curso y no nos da tiempo de sacar cosas nuevas”.

El subdominio *Evaluación* presenta una entrada en este nivel en la que muestra su disconformidad con los comentarios poco favorables que realizan, en la sesión de evaluación conjunta, los profesores colaboradores sobre la actuación del alumnado de este año en el Practicum ya que considera que ellos deberían haberles ayudado más y que no están legitimados a modificar los planteamientos del aula ya que sólo son alumnos en prácticas y eso influiría también en los objetivos ya planteados. Me parece oportuno incluir aquí la cita al completo aunque pueda resultar demasiado larga.

“A las 12:00 nos reunimos con la coordinadora de prácticas O. C. y todos los profesores tutores de cada uno de nosotros. La verdad es que la reunión dejó mucho que desear por que, por lo pronto parece ser que están descontentos con nosotros pues dicen que no nos hemos integrado en el centro y que somos el primer grupo de alumnos de prácticas que no lo hace, en 2º lugar dice que no hemos tenido iniciativa y que no nos ven motivados en las prácticas, creo que eso está de más decirlo pues cada uno de nosotros me imagino que se sentirá de manera muy diferente. Una de las cosas que más me molestó fue que mi profesora que era G., siempre me ha tratado muy bien y a mí me parecía que nos intentaba ayudar pero por lo visto según ella: "no debemos esperar nada de ellos", creo que si ellos se ofrecen como profesores deben ayudarnos en todo ya que nosotros somos nuevos y es la primera vez que nos enfrentamos a una clase y no sabemos cómo actuar ante los niños sino que poco a poco vamos cogiendo experiencias y que siempre aunque no lo queramos vamos a imitar un poco al profesor, ya que nosotros estamos aprendiendo y luego ya veremos si cogemos sus estrategias o no. Al margen de todo esto me parece un poco fuera de lugar lo que dijo pues nosotros somos simples alumnos de prácticas y creo que no estamos autorizados para si ella sigue un método de suma como fue el caso que me pasó a mí, yo siga con el mismo método,

me parezca o no justo, pues ella ya lo ha enseñado así y si yo cambio también atrofiaría al niño. Es más a la altura que ya estamos del curso escolar creo que ya están buscados los objetivos, metodología....”

El **Conocimiento de Sí Mismo** presenta 2 entradas en el Nivel 3. Los contenidos plantean reflexiones sobre cómo el haber observado al alumnado previamente le ha servido para sentirse más tranquila en sus explicaciones pues sabía el diferente ritmo de aprendizaje del alumnado y les podía ir realizando preguntas para asegurarse de que la entendían y aparece una vez más la conversación con la profesora en la que aclaran sus deseo o no de seguir dando las clases y en la que dice sentirse muy bien en el centro.

“Comencé a dar la unidad didáctica, G. me dijo que si en algún momento necesitaba su ayuda que le preguntara La verdad es que en un principio me sentí nerviosa pues me costaba controlar a los niños aunque ya ellos me hacen caso, pues me he quedado con ellos más veces sola; creía que los niños iban a tener dificultad para entenderme o que yo lo iba a ser tan mal que iba a ser todo un desastre. Enseguida desde que comencé a explicar me sentí muy a gusto y segura de lo que iba haciendo porque al haber observado tras varias semanas cuales eran los niños que tenían más dificultad, al terminar de explicar les preguntaba a ellos, ¿qué era lo que yo había dicho?, me resultó y comenzamos las actividades que era recortar y pegar una historia por orden, luego había una serie de preguntas a las que los niños debían responder tras escuchar el cuento de la lección”.

El **Conocimiento del Medio** contiene una reflexión en este nivel realizada en la 11^a) semana sobre el prejuicio con el que inició la relación con una profesora por el hecho de ser monja, pudiendo comprobar posteriormente que la relación con esta profesora en particular resultó estupenda.

“Con la profesora de religión me siento muy bien, al principio pensé que iba a ser peor porque como era una monja la relación sería chocante, pero la verdad es que la relación con ella es estupenda, tanto dentro de clase como fuera.”

No hay registros en este nivel en el subdominio *Enseñanza en General*

3.2.6.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los resultados obtenidos del Cuestionario del Sujeto 6, después del Practicum, muestran que está totalmente de acuerdo con la idea de que la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad; es necesario integrar el centro escolar en el medio, sólo así se puede preparar al alumno para la vida; la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores sociales explícitos u ocultos, para que un centro funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades, las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases; el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro y es esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.

Como docente cree que la forma de enseñar ha de crear un clima de debate permanente en la clase, fomentar la actitud investigadora en el alumnado, es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos, la programación le servirá para coordinarse con sus colegas, insistirá en que el alumnado atienda en silencio y con interés y se deben pactar las normas de la clase con el alumnado.

El diseño de una unidad comienza enumerando claramente los objetivos, y en función de ellos seleccionar los contenidos, actividades y evaluación, los objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por el alumnado, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca y hay que evaluar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios en el *Conocimiento de la Materia* ponen de manifiesto su desacuerdo con la selección de un cuento que considera poco apropiado para niños de tan corta edad porque puede acrecentar sus miedos.

Contrasta la casi inexistencia de comentarios en el diario del Sujeto 6 en este subdominio con la significativa modificación de la puntuación otorgada en el Cuestionario al *ítem 39* (teoría técnica) en la que manifiesta, después del Practicum, *estar totalmente de acuerdo* con la idea de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos, mientras que antes del Practicum *no estaba nada de acuerdo*, lo que supone una diferencia de 9 puntos, pasando de un extremo de la escala al extremo opuesto. Esto coincide también con el gran número de referencias realizadas en el subdominio *Planificación* explicitando los contenidos trabajados

El *Aprendizaje de la Materia* plasma su idea de que las actividades a las que no están acostumbrados motivan más al alumnado, desarrolla actividades para seleccionar a los alumnos para participar en una actividad lúdica y competitiva utilizando como criterio de selección los de mejor capacidad y destreza y considera rutinario el sistema planteado por la profesora por la monotonía de la secuencia establecida aunque ella no intenta modificarlo en sus intervenciones en el aula. Destaca el descenso de 5 puntos en el *ítem 7* (teoría tradicional) mostrándose después del Practicum *nada de acuerdo* con la idea de que se debe procurar que los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca en la clase. Muchas de las entradas del diario hacen referencia a la atención que dedica a los alumnos con un ritmo de aprendizaje más lento.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* destaca el alto grado de disciplina existente en el centro y en las aulas, presenta incoherencias en sus comentarios ya que no critica algunas actuaciones de la profesora para imponer la disciplina y sin embargo, posteriormente, cuando ella castiga a unos alumnos se siente mal consigo misma por no estar conforme con su propia actuación, la única crítica que realiza se refiere al hecho de castigarlos sin educación física cuando ella considera que en esas edades es fundamental, la profesora tiene que intervenir en algún momento para ayudarle a mantener el orden, la necesidad de ayuda por parte de la profesora y el despiste provocado por la inexperiencia al no controlar el tiempo de desarrollo de una sesión de educación física.

El ítem 28 (teoría tradicional) coincide con lo manifestado en el diario ya que dedica muchas referencias a cuestiones de disciplina en el aula y después del Practicum sube 3 puntos en su grado de acuerdo con la idea de conseguir un máximo de orden y silencio en la clase, aún así *no está globalmente de acuerdo* con esa afirmación.

También cree que la profesora sustituta no la ayuda a la hora de mantener la disciplina utilizando unas pautas diferentes a las que utilizaba la profesora colaboradora, de baja en esos momentos, que además considera poco eficaces. No hay que olvidar que ella siempre ha procurado no modificar el planteamiento de la profesora ya que su idea a lo largo del Practicum ha sido seguir lo marcado por la profesora colaboradora para no confundir al alumnado, posicionamiento que la profesora colaboradora valoró, en la sesión conjunta realizada al final del Practicum, como falta de iniciativa, opinión con la que no está conforme. Además no se le permite organizar una fiesta cuando, según ella, otros profesores las organizan con cierta frecuencia.

El Sujeto 6, en el subdominio *Planificación*, expone sus reflexiones sobre la escasa eficacia en la distribución del alumnado en el aula ya que no consigue que no se entretengan entre ellos, resalta el planteamiento rutinario de su planificación diaria consistente en lectura, cálculo, dictado, cuadernillos, caligrafía, series de números... y describe un cúmulo de dichas sesiones explicitando los contenidos trabajados. Observa que la profesora tiene pensado como recurso a utilizar cuando las condiciones climáticas no permiten desarrollar Educación Física un conjunto de puzzles y juegos y planifica su Unidad Didáctica de acuerdo con las orientaciones de la profesora aunque se retrasa un poco por las celebraciones organizadas en el centro.

Resaltar aquí el incremento en 6 puntos en la puntuación otorgada por el sujeto en el ítem 43 después del Practicum (teoría técnica) llegando a *estar bastante de acuerdo* con la idea de que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. La relevancia de esta idea queda reflejada en el diario cuando no se atreve a cambiar lo planificado ya que considera que hay una planificación previa realizada que no quiere perjudicar con su intervención en el aula.

El subdominio *Interacción* permite contemplar una incoherencia en su diario provocada quizá por su ansiedad ante el comienzo de las prácticas ya que su impresión inicial es que el profesorado no les acoge bien y posteriormente en cambio insiste en que el profesorado ha intentado siempre integrarlos en el centro, lo mismo le sucede con la profesora de Religión, que en un principio piensa que no quiere colaborar con ella y posteriormente, en cambio, manifiesta que mantiene una relación estupenda con ella.

Destaca el hecho de que los profesores colaboradores se han ofrecido para realizar ese papel por lo que no es algo impuesto para ellos y si bien mantiene conversaciones habitualmente con la profesora responsable no se

atreve a decirle que quiere seguir dando la clase una vez terminada su unidad didáctica, aspecto que llegan a abordar por iniciativa de la profesora colaboradora.

Va diferenciando poco a poco al alumnado confirmando con la profesora sus impresiones, también considera que la variabilidad del profesorado dificulta el mantenimiento del orden en el aula ya que altera al alumnado. Valora muy positivamente su asistencia a una reunión de profesores en la que se acepta una idea suya y mantiene su diferencia de método con la profesora sustituta.

El subdominio *Metodología* permite confirmar que en las conversaciones con la profesora, ésta le comenta su método y forma de puntuar en la evaluación, entre sus planteamientos está la de hacer puzzles y juegos en lugar de Educación Física cuando llueve, planteamiento que el Sujeto 6 critica dada la importancia que tiene para los niños.

Combina una atención individualizada con la explicación en grupo para afianzar unos contenidos que plantean dificultades de aprendizaje y destaca la estrategia por descubrimiento que en su opinión utiliza al solicitar que reconstruyan una historia contada antes del período vacacional de Semana Santa y la imposibilidad de modificar el método ante la proximidad del final del curso.

El Sujeto 6 plasma en el subdominio *Evaluación* el hecho de que la profesora le comenta su sistema de puntuación aunque no lo especifica ni opina sobre el mismo, se distribuye al alumnado en el aula de manera individual para la realización de un control que manifiesta el alumnado no vive como tal ayudándoles en su desarrollo y reproduciendo el mismo modelo cuando por la tarde es ella la responsable de otro control.

Resalta especialmente el malestar que le producen los comentarios del profesorado respecto al alumnado en la reunión conjunta al final del Practicum para evaluar el proceso y la actuación de los participantes en el mismo. En dicha reunión se recalca que el alumnado tenía menos implicación e iniciativa que alumnos en prácticas anteriores y que ha habido más coordinación con la profesora tutora que en años anteriores.

Las modificaciones en el *ítem 31* (teoría técnica), con un incremento de 7 puntos que supone que después del Practicum *está globalmente de acuerdo* con que lo fundamental al evaluar es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado y el incremento de 5 puntos en el *ítem 32* (teoría técnica) que supone *estar globalmente de acuerdo* con la idea de que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza confirman el incremento de la teoría técnica en las Teorías Implícitas sobre la Enseñanza del Sujeto 6 a pesar de que en su diario no se refleje una especial dedicación a la reflexión sobre este subdominio.

El subdominio *Enseñanza en General* no recoge ninguna entrada en el diario del Sujeto 6 en ninguno de los tres niveles de reflexión contemplados en este estudio.

El *Conocimiento de Sí Mismo* permite contemplar la idea del Sujeto 6 sobre el refuerzo positivo que le supuso que su idea fuese aceptada en una reunión de profesores, la necesidad de reflexionar sobre el marco legal en el que el maestro desarrolla su labor, el incremento de la seguridad en sí misma a medida que asume responsabilidades docentes en el desarrollo de las clases hecho que, a su vez, le permite sentir más respeto y atención por parte del alumnado y se queja de la falta de libertad para modificar los planteamientos de clase aunque es verdad que manifiesta en otras ocasiones que no se atreve a plantearle sus ideas a la profesora y siempre le hace recomendaciones justo antes de empezar las clases.

Piensa, además, que el hecho de haber observado al alumnado previamente le permite sentirse más segura y tranquila cuando realiza sus explicaciones al saber a quién tiene que prestar más atención.

El contacto real con una situación que, aunque en prácticas, posibilita al sujeto una vivencia directa puede influir en la modificación de su valoración del ítem 2 (teoría tradicional) ya que antes del Practicum estaba *bastante de acuerdo* con la idea de que si el profesorado sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina, mientras que después del Practicum manifiesta *no estar nada de acuerdo* con esta afirmación.

El *Conocimiento del Medio* aborda el hecho de que a medida que asume responsabilidades en el aula obtiene más atención del alumnado ya que la reconocen más como su profesora, el centro organiza una actividad para trabajar normas elementales de educación por ciclos durante una semana que retrasa incluso el desarrollo de su unidad didáctica, manifiesta haber empezado la relación con la profesora de Religión con prejuicios infundados ya que pensaba que por el hecho de ser monja la relación iba a resultar chocante, nada más lejos de la realidad ya que su relación ha sido estupenda, según sus propias palabras.

Estaba totalmente de acuerdo antes del Practicum con la afirmación de que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación, después del Practicum desciende 5 puntos pasando a *no estar globalmente de acuerdo* con esa afirmación.

3.2.7. Estudio de caso. SUJETO 7

El sujeto 7 es una alumna de 23 años que ha cursado la especialidad de Primaria. Desarrolla las prácticas en el Primer Ciclo, 2º Curso de Primaria con un profesor colaborador con el que mantiene fuertes discrepancias.

3.2.7.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 106: Sujeto 7. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	4.40	4.90	7.20	6.89	6.70
DESPUES	5.80	5.30	7.80	7.60	5.33

El sujeto 7 presenta una situación igual que la del sujeto 6, como se puede comprobar en la tabla 106, se produce un incremento de la puntuación media en todas las teorías excepto en la teoría crítica. La puntuación media más alta obtenida después del Practicum es la de la teoría activa, con un valor de 7,80 y la teoría constructiva con un 7,60 con las que está bastante de acuerdo, la media más baja pertenece a la teoría crítica, con la que no está globalmente de acuerdo, con un valor de 5,33.

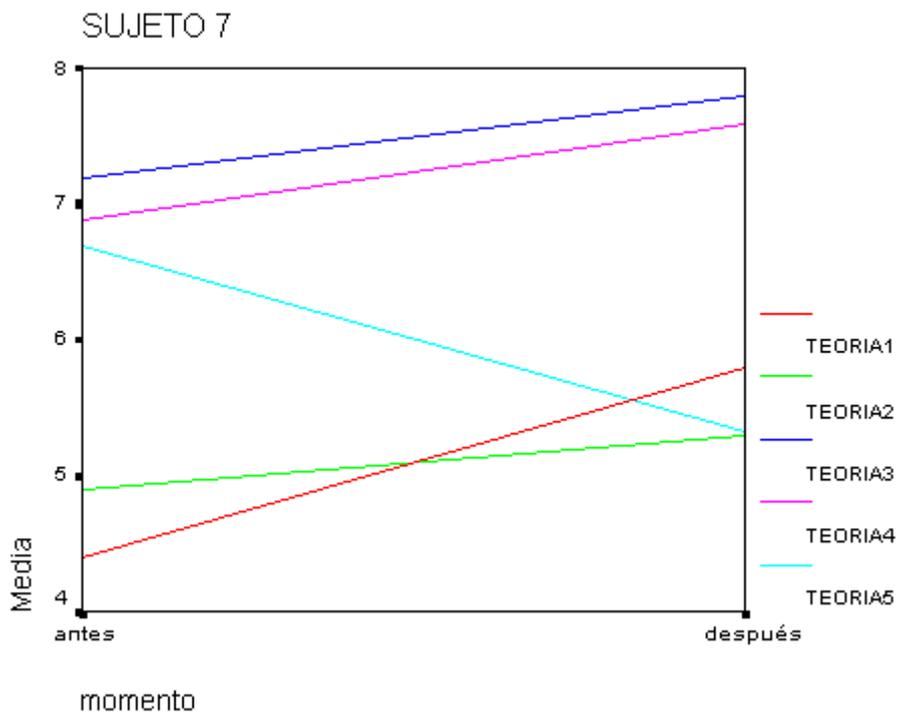


Gráfico 134: Sujeto 7. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

En este caso la teoría que presenta un mayor incremento con respecto a la puntuación obtenida en el momento antes de la realización del Practicum es la teoría tradicional, con 1,40 puntos más, le sigue la teoría constructiva, con un incremento de 0,71, la teoría activa sube su media 0,60 y dentro de las que incrementan su puntuación media, el menor ascenso se produce en la teoría técnica, con 0,40. El descenso de la teoría crítica es mayor todavía que la que se produce en el Sujeto 6, con un descenso de 1,37 puntos.

3.2.7.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

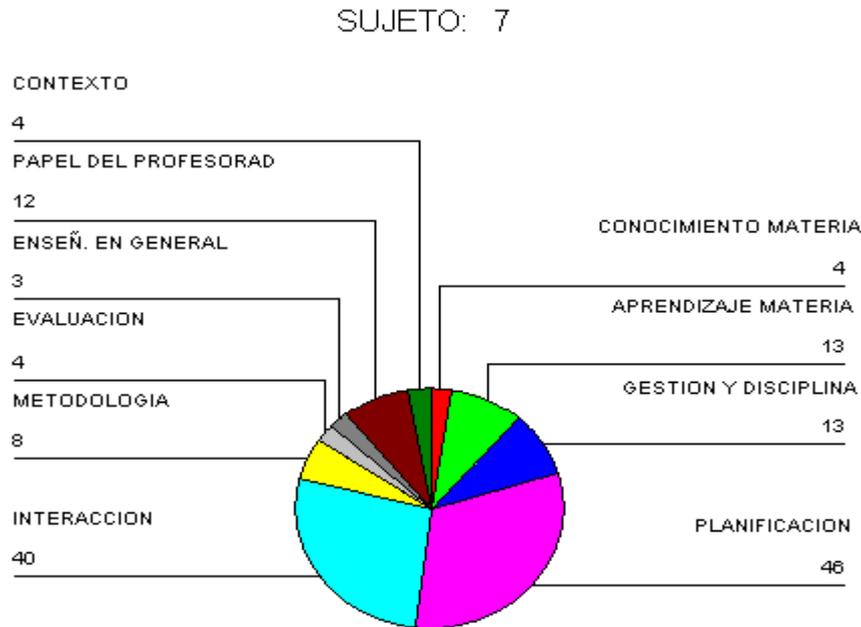


Gráfico 135: Sujeto 7. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 7 aporta un total de 147 registros, que se distribuyen tal y como indica el gráfico 135. El mayor número de registros se da, una vez más, en el subdominio *Planificación*, con 46 registros. También se repite el de menor valor, en esta ocasión con 3 registros, el subdominio *Enseñanza en General*.

Tabla 107: Porcentajes Sujeto 7

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	46	31	31
ENI	40	27	58
END	13	9	67
MAA	13	9	76
SIM	12	8	84
ENM	8	5	89
ENE	4	3	92
CON	4	3	95
MAC	4	3	98
ENG	3	2	100
TOTAL	147	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 107, reúnen el 76% de los datos registrados en el diario del Sujeto 7, por lo que la representación del resto de subdominios supone sólo un 24% del peso total del diario.

Estos cuatro subdominios son *Planificación, Interacción, Gestión y Disciplina y Aprendizaje de la Materia*.

3.2.7.3. Análisis a lo largo del Practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

Son 17 las entradas recogidas en este tipo de conocimiento, que representa el 12% del total de los 147 registros contabilizados en el diario del Sujeto 7.

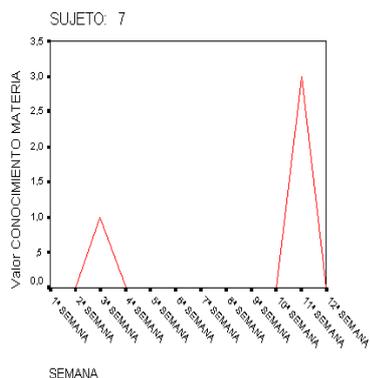


Gráfico 136: Conocimiento Materia por semanas

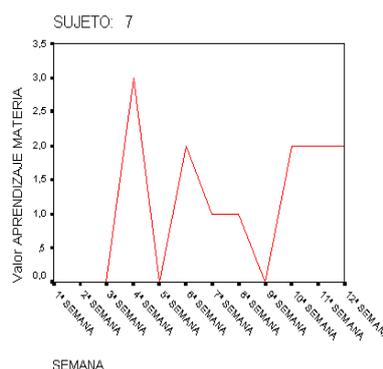


Gráfico 137: Aprendizaje Materia por semanas

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* registra, en la 3ª y 11ª) semana, 4 entradas.

El Sujeto 7 plantea la posible dedicación del profesor a repetir situaciones ya trabajadas y la comparación, en cuanto a dificultad, entre algunas operaciones matemáticas.

“Hoy he continuado haciendo divisiones con los niños y creo que para ellos es más fácil que las multiplicaciones. ¡Cómo se saben las tablas!”.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* recoge 13 referencias, lo que supone el 76,47% del total de referencias en este Tipo de Conocimiento. La primera referencia se recoge en la 4ª semana.

Los comentarios se refieren a la facilidad que muestran los alumnos en su aprendizaje, falta de costumbre en determinadas actividades, necesidad de insistir en las rutinas para promover el aprendizaje, diferencias en el nivel de aprendizaje con el que los alumnos acceden a primero, dificultades de aprendizaje en algunos alumnos concretos, y en general con algunos conceptos aunque en general alaba lo rápido que entienden las cosas.

“Algunos están más retrasados que otros, pero pienso que es porque se distraen”.

No hay registros en la 1ª), 2ª), 3ª), 5ª) y 9ª) semana.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este *Tipo de Conocimiento* acumula un total de 114 entradas, que supone el 77% del total de los 147 registros contemplados en el diario del Sujeto 7.

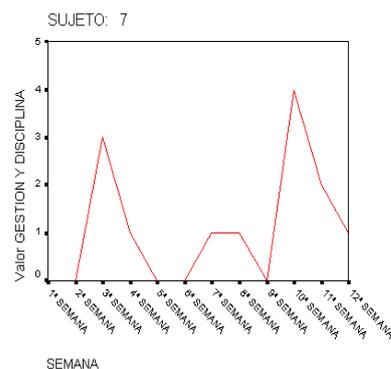


Gráfico 138: Gestión y Disciplina por semanas

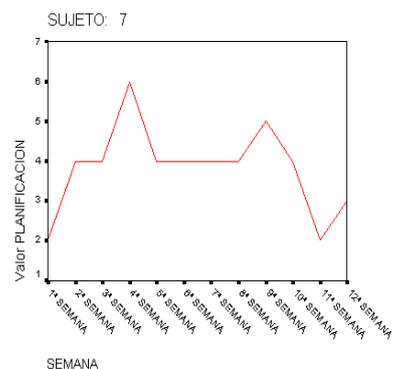


Gráfico 139: Planificación por semanas

END: El subdominio *Gestión y Disciplina* reúne 13 entradas, el 11,40% de los 114 registros recogidos en este Tipo de Conocimiento. El mayor valor registrado se da en la 10ª semana con 4 entradas y 3 en la 3ª semana.

Los contenidos contemplados en los comentarios del Sujeto 7 se refieren al desacuerdo que mantiene con las decisiones del profesor colaborador para mantener la disciplina y con su propia actuación en algún momento dado, el alto grado de inquietud que provoca en el alumnado una excursión, establece un sistema de regalos como premio y el incumplimiento de las normas en atención a intereses individuales.

“Hoy jueves hemos hecho ficha de matemáticas que han tardado bastante en terminarla y luego hemos hecho por la tarde plástica. Ha sido un día muy cansado y aburrido. Los niños están muy inquietos y sólo piensan en la excursión; (es normal)”.

“Durante toda la tarde los niños estuvieron haciendo plástica, eso implica que los niños se muevan, que estén revoltosos, etc. Los niños estuvieron así toda la tarde. El profesor cuando salíamos, se enfadó y chilló tanto que hasta “yo” me asusté. Sólo para que se estuvieran quietos. Pensó que los niños no le hacían caso, y pidió una disciplina que no había tenido en toda la tarde. Me pareció ridícula la bronca que echó a los niños sin ningún motivo serio. Me pareció excesivo el grito...”

No hay registros en la 1ª, 2ª, 5ª, 6ª y 9ª semana.

ENP: La *Planificación* es el subdominio que más entradas contabiliza, hasta un total de 46, que suponen el 40,35% de los 114 registros pertenecientes a este Tipo de Conocimiento. Todas las semanas se recogen entradas en este subdominio, destaca la 4ª semana, con 6 referencias y la 9ª semana, con 5 entradas, cuando asume más responsabilidad en el desarrollo de las actividades diarias y cuando el profesor colaborador manifiesta su falta de iniciativa.

Los temas abordados se centran casi en exclusiva en la descripción de las distintas tareas que realizan, lecturas, dictados, fichas de matemáticas, educación física, excursión, actividades en la semana de celebración del

centro y sólo una pequeña referencia a la planificación de una Unidad Didáctica sobre la que no vuelve a comentar nada en su diario.

“Ayer lunes, estuve todo el día dando clase yo. Primero hicimos una ficha de matemáticas con restas, sumas, multiplicaciones, etc. Después hicimos un dictado en la pizarra, sobre un problema, a los niños les cuesta mucho hablar y comprender los problemas. Cuando volvimos del recreo los niños siguieron haciendo el aparatito para medir el viento, cuando terminaron de colorear se pudieron a recortarlo y a ponerlo en la chincheta. Después por la tarde, hice deporte con los aros de gimnasia rítmica, corriendo, saltando, etc. A los niños les gusta jugar mucho a juegos. Luego nos pusimos a jugar, a huevo duro. Seguimos haciendo lo de conocimiento del medio, los niños hicieron la página que yo les dije que hicieran”.

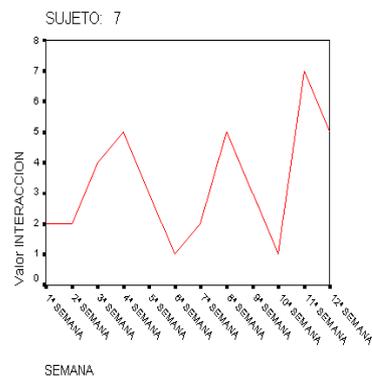


Gráfico 140: Interacción por semanas

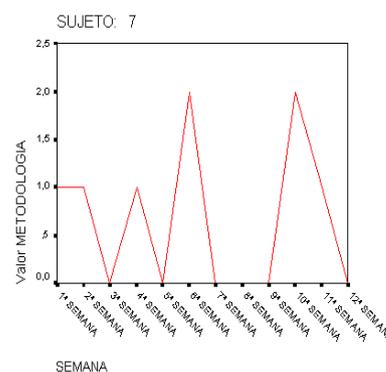


Gráfico 141: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* recoge 40 entradas, el 35.10% de las 114 de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se recogen en la 4ª) y 9ª) semana, con un valor de 5. Todas las semanas presentan uno o varios registros.

Los contenidos abordados son: la toma de contacto con el centro, le satisface el incremento de confianza en ella por parte del profesor colaborador, actitud pasiva del profesor ante el rechazo del grupo a una alumna, las desavenencias y desencuentros numerosos con el profesor colaborador, su buena relación con los niños, las dudas en su asistencia a una reunión de profesores, la reticencia a tomar determinadas decisiones por molestar al profesor colaborador, actitud que posteriormente decide dejar atrás; celos entre el alumnado por los regalos que ella les da, su intento por

superar la timidez en la clase, el sentimiento de integración en la excursión, la problemática específica de una alumna, los resultados de un sociograma, competitividad entre el alumnado fomentada, en su opinión, por el profesor y la tristeza que le provoca la finalización del Practicum y de la relación con los niños.

“Me he sentido bien, aunque el profesor no es que me haga el mínimo caso, pero eso es como siempre... ¿Por qué iba a cambiar?”.

“Algunas veces paso de la timidez y me divierto más pero me da miedo que el profesor crea que soy una pardilla”.

“Aunque el profesor sabe que estoy ahí, no me dirige la palabra ni me dice nada. Creo que me ignora totalmente, me acepta, sabe que estoy con él, pero nada más. Creo que no quiere, ni sabe, ni tampoco tiene la menor intención en hacerme la vida más fácil. No estoy haciendo nada y ya llevo 3 semanas. La cosa parecía que iba a cambiar pero no es así”.

ENM: El subdominio *Metodología* reúne 8 entradas, lo que supone el 7,02% de los 114 de este Tipo de Conocimiento.

Incluye comentarios sobre la estructura de trabajo diaria establecida, interpretación de un cuento, el aburrimiento que le producen los videos y las clases de educación física, la aportación de una idea concreta y las dudas sobre la aceptación o no por parte del profesor.

“Por la tarde hemos estado viendo una película de dibujos La Bella Durmiente, prefiero hacer ficha de matemáticas antes de estar las 2 horas pegada a una silla y mirando una película aburridísima. Es agobiante y aburrido”.

No se registran entradas en la 3ª), 5ª), 7ª), 8ª), 9ª) y 12ª) semana, lo que supone la mitad de las semanas de las que se compone el Practicum.

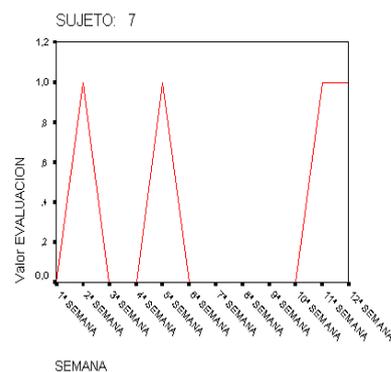


Gráfico 142: Evaluación por semanas

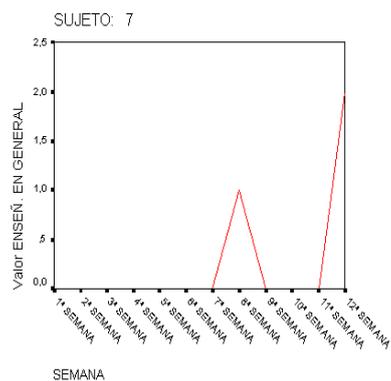


Gráfico 143: Enseñanza en General por semanas

ENE: El subdominio *Evaluación* cuenta con 4 registros, es decir, el 3,50% del total de los 114 registros contemplados en el *Conocimiento de la Enseñanza*. Se contabiliza en la 2ª), 5ª), 11ª) y 12ª) semana una entrada por cada una de ellas.

Reflexiona sobre el control que realiza el profesor colaborador y critica los contenidos incluidos por no haber sido trabajados con el alumnado, la evaluación que pueda hacer de ella, las consecuencias de dicha evaluación y lo acaecido en la sesión de evaluación conjunta.

“También me da miedo que el profesor piense que no soy adecuada para ser profesora y me ponga una mala nota y eso puede influir en toda mi carrera. Espero que él piense que no soy tan mala”.

ENG: El subdominio *Enseñanza en General* tiene 3 entradas, una en la 8ª) cuando están celebrando las fiestas del centro y dos en la 12ª) semana, la última del Practicum. Suponen el 2,63% del total de 114 registros.

Se refiere a la actitud del profesorado en la excursión ignorando al alumnado, la necesidad de apoyo a los niños con un mayor ritmo de aprendizaje al igual que existe para los de ritmo más bajo y el mayor apego hacia ella de los niños con más problemas en el aprendizaje por la atención individualizada que les dedica.

“Pienso que si hay apoyo (en otras clases, mi profesor no quiere dar apoyo, y yo pienso que hay niños que lo necesitaban ¿pero?). para niños que van retrasados, también debería haberlo para los adelantados ya que se aburren en clase, deberían hacer apoyo y pasarlos de curso”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

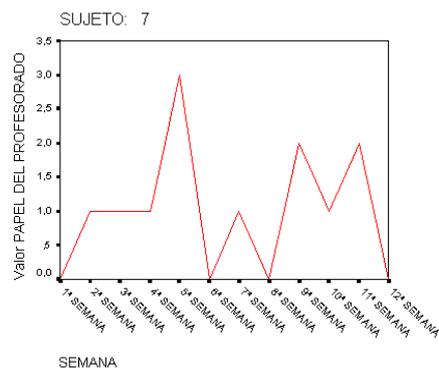


Gráfico 144: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del Profesorado* reúne 12 entradas, que como ya se ha expuesto representa el 8% de los 147 registros contabilizados en el diario del Sujeto 7.

El contenido de dichas entradas se refiere a la capacidad de reacción del profesor colaborador ante una situación crítica, la actitud pasiva del profesor ante el rechazo que sufre una alumna por parte de sus compañeros, la inseguridad y el miedo a equivocarse que siente ante la falta de ayuda del profesor y la opinión que éste pueda tener de ella así como la calificación que pueda realizar, la relación problemática que mantiene con el profesor a lo largo de todo el Practicum, la sensación de volver a empezar después de Semana Santa, su arrepentimiento por su manera de actuar una vez se entera de lo que el profesor piensa de ella y celos del profesor respecto a su relación con el alumnado.

“No creo que el profesor tenga intención de ayudarme. Creo que se levanta y piensa que hoy quiere dar la clase así que entra y la da. Además hoy ¿qué casualidad que cuando ha tocado la campana ya estaban dentro? Cuando yo he llegado como todos los días él ya está dentro. Los demás días siempre llega tarde o viene el último y yo, y los niños estamos esperando. ¡Hay cosas rarísimas en este profesor”.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

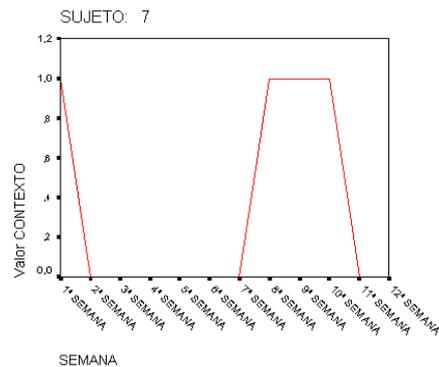


Gráfico 145: Contexto por semanas

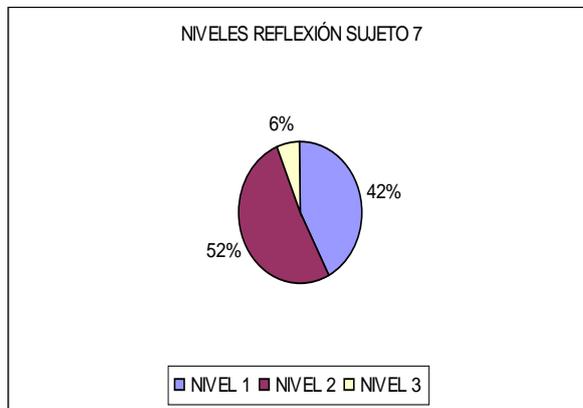
CON: El subdominio *Contexto* presenta 4 entradas, el 3% de los 114 registros contemplados en el diario. Se recoge una entrada en la 1ª) semana, una en la 8ª), una en la 9ª) y una en la 10ª) semana.

Se incluyen comentarios sobre el día de la mujer trabajadora, la ausencia de respeto ambiental al abandonar la zona de excursión y el posible machismo del profesor colaborador.

“...Quiso mover una colchoneta muy pesada para utilizarla y mandó sólo a los chicos que la moviesen. Incluso viendo que sólo hay 7 niños y 20 chicas. Dijo que para eso están los chicos que ellas eran señoritas. Creo que intenta camuflar bajo la caballerosidad un machismo exagerado.”.

3.2.7.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 146: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 7 presenta un total de 147 entradas, de las que el 52% pertenecen al Nivel 1, de *Descripción*, el 42% al Nivel 2, de *Interpretación* y el 6% al Nivel 3 de *Profundización*.

El Gráfico 147, presenta la distribución de los distintos niveles de reflexión a lo largo de los 10 subdominios contemplados en el estudio.

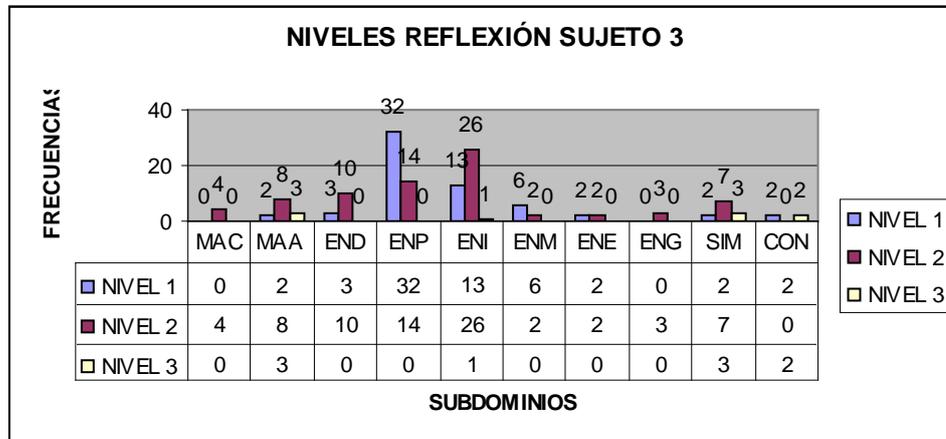


Gráfico 147: Frecuencias Niveles de Reflexión

El NIVEL 1 de reflexión recoge 62 entradas. El mayor número de registros en este nivel, 32, se recoge en el subdominio *Planificación*, que también presenta el mayor número de entradas sin diferenciar los niveles de reflexión, le sigue el subdominio *Interacción*, con 13 registros en este nivel. Se registran dos valores 0, uno en el *Conocimiento de la Materia* y otro en

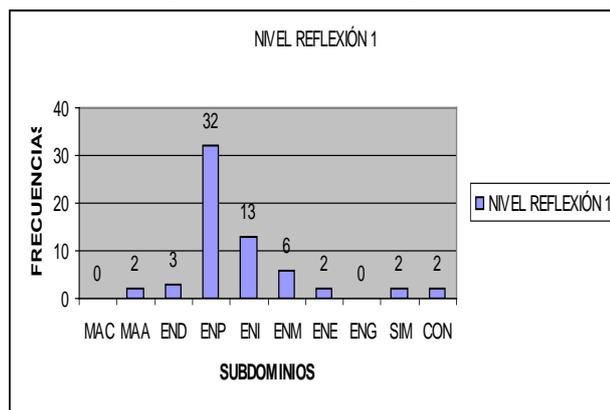
la *Enseñanza en General*. Los valores, exceptuando los dos más altos, oscilan entre el 0 y el 6.

El NIVEL 2 presenta 76 registros. El mayor número de registros se contempla en el subdominio *Interacción*, con 26 registros y el subdominio *Planificación*, con 14. Es la vez que, junto con los datos analizados del Sujeto 9, el Nivel 2 supera en registros al NIVEL 1 únicamente se registra un valor 0 en el subdominio *Contexto*. Los valores oscilan entre el 0 y el 26.

El NIVEL 3 ofrece 9 registros. El mayor número se da en el subdominio *Aprendizaje de la Materia y Papel del Profesorado* con 3 registros en cada uno de ellos. Los subdominios en los que se registran los valores 0 son: *Conocimiento de la Materia, Gestión y Disciplina, Planificación, Metodología, Evaluación y Enseñanza en General*, curiosamente, el subdominio con más registros contabilizados, *Planificación*, no tiene representación en el Nivel 3 de reflexión. Los valores oscilan entre 0 y 3

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 148. Sujeto 7. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia*, con 2 entradas, supone el 3,23% de los 62 registros contemplados en este nivel, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 56

entradas en este nivel, es el 90,31%, el *Conocimiento de Sí Mismo*, con 2 registros, el 3,23% y el *Conocimiento del Medio*, también con dos entradas, supone otro 3,23%.

El **Conocimiento de la Materia** contiene únicamente 2 registros en este nivel, ubicados en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* en los que describe la facilidad de aprendizaje del alumnado tanto en comprensión lectora como en matemáticas y la elaboración de colgantes con formas geométricas para ayudar a la comprensión diferenciada entre geometría plana y espacial.

“Los niños tuvieron alguna confusión con la geometría plana y la espacial pero al final conseguí que lo entendieran. Les he hecho unos colgantes, donde tienen cubos, prismas, etc. Parece que les gusta”.

El **Conocimiento de la Enseñanza**, reúne 3 entradas en este nivel en el subdominio *Gestión y Disciplina* en las que habla del regalo semanal que realiza al alumnado que haya “ganado” en la correcta realización de las tareas y el estado de inquietud que provoca en el alumnado el ir de excursión, manifiesta también el cansancio y aburrimiento de ese día concreto.

“Hoy tengo que ir a comprar el regalo de la semana. Esta semana es L. la que ha ganado con 4 cuadrados enteros, lo que significa que ha hecho todos los días la tarea perfecta. Estoy orgullosa de ella. Es una niña muy inteligente”.

El subdominio *Planificación* presenta 32 registros en este nivel, en las que principalmente se plasma la descripción de las sesiones de trabajo y los contenidos abordados: oración, dictado, inglés, plástica, ejercicios de cálculo, la tabla del 1 al 7, palabras con “br”, “bl”, terminadas en “z”...

“Hoy hemos empezado con ejercicios de lengua, primero un dictado, luego buscar palabras con br, bl y luego hacer frases. Los niños leían cuando ya habían terminado la tarea. Después era el recreo y luego inglés. Por la tarde toca plástica, y tienen que terminar los regalos del padre”.

El subdominio *Interacción* arroja 13 registros en el Nivel 1 de *Descripción* en el que comenta el buen recibimiento de la Directora del centro y la distribución del grupo de alumnos de prácticas en los distintos grupos y niveles educativos, una “chocolatada”, la relación de cariño que mantiene con los niños que le regalan un ramo por su cumpleaños, comentan lo que han hecho en la vacaciones de Semana Santa, le sorprende

que una profesora le pida que cuide el patio aunque tiene una alumna en prácticas, la sensación de integración con el profesorado en la excursión, la sorpresa que le produce que una niña pequeña no hable con adultos, ni siquiera con el profesor, desde que un niño le pegó y la tristeza que le produce tener que dejar el centro al haber terminado el Practicum.

“Después fue el recreo y luego subí a mis alumnos y a los de la clase de 2º A, al teatro ya que la profesora me lo pidió. También me pidió que cuidase el patio, cosa que me sorprendió ya que ella tiene una alumna de prácticas”.

“Allí en el parque me pasó algo curioso. Había una niña Filipina que todo el mundo conoce, fui a hablar con ella, pero ella (3 años) me dijo que no hablaba con gente mayor. Por lo visto no habla ni con su profesor, ya que un niño una vez le pegó y desde entonces no habla con ningún adulto. ¡Alucinante!”.

El subdominio *Metodología* reúne 6 registros en este nivel, en los que describe la dinámica del dictado: Se escriben en la pizarra, buscar en el diccionario la palabra exacta y el primero que la encuentre la lee, un concurso de tablas de multiplicar cuyo premio es una comida en una hamburguesería o en una pizzería. Ha establecido un sistema de regalos para motivar al alumnado sin pararse a pensar mucho en lo que puede suponer. También manifiesta su preferencia a realizar las fichas de matemáticas que una película de Walt Disney que le parece aburrida, en concreto “La Bella Durmiente”, al igual que “El rey León”.

“Lo primero como todos los días es ponerse el babi y sentarse a rezar. Después empezaron a hacer dictado de palabras, como eran palabras difíciles, después de escribirlas salían a la pizarra uno y se ponía a escribirla. Después buscaban en el diccionario la palabra exacta, y el que la encontraba la leía. Luego era concurso de tablas de multiplicar del 6. Los niños en grupos salían a la pizarra y el que se equivocaba tenía que sentarse, el otro se quedaba con los mejores. El que ganaba tenía 2 puntos amarillos, que son una recompensa para el mejor. Una comida en McDonal o en una pizzería, lo que ellos prefieran. El que terminaba con todo se ponía a terminar los trabajos inacabados. Por la tarde el profesor tenía que hacer educación física, luego hicieron conocimiento del medio. En su libro completar las preguntas que estaban referidas al tema. Después ya era la hora de salir”.

Los dos registros del subdominio *Evaluación* describen una prueba de evaluación que le planteó el profesor al grupo de alumnos y una clara referencia a la evaluación que el profesor colaborador puede hacer de ella

manifestando su temor ante la posibilidad de que sea una evaluación negativa y que eso influya en todas su carrera.

“Hoy hemos comenzado con una especie de examen. Los niños tenían que hacer, primero series de números, luego ordenarlos, luego sumas, restar, multiplicaciones. Cuando terminaban eso, se les daba otra hoja con 3 problemas. Por último tenían que hacer un dictado”.

No hay ningún registro en el subdominio *Enseñanza en General* en este nivel.

El subdominio *Papel del Profesorado* contemplado en el ***Conocimiento de Sí Mismo***, recoge 2 entradas en las que considera que la no implicación del profesor en una situación concreta no va a ayudar a solucionarlo y se encuentra cansada y triste ante el temor de que el profesor la evalúe negativamente.

“Hoy estoy un poco cansada y triste, por lo que dije antes. (Tiene miedo de que el prof. col la califique con una nota baja)”.

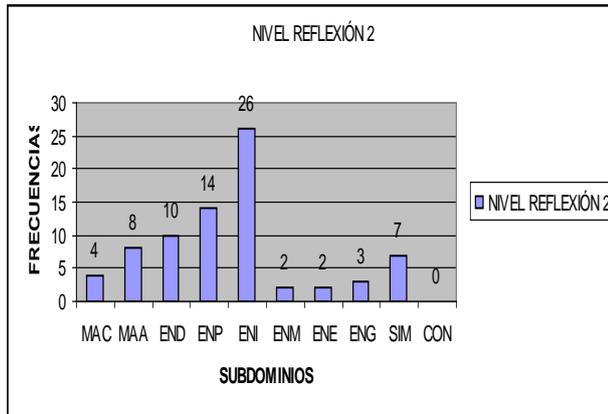
El subdominio *Contexto*, perteneciente al ***Conocimiento del Medio***, con dos entradas, describe cómo después de rezar⁴⁵ los niños comentan su opinión sobre el día de la mujer trabajadora y le sorprende en un centro religioso la ausencia de conciencia medioambiental al no mandar al alumnado recoger las bolsas del suelo en la zona de acampada el día de excursión.

“A las 4 o así recogimos todo, otra cosa que me sorprendió en un colegio de monjas, es que no mandaron recoger el suelo. Más o menos estaba limpio pero había bolsas de basura. ¡Es raro! Contamos a los niños y nos fuimos. Fue divertido”.

⁴⁵ Recordar aquí que es un centro religioso privado concertado.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 149: Sujeto 7. Nivel 2. Interpretación



El *Conocimiento de la Materia* reúne 12 registros, que representan el 15,79% de los 76 registros contabilizados en el Nivel 2, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 57

entradas, supone el 75%, el *Conocimiento de Sí Mismo* presenta 7 entradas, o sea, el 9,21%. El *Conocimiento del Medio* no presenta ningún registro en este nivel.

El *Conocimiento de la Materia* distribuye las 12 entradas en los dos subdominios que lo configuran, 4 de ellos se ubican en el *Conocimiento de la Materia* en el que reflexiona sobre una actividad del profesor sobre hábitos a la mesa que cree que ya han realizado con anterioridad y que el alumnado ya conoce, el mayor interés de los niños hacia la división y reparto que hacia cuestiones de geometría, los símbolos de la división y su opinión sobre la mayor facilidad del alumnado para entender y realizar divisiones que para realizar multiplicaciones.

“Explicué las divisiones o el reparto, en principio no les cuesta nada entender el término. Comencé esta Unidad Didáctica con material manipulable, repartí lápices, hice cuestiones fáciles para que ellos fueran comprendiendo el reparto. Los niños se muestran más interesados en la explicación del reparto y división que en la explicación de geometría. Para ellos repartir o dividir es ser muy listo y sobre todo saber tanto como los de 3°. Eso hace que se interesen mucho”.

El *Aprendizaje de la Materia* recoge las 8 entradas restantes, con referencias a la dificultad de los niños para ponerse en situación en los cuentos, según ella porque no están acostumbrados, el desconocimiento del alumnado para ubicar ciudades en la isla o en la Península, la necesidad de repetir sistemáticamente las tareas por parte del alumnado en su proceso de

aprendizaje aunque les resulte cansado, la poca imaginación de los trabajos de plástica que realiza casi en su totalidad el profesor, la diferencia en el nivel de conocimientos previos del alumnado desde su incorporación a primero pues algunos no saben leer lo que provoca un nivel desigual en la clase, las dificultades de aprendizaje que plantean algunos alumnos y su disconformidad con la actuación del profesor perdiendo la paciencia con una niña con dificultad para comprender las series de números.

“Silvia, una niña, no ha hecho la serie de números. Yo se la he explicado un montón de veces, he estado con ella, pero como también tengo que corregir no podía estar con ella todo el rato. Así que por la tarde, cuando los demás hacían plástica, y yo les atendía le dije a PROF. COLAB. si se podía poner con ella. (Lo que yo vi). Mandó a la niña a su mesa (ella de pie). Estuvo 5 minutos con ella le pegó un chillido. ¡Ya deberías saber esto, estás en 2º! Y la mandó a su sitio. Yo nunca hubiera hecho eso. La niña no hizo la serie al final. ¡Sorprendente!”.

El subdominio *Gestión y Disciplina*, contemplado en el **Conocimiento de la Enseñanza**, recoge 10 entradas en las que manifiesta su desacuerdo con el castigo impuesto por el profesor colaborador a dos niños que alteraban el orden expulsándolos de la clase ya que considera que eso no arregla la situación y hubiese bastado con separarlos.

Tampoco está de acuerdo con que los castigue con 2 semanas sin educación física por haberse quejado de que era una clase muy dura, la motivación que supone para el alumnado el sistema de regalos que ella estableció, planteamiento que al profesor no le parece correcto avisándole de que no gastase tanto en los regalos aunque ella sigue pensando que les motiva y que trabajan mejor desde que estableció ese sistema. Por último, piensa que el profesor se salta las normas cuando le conviene.

Desde el principio nos dijeron que no podíamos estar solos en clase con los niños y hoy he estado todo el día sola con ellos, sólo me decía que cuando fuera la hora cerrase y mandase a los niños a casa. Cuando interesa algo da lo mismo las normas del colegio, este profesor se las salta a la torera.

El subdominio *Planificación* presenta 14 entradas en este nivel, en las que hace referencia a su progresivo incremento de seguridad en sí misma anticipando siempre tareas para realizar llegando incluso el profesor a utilizar alguna de ellas, lo cual refuerza esa sensación, comenta con el profesor lo que podrá hacer o no en su Unidad Didáctica sobre geometría teniendo en cuenta el tiempo disponible y los celos que sienten entre distintos grupos por el concurso sobre las series de números.

Además hace referencia a los nervios que reflejan los alumnos por la proximidad de la celebración del centro, el poco tiempo que les concede el profesor para preparar los poemas por lo que cree no les saldrá bien, la necesidad del profesor de ser siempre el centro de atención, establece la secuencia temporal para finalizar un tema y comenzar otro, aprovecha la mayor disponibilidad de tiempo para realizar distintas actividades y liberar así de tareas al profesor colaborador del que piensa no tendrá queja de ella ya que terminó todos los libros.

“Hoy también hemos comenzado recogiendo el material que el profesor mandó para vacaciones. Cada día que pasa de la semana voy recuperando más y más la seguridad en mí, siempre traigo cosas para repasar, fichas de matemáticas, siempre hago las cosas el día anterior. Para este día preparé algunas multiplicaciones y sumas, restas, un pequeño problema, etc. El profesor iba en la pizarra recordando a los niños cómo se hacían las sumas, luego para hacer las sumas que yo les había preparado luego las restas y luego las multiplicaciones. Me gustó que el profesor contase con mi ficha para ponerla en la pizarra...”

El subdominio *Interacción* aglutina 26 registros en los que reflexiona sobre el incremento de la confianza en ella mostrado por el profesor al dejarla sola en la clase aunque le gustaría que le comentase qué espera de ella en su trabajo con los niños, critica la no intervención del profesor ante una situación de rechazo del alumnado a una compañera ya que considera que así no se va a solucionar el problema, la experiencia desagradable que supone que le pidan ayudar en una clase de la que después la profesora la echa porque dice que no la necesita lo que supone una falta de

comunicación entre el profesorado y la competitividad que el profesor promueve entre el alumnado

En la 3ª) semana ya queda patente que no va a existir una buena relación con el profesor colaborador pues deja muy claro que la ignora y que no piensa que quiera ayudarle, comentarios de este tipo se repiten continuamente agravándose más a medida que avanza el Practicum poniendo de manifiesto un cúmulo de desencuentros que no son capaces de solucionar, entre otras cosas, porque no se atreve en muchas ocasiones a comentarle nada al profesor.

“Cuando terminé de hacer el diario estaba mirando por la ventana y la profesora Te. de inglés me preguntó si quería ir a clase con ella en vez de estar aquí sola. Le contesté que no por si C. se sentía incómodo conmigo allí, pero me gustó que se interesase por mí, cosa que no hace mi profesor porque él se larga y me deja sola. Algunas veces creo que me tiene manía, y me vuelvo loca pensando que es por algo que he dicho, así que bueno, por ahora no puedo hacer nada sólo aguantarme. Supongo que es su forma de ser, y no hay nada más que hablar”.

El subdominio *Metodología* refleja 2 entradas en este nivel 2 de *Interpretación* en el que expone su idea de interpretar los personajes mientras les cuenta un cuento para que no se aburran y plantea la posibilidad de que el alumnado lleve animales que tenga que cuidar, a pesar de que el profesor le dice que sí, que pueden traer los animales, ella duda de si le va a gustar o no quedando de manifiesto una vez más su problemática relación con él.

“Pregunté al PROF. COLAB. si los niños podían traer animales y me contestó que sí. Pienso en hacer algunas láminas con dibujos y poner tareas a cada niño para que cuiden a los animales. No sé lo que pensará el profesor de esta idea, pero seguro que no le hace mucha gracia”.

El subdominio *Evaluación* arroja también 2 registros en los que pone de manifiesto lo inapropiado de la prueba que aplica el profesor ya que pregunta por un contenido que todavía el alumnado no ha trabajado, en concreto, el concepto de reparto. Destaca el malestar que le provoca la sesión de evaluación conjunta en la que los comentarios de los profesores

colaboradores no han sido especialmente favorables, aunque agradece que su profesor colaborador no haya realizado ningún comentario.

“Yo me quedé en clase con 5 niños que estaban haciendo un examen. Como he dicho comencé a explicar la Unidad del Reparto hoy, y en el examen había un problema de reparto y yo me pregunto ¿cómo pensaba el profesor que los niños hicieran ese problema? No lo sé. ¡La verdad!...”

“Hoy a las 12 nos reunimos con la tutora, profesores y nosotros, Era de esperar que nos tratasen mal, han dicho que no nos integramos, que es el peor grupo de todos, y para no echarnos la culpa a nosotros se la han echado al Plan. ¡Típico!. Lo he pasado muy mal, tenía miedo de que se pusieran a hablar mal de nosotros (peor aún), o que nos dejaran por ignorantes. Ha sido un trago duro de tomar. Por lo menos PROF. COLAB. no dijo nada y se mantuvo al margen. ¡Algo es algo!”.

El subdominio *Enseñanza en General*, recoge 3 registros, las únicas existentes en este subdominio en los tres niveles contemplados, en los que no comprende que el profesorado no juegue con los niños el día que salen de excursión y sólo se relacionen entre ellos, la necesidad de contemplar clases de apoyo para aquellos alumnos que tienen un mayor ritmo de aprendizaje y la opinión de que el alumnado que requiere más atención es el que más cariño le ha cogido porque ella les dedica más tiempo.

“Los niños estaban sólo en el campo y los profesores en la parte de abajo hablando. Creo que es normal. Mi interpretación: la excursión era para todos pero los niños son niños y por lo menos, hay que jugar con ellos”.

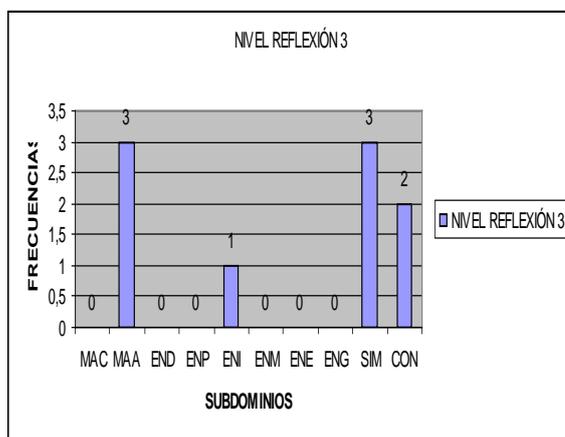
El *Conocimiento de Sí Mismo* presenta 7 entradas en este nivel en las que se manifiesta una vez más el desencuentro que mantiene con el profesor colaborador, tiene miedo a equivocarse y no le orienta, la necesidad de centrarse otra vez después de las vacaciones y motivarse, su inseguridad a la hora de explicar por miedo a que el alumnado no la entienda y quedar mal ante el profesor colaborador e insiste en que cree que no quiere ayudarle ni facilitarle el desarrollo del Practicum.

“Mi impresión de este día es que el profesor no me ayuda mucho y algunas veces me siento insegura, me da miedo que piense que soy una ignorante. Nunca dice nada sin que yo le pregunte, me siento un poco ignorante. Estoy en clase con él delante, y me da mucho miedo equivocarme en las cosas, a la hora de explicarles lo que es una ciudad, lo que es un pueblo, yo puedo hacerlo y me lo preparo, pero me da miedo equivocarme y confundirme en cosas, como si era ciudad Israel o si es pueblo Nazaret. Seguiré delante de alguna forma tengo que aprender”.

El subdominio *Contexto*, dentro del *Conocimiento del Medio*, no presenta ningún registro en este Nivel 2 de reflexión.

NIVEL 3. PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 150: Sujeto 7. Nivel 3. Profundización



Presenta un total de 9 registros, de los que el 33,33% (3) pertenece al *Conocimiento de la Materia*, el 11,12% (1) al *Conocimiento de la Enseñanza*, lo cual resulta sorprendente si tenemos en cuenta que es el que

contempla más subdominios y donde se da el mayor número de registros recogidos a lo largo del diario, el *Conocimiento de Sí Mismo*, supone el 33,33%, con 3 entradas y el *Conocimiento del Medio*, un 22,22%, con 2 registros.

El *Conocimiento de la Materia* tiene representación en este nivel con los 3 registros ubicados en las dos últimas semanas en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*. En ellos reflexiona sobre la capacidad del alumnado para pensar con rapidez, su facilidad para entender las explicaciones, la necesidad de contemplar sesiones de apoyo no sólo para los niños con dificultades de aprendizaje sino también para aquellos con un mayor ritmo de aprendizaje ya que se aburren e incluso pasarlos de curso y

está convencida de que los niños que más sienten su marcha son los que tienen más dificultades para seguir el proceso ya que ella les presta una atención individualizada que no le presta el profesor.

“Pienso que si hay apoyo (en otras clases, mi profesor no quiere dar apoyo, y yo pienso que hay niños que lo necesitaban ¿pero? para niños que van retrasados, también debería haberlo para los adelantados ya que se aburren en clase, deberían hacer apoyo y pasarlos de curso”.

“Laura una niña se puso a llorar porque me marchaba. Creo que los niños que van más retrasados, son los que más cariño necesitan y yo les he prestado la atención que PROF. COLAB. no les presta. Por esa razón los niños/as más retrasados son los más apegados a mí y los que más lo van a notar”.

El **Conocimiento de la Enseñanza** presenta un única entrada en este nivel, concretamente en el subdominio *Interacción*, en la 10ª) semana, referida a la aplicación por decisión propia, de un Sociograma quedando sorprendida en su análisis aunque su descripción de los resultados resulta un poco confusa.

“Por la tarde les he hecho un Sociograma. Estoy muy sorprendida ya que en él me han salido algunas cosas que yo no esperaba y otras que bueno me lo imaginaba. Con respecto a los niños están con un líder B., y las niñas la líder es L... (sólo líder oculto), el líder verdadero es M.. Pero M. hace lo que L. quiere. Es interesante hacer estas cosas, así conoces mejor a los niños”.

El **Conocimiento de Sí Mismo** recoge 3 entradas, en la 5ª), 9ª) y 10ª) semana. Los comentarios giran en torno a su vocación de maestra y el papel del alumno en prácticas que le hace sentirse como una visitante, una fuerte crítica a su profesor colaborador una vez se entera de que éste piensa que ella no tiene iniciativa, justifica la ausencia de toma de decisiones debido a la sensibilidad y respeto con la que actuó, siempre pensando en no hacer nada que le hiciese sentir mal o que le hiriese, actitud que piensa abandonar desde ese mismo momento, refleja bastante rabia y decepción en su diario y, además, cree que el profesor siente celos por el protagonismo que ella tiene en la clase ya que a él le gusta ser el centro de atención.

“Me siento algunas veces tranquila, pero siempre tengo la certeza de que soy un visitante en una clase que no es la mía y muchas veces me siento triste por ello. Me encantaría trabajar de maestra, no es por vacaciones, buen sueldo y todas las tonterías de siempre, es que yo soy maestra, he nacido para serlo y me da terror no llegar nunca a serlo”.

“He comenzado muy bien, explicando las líneas curvas, de las rectas, me he sentido segura, aunque estoy muy enfadada conmigo misma, ya que después de enterarme de lo que piensa de mí el profesor, me da mucha rabia haberme portado tan bien con él ya que no se lo merece. Como ayer hablé con la tutora y me enteré de lo que decía de mí el profesor, que si soy poco imaginativa, que no tengo iniciativa, que no estoy preparada, me he cabreado bastante. Yo no quería que él se sintiera inferior o que pensara que soy muy entrometida, algo así, así que no hacía nada por ser prudente, por no molestarle y he dejado que se comportara conmigo como un cretino, porque algunas veces eso ha hecho, así que me he enfadado por ser tan tonta y por ser tan noble. De ahora en adelante, aunque sea un poco tarde este tío se va a enterar de la vocación que tengo por ser lo que soy. Después de todo el día explicando a los niños, a última hora de la tarde ya no aguanté más y le pregunté qué pensaba de mí. Me contestó muy ancho él que estaba muy verde, que me había costado y que había tenido suerte estar en esa clase, que era muy buena. O sea, me ha dicho que no estoy preparada. NUNCA, le voy a permitir a nadie a partir de ahora (a éste porque me puso la nota, pero nada más) que me diga que NO SOY BUENA MAESTRA. No sé si soy buena o mala, seguro que tengo que aprender mucho, pero sólo sé que soy MAESTRA y quiero enseñar a los niños. Y ni PROF. COLAB. ni nadie podrá nunca impedirme que sea lo que estoy segura que soy. Sólo un profesor al principio de carrera me desilusionó pero una sola vez y nunca más sucederá”.

El **Conocimiento del Medio** presenta 2 entradas, una en la 9ª) y otra en la 10ª) en las que expresa su impresión sobre los valores que el profesor transmite al alumnado ya que considera que mantiene una actitud machista encubierta de caballerosidad, haciendo que sean los niños los que lleven la colchoneta ya que las niñas son unas “señoritas” y diciendo a un alumno que no importa que se haya manchado ya que las madres están para lavar la ropa.

“Un niño dijo que se había manchado la camiseta al hacer un ejercicio en el suelo que el profesor había mandado. El profesor dijo – Y para qué crees tú que están las madres, nada más que para lavarte la ropa -. Creo que está inculcando conceptos muy machistas a los niños y niñas. Me parece de mala educación”.

3.2.7.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Después del Practicum, el Sujeto 7, según los datos del Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza, *está totalmente de acuerdo* con la idea de que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación, la forma de enseñar debe fomentar la actitud investigadora del alumnado, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose, en sus clases los estudiantes deben tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, pactar las normas de la clase con los estudiantes, se debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca para la clase, evaluar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales, cuando se evalúe, se debe tomar en cuenta si los trabajos elaborados por los estudiantes evolucionaron a lo largo del curso y el docente debe ser evaluado por su alumnado.

El diario del Sujeto 7 presenta más comentarios referidas a su opinión sobre el profesor colaborador y las actitudes de éste que a las reflexiones sobre sus propias decisiones a lo largo de las distintas sesiones con el alumnado, de ahí que las referencias recogidas en el Nivel 3 de reflexión presente muchas ausencias en subdominios significativos para esta experiencia de contacto con la realidad educativa.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 7 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* se centran en las críticas al profesor colaborador cuando plantea trabajar actividades que ya los alumnos conocen sobre las que no considera necesario insistir, las preferencias del alumnado a trabajar cálculo antes que geometría, y las divisiones antes que las multiplicaciones.

Todos los comentarios pertenecientes a este subdominio se ubican en el Nivel 2 de reflexión. Destaca el descenso de 4 puntos en la puntuación del ítem 29 del cuestionario (teoría constructiva) pasando de *estar totalmente de acuerdo* con la puntuación máxima antes del Practicum a *estar bastante de acuerdo*, con la puntuación mínima del intervalo, después del Practicum con la afirmación de que en la clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

También llama la atención la puntuación (8) del ítem 4 (teoría constructiva) después del Practicum, por la que *está bastante de acuerdo* con la idea de que se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes. Se puede decir, a la vista de los datos, que esta idea se gesta a lo largo de su participación el Practicum ya que no manifiesta ninguna valoración antes del mismo, dejando este ítem en blanco.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* concentra sus manifestaciones en la sorpresa favorable que le ocasiona comprobar la facilidad de aprendizaje del alumnado en comprensión lectora y en matemáticas, para pensar con rapidez y para entender sus explicaciones, la elaboración de materiales para facilitar la comprensión del grupo de la geometría plana y espacial, el desconocimiento de los niños en geografía, la falta de creatividad en las actividades de plástica, la necesidad de sistematicidad en las sesiones diarias para insistir en el aprendizaje del alumnado y considera que la heterogeneidad en conocimientos con la que el alumnado accede a Primaria dificulta el proceso de aprendizaje del alumnado.

Crítica las actuaciones del profesor con algunos alumnos que requieren una atención más individualizada a los que ella les dedica más tiempo y de ahí que le hayan cogido más cariño y considera que debería

haber clases de apoyo para alumnos con un ritmo de aprendizaje más elevado al igual que se contempla para los alumnos con un ritmo más lento.

El ítem 15 (teoría tradicional) sufre un incremento de 4 puntos por lo que *está bastante de acuerdo* con la creencia de que sus estudiantes disfrutarán más con una explicación suya que leyendo un libro o discutiendo en equipo, esto tiene su reflejo en el diario cuando comenta su miedo ante la posibilidad de que el alumnado no entienda sus explicaciones, miedo que desaparece cuando comprueba que los estudiantes le entienden.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* recoge el sistema de regalos semanales que el sujeto 7 plantea con la intención de motivar al alumnado pero sin reflexionar el alcance de su planteamiento en profundidad, ella está convencida de que su idea da resultado y los alumnos se esfuerzan más a pesar de la advertencia del profesor colaborador, su desacuerdo con las decisiones de este último para mantener la disciplina en casos concretos y manifiesta abiertamente su idea de que el profesor se salta las normas según su conveniencia.

El subdominio *Planificación* presenta una escasa diversidad en la temática abordada limitándose a referir los contenidos trabajados, la estructura de las sesiones diarias, la preparación previa de sus sesiones de trabajo lo que incrementa la seguridad en sí misma al igual que el hecho de que el profesor decida utilizar una de sus ideas, la determinación de los límites de la unidad didáctica que tiene que preparar teniendo en cuenta las limitaciones del tiempo de desarrollo, el escaso tiempo dedicado por el profesor para preparar las actividades de celebración del centro y al haber terminado los libros cree que el profesor no tendrá queja de ella.

A pesar de no tener muy buena relación con el profesor colaborador y no atreverse a comentar con él sus posibilidades de acción en el aula y las expectativas que éste podría tener al respecto, sí mantienen una conversación para planificar su unidad didáctica. Esto tiene su reflejo en la valoración que hace del ítem 11 (teoría constructiva) ya que *está bastante de acuerdo* (8) con que la programación le servirá para coordinarse con sus colegas, mientras que antes del Practicum *no estaba globalmente de acuerdo* (4) con esta afirmación..

El subdominio *Interacción* incluye comentarios sobre el buen recibimiento de la directora al comienzo de las prácticas, las actividades lúdicas en las que se siente integrada con el profesorado, el cariño que le muestran los niños con los que trabaja, las dudas sobre lo que el profesor colaborador espera de ella aunque cree que confía en ella al dejarla sola en el aula, critica la no intervención del profesor en una situación de rechazo a una compañera de clase por parte del alumnado con lo que no se va a arreglar la situación, falta de comunicación entre el profesorado ya que solicitan su colaboración y la profesora implicada no lo considera necesario.

Opina que el profesor promueve la competitividad entre el alumnado y destaca sobremanera su problemática relación con el profesor colaborador reflejando un continuo desencuentro en el que nunca se atreve a comentarle sus sensaciones poco agradables ya que piensa que no tiene intención de ayudarla ni orientarla en el proceso. También decide aplicar un sociograma cuyos resultados le sorprenden pero que expone de manera confusa.

El subdominio *Metodología* aborda el proceso de trabajo desarrollado con los dictados que se realizan de manera sistemática, el sistema de regalos semanales establecido para motivar al alumnado, su rechazo a las películas seleccionadas para el alumnado, todas de Walt Disney, su idea de interpretar los personajes de un cuento para motivarlos más y sus dudas sobre la aceptación por parte del profesor de su idea de

llevar animales al aula y que los cuide el alumnado a pesar de que éste le dio permiso para llevarla a cabo.

Se produce un hecho curioso ya que, si bien se registra un descenso acusado de 6 puntos en el *ítem 17* (teoría técnica) pasando de *estar bastante de acuerdo* con la afirmación de que un libro de texto es preferible a cualquier otro medio a *no estar nada de acuerdo* con esta idea, se produce un incremento de 3 puntos en el *ítem 48* (teoría tradicional) pasando a *estar bastante de acuerdo* con el planteamiento de que se guiará principalmente por los libros de texto.

Quizá esto se pueda explicar atendiendo a que la interacción establecida con el profesor no refleja intercambios de ideas frecuentes sobre el planteamiento de la clase, sigue las rutinas establecidas y además piensa que el profesor estará contento con su participación porque terminó todos los libros, es decir, cree que la opinión del profesor sobre su actuación descansa en el trabajo realizado con los materiales de trabajo contemplados (libros).

El subdominio *Evaluación* muestra su desaprobación a la prueba que pone el profesor por no coincidir con los contenidos trabajados, su miedo a recibir una evaluación negativa en el proceso por parte del profesor colaborador que le repercuta en su futuro profesional y el malestar que le genera lo comentado en la sesión de evaluación conjunta aunque agradece que su profesor no haya intervenido.

El subdominio *Enseñanza en General* resalta su opinión sobre la necesidad de que el alumnado con mayor ritmo de aprendizaje tenga también clases de apoyo, la falta de relación por parte del profesorado con el alumnado en la excursión relacionándose únicamente entre ellos y la convicción de que los alumnos que requieren una atención más

individualizada le han cogido más cariño porque su presencia en el aula suponía poder recibir esa dedicación.

Conocimiento de Sí Mismo

El subdominio *Papel del Profesorado* posibilita contemplar su desacuerdo con la actitud del profesor ante una situación en el aula de rechazo entre compañeros, su tristeza y cansancio ante el temor de recibir una evaluación negativa por parte del profesor colaborador, no se siente apoyada por él, su inseguridad al pensar que el alumnado puede no entender sus explicaciones, sensación que desaparece posteriormente.

Reflexiona sobre la figura del alumno en prácticas ya que considera que viven en una ambigüedad al no tener peso ante el alumnado como profesores, justifica su ausencia en la toma de decisiones en muchas ocasiones por no herir la sensibilidad del profesor colaborador por lo que siente rabia cuando éste le critica su falta de iniciativa y cree que el profesor quiere ser siempre el centro de atención.

Conocimiento del Medio

El *Contexto* destaca las actividades del día de la mujer trabajadora y su sorpresa ante la falta de conciencia medioambiental cuando después de un día de excursión el profesorado no centra la atención del alumnado en recoger las bolsas que quedan en la zona en la que han estado. Destaca la crítica que realiza a la actitud machista que el profesor transmite a su alumnado en las que refleja incluso frases despectivas hacia el papel de la mujer ya que, según él, las madres están para lavar la ropa si los niños se ensucian.

3.2.8. Estudio de caso. SUJETO 8

El sujeto 8 es una alumna de 21 años que ha cursado la especialidad de Primaria. Desarrolla las prácticas en 1º de Primaria. Aunque también tiene contacto con alumnos de 4º curso y de educación infantil. Desarrolla las prácticas con una profesora colaboradora y en las clases de inglés, música y religión mantiene contacto con los profesores y la profesora que imparten esas materias.

3.2.8.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 108: Sujeto 8. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	5.10	4.70	6.78	6.40	6.30
DESPUES	4.80	4.30	6.70	6.20	5.60

La tabla 108 presenta, después del Practicum, unos valores inferiores a los obtenidos en el momento antes de la realización de las prácticas para todas las teorías contempladas. La puntuación media más alta se da en la teoría activa, seguida de la teoría constructiva y la teoría crítica, manteniendo el mismo orden antes y después del Practicum. El Sujeto 8 *está bastante de acuerdo* con la teoría activa (6,70) y con la teoría constructiva (6,20); con la teoría crítica el sujeto pasa de *estar bastante de acuerdo* antes del Practicum a *no estar globalmente de acuerdo* (5,60).

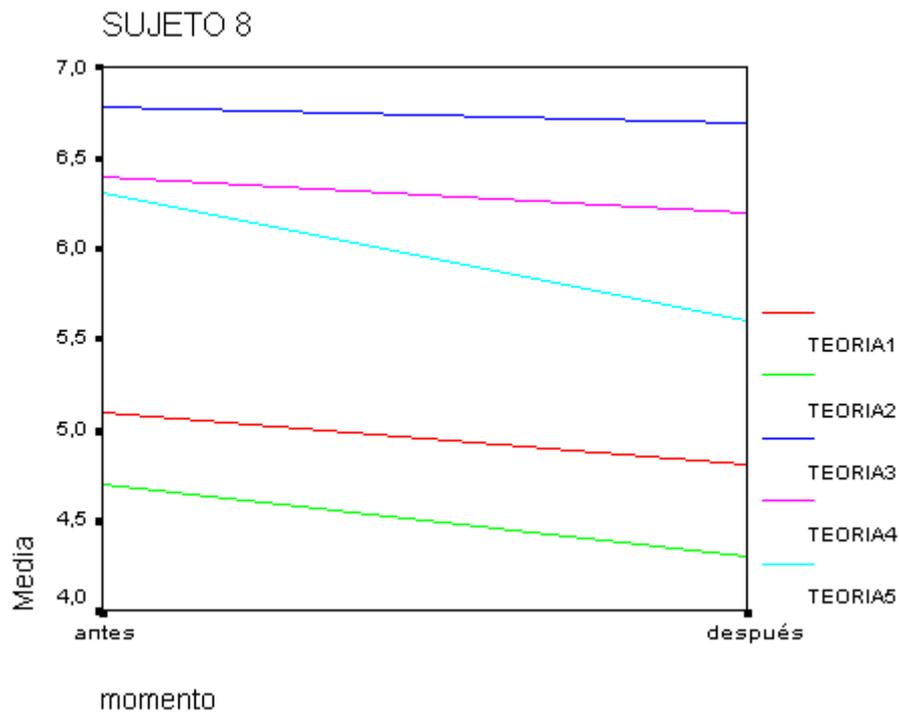


Gráfico 151: Sujeto 8. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

El gráfico 151 nos permite visualizar con más claridad las modificaciones que han tenido lugar una vez desarrollado el proceso de prácticas en el centro. El descenso más acusado es el perteneciente a la teoría crítica, con 0,70 puntos, le sigue la teoría técnica, con 0,40; la teoría tradicional, con un descenso de 0,30, la teoría constructiva, con 0,20 y el menos acusado, con tan sólo 0,08 puntos, el perteneciente a la teoría activa.

3.2.8.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

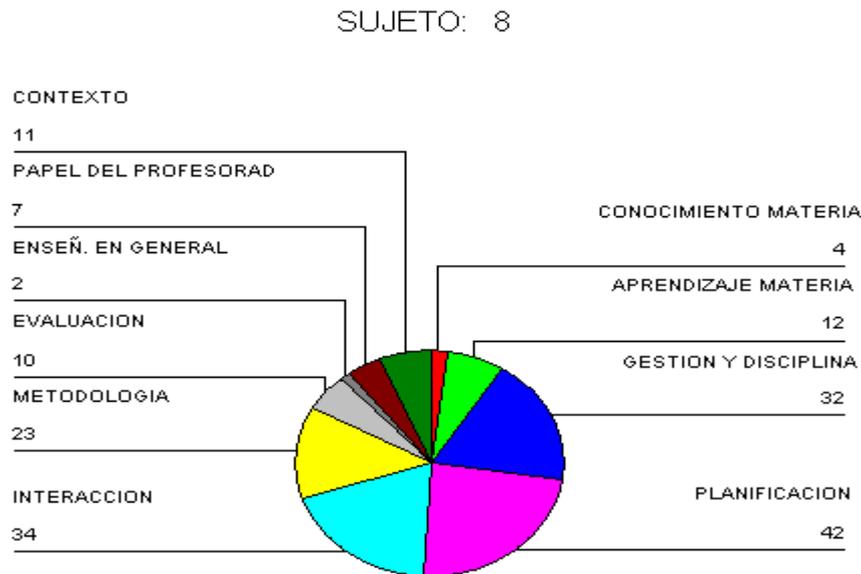


Gráfico 152: Sujeto 8. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 8 aporta un total de 177 registros que se distribuyen tal y como se observa en el gráfico 152. El mayor número de registros se da en el subdominio *Planificación* y en el subdominio *Interacción*. Si presentamos los datos en porcentajes de mayor a menor, observamos los subdominios predominantes en el diario del Sujeto 8 a lo largo del Practicum.

Tabla 109: Porcentajes Sujeto 8

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	42	24	24
ENI	34	19	43
END	32	18	61
ENM	23	13	74
MAA	12	7	81
CON	11	6	87
ENE	10	6	93
SIM	7	4	97
MAC	4	2	99
ENG	2	1	100
TOTAL	177	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la Tabla 109, reúnen el 74% de los datos registrados en el diario del Sujeto 8, casi el mismo porcentaje que el Sujeto 7, por lo que la representación del resto de subdominios supone sólo un 26% del peso total del diario. Estos cuatro subdominios son *Planificación*, *Interacción*, *Gestión y Disciplina* y

Planificación, *Interacción*, *Gestión y Disciplina* y

Metodología. Es decir, una vez más, aquellos con relación directa con las acciones que tienen que desarrollar a lo largo del Practicum. En esta ocasión, la inmersión en las tareas diarias del aula en trabajo directo con el alumnado se produce ya en la primera semana del Practicum.

3.2.8.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

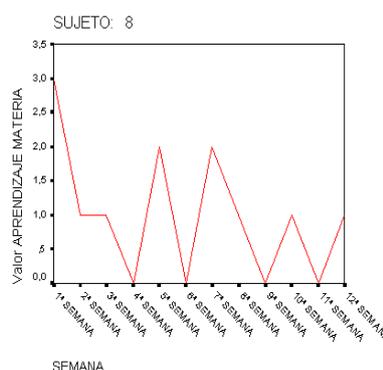
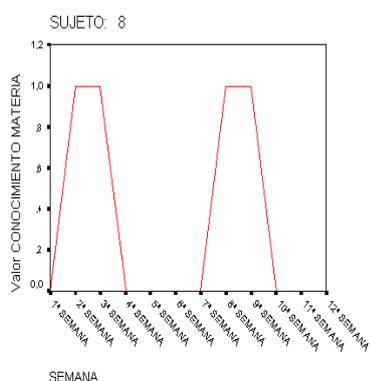


Gráfico 153: Conocimiento Materia por semanas

Gráfico 154: Aprendizaje Materia por semanas

Son 16 las referencias que se realizan en este Tipo de Conocimiento, es decir, el 9% del total de registros existentes.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne 4 de las 16 referencias contempladas en total, lo que supone el 25% de las entradas registradas en este Tipo de Conocimiento. Los registros se concentran en la 2ª), 3ª), 8ª) y 9ª) semana.

El Sujeto 8 plantea su sorpresa por el hecho de que el alumnado diferencie determinados fonemas, el gran número de tareas que tienen que desarrollar los alumnos, la presión que supone para el profesorado el tener que terminar los libros y diversos aspectos trabajados en las reuniones con la profesora tutora.

“Les mandamos bastante tarea y los niños se quejaron; pero la profesora les dijo que tenía que hacerlo así porque quedaban por dar dos libros más.”

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* representa el 75% de los registros contemplados en total en este Tipo de Conocimiento, con 12 entradas. El mayor número de registros (3) tiene lugar en la 1ª) semana, recordar aquí que ya se implica en el desarrollo de tareas con los niños de manera directa en la primera semana.

Los comentarios se centran en las diferencias en el nivel de aprendizaje del alumnado tanto intragrupo como intergrupo y en decisiones concretas para reforzar el aprendizaje.

“Yo empecé a leer y me asombraron las opiniones tan dispares que se producían, ya que unos querían leer más hojas porque en la casa se habían leído varias y otros no querían leerse ni una porque se habían olvidado el libro o no pudieron leer nada...”

No se producen registros en la 4ª), 6ª), 9ª) y 11ª) semana.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento acumula un total de 143 registros que suponen el 81% de los 177 registros recogidos en el diario del Sujeto 8.

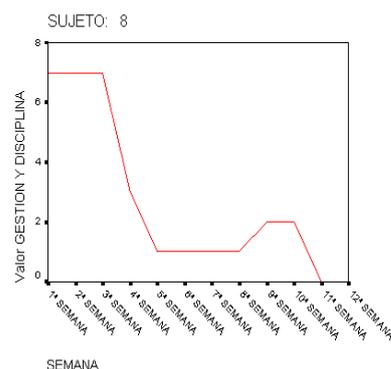


Gráfico 155: Gestión y Disciplina

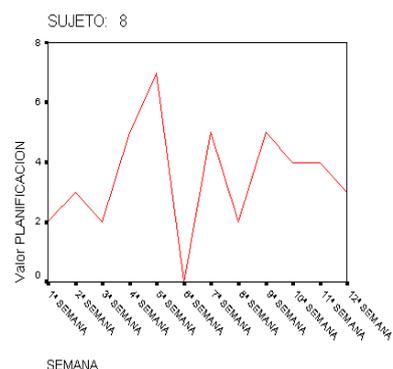


Gráfico 156: Planificación por semanas

END: Las 32 entradas recogidas en el subdominio *Gestión y Disciplina* suponen el 22,37% de los 143 registros pertenecientes a este

Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias en este subdominio se dan en la 1ª), 2ª) y 3ª) semana de realización del Practicum, con 7 registros en cada una de ellas.

Los contenidos se refieren principalmente al alterado comportamiento del alumnado en las clases de educación física, la estructura de distribución del alumnado en el aula por mesas con capitanes/as, el proceso de mantenimiento del orden en la clase al finalizar el trabajo, las normas básicas de disciplina establecida por la profesora colaboradora, los momentos más problemáticos para el mantenimiento del orden tales como ir al baño o recoger el “baby”, algunas situaciones concretas como en la clase de inglés o de música, distintas estrategias para el mantenimiento de la disciplina llevadas a cabo por la profesora y por ella misma, así como castigos y la reacción del alumnado ante los mimos.

“...la profesora les daba unas notas de mal comportamiento a los que se portaran mal; pero como estaba viendo que esto era muy monótono y los niños ya no le hacían mucho caso, decidió cambiarlo por hojas de buen comportamiento para llevárselas a los padres y esto creó una motivación un poco mayor en los niños, llegándose a portar lo mejor posible para darle una alegría a sus padres. En estas hojas lo que ponía es que “su hijo hoy ha trabajado muchísimo y se ha portado muy bien, firmado la señorita”. De esta forma, los padres de una manera indirecta están al tanto del comportamiento de sus hijos”.

No se registran entradas en las dos últimas semanas.

ENP: El subdominio *Planificación* presenta el mayor porcentaje, un 29,37%, entre los subdominios contemplados en el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 42 entradas. El mayor número de registros (7) tiene lugar en la 5ª) semana aunque hay varias semanas en las que se registran 5 entradas, en concreto, en la 4ª), la 7ª) y la 9ª) semana, el menor número de registros, tan sólo 2, se da en la 8ª) semana, justo la semana en la que desarrollan las actividades de celebración del centro, variando el desarrollo habitual de las sesiones diarias de trabajo.

Los comentarios abordan temáticas diversas, tales como el sentido de los diarios, las fichas de observación y las Unidades Didácticas a elaborar

a lo largo del Practicum, la estructura diaria de las sesiones de trabajo con los niños, la descripción de distintas tareas y los contenidos trabajados en ellas.

“Rezamos el Padre Nuestro, dos niños dijeron el abecedario y nombré a los capitanes de cada mesa como se hace todos los días. Empecé a leer con los niños, les di varias sorpresas a los niños que tuvieron tres “muy bien”. Hicieron la relajación después del recreo y fuimos a deporte, allí les hice el juego de la serpiente y antes de éste el calentamiento. Después bajamos a la clase y allí se fueron los niños a sus casas menos los de comedor y los cuatro de apoyo que se quedaron de 12-1 p.m., yo me quedé sola con ellos y les dicté las palabras haciéndoles el juego de los puntos para que estuvieran más motivados. Por la tarde tuve inglés de 3-4 p.m. donde los niños terminaron el ejercicio de los lugares de Inglaterra pegando a su lado frases de inglés que hacían alusión a esos lugares. A la siguiente hora seguí leyendo con los niños y ellos siguieron haciendo la tarea y terminando el frutero”.

No se registran entradas en la 6ª) semana de desarrollo del Practicum, cuando ya está llevando a la práctica una Unidad Didáctica.

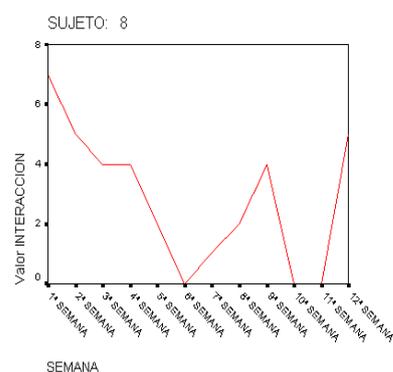


Gráfico 157: Interacción por semanas

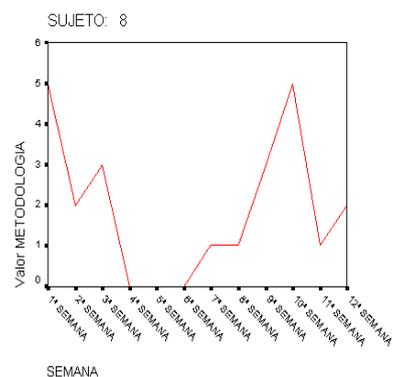


Gráfico 158: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* arroja 34 entradas, es decir, el 23,77% de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se recoge en la 1ª) semana, con 7 entradas, le sigue la 2ª) y la 12ª) semana, con 5 entradas en cada una de ellas.

Los principales contenidos que se contemplan se refieren a la toma de contacto con el centro, la relación con la profesora tutora, su sensación de bienestar tanto con el alumnado como con su profesora colaboradora,

algunos incidentes concretos en la excursión en la que no se siente muy integrada con el resto de profesores ni siquiera con una de las compañeras de prácticas, el excesivo mimo del profesor de inglés con el alumnado, algunas referencias a la escasa implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos y la despedida del centro y de su grupo de alumnos.

“La profesora me dijo que le había gustado lo que había hecho y que estuvo muy bien porque así los demás niños vieron que yo tenía “poder” en la clase y por tanto tenían que atenderme y la verdad es que esto fue lo que pasó durante el dictado. Este comentario me agradó mucho y me hizo sentir muy bien”.

No se registran entradas en la 6^a), 10^a) y 11^a) semana.

ENM: El subdominio *Metodología*, con 23 registros, representa el 16,10% de este Tipo de Conocimiento. El mayor valor obtenido se encuentra en la 1^a) y 10^a) semana, con 5 frecuencias en cada una de ellas.

Se recogen comentarios en los que destaca el descontrol de las clases de inglés al ser una clase muy activa, describe las sesiones de relax necesarias para poder continuar el trabajo con los alumnos, la estrategia para implicar a los padres en el proceso o, por lo menos, mantenerlos informados, describe distintos materiales didácticos utilizados y nombra algunos juegos y videos.

“La clase de inglés me sorprendió muchísimo porque era una clase muy activa donde los niños estaban muy inquietos. Además, se disparaban de tal forma que en la siguiente hora, la profesora tenía que hacer 5 min. de relax porque estaban muy excitados”.

No se registran entradas en la 4^a), 5^a) y 6^a) semana

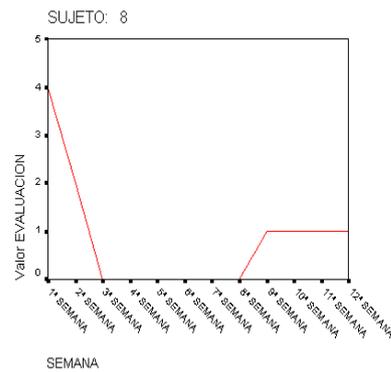


Gráfico 159: Evaluación por semanas

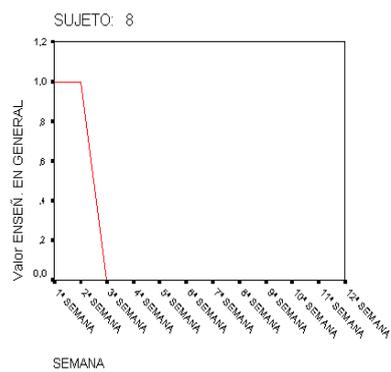


Gráfico 160: Enseñanza en General por semanas

ENE: El subdominio *Evaluación*, con 10 entradas, tiene un 7% de representación en el *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor valor registrado se recoge, una vez más, en la 1ª semana, con un total de 4 registros.

Las referencias a este subdominio se centran en la valoración de las sesiones de lectura y qué términos se utilizan para informar a los padres, la reacción de una madre al saber que su hijo estaba copiando en una examen, la descripción de algunas pruebas de evaluación, la reacción de algunos alumnos ante las calificaciones que reciben y nombra la sesión de valoración de la actuación de la profesora tutora aunque no la explicita.

“En este día, no tuve tiempo de leer con muchos niños porque hubieron varias interrupciones. De 4-5 p.m. hicieron su primer examen y antes de empezar se les tuvo que explicar las normas porque ellos no sabían lo que tenían que hacer y no paraban de hablar y de mirarse unos a otros. El examen constaba de 5 preguntas, una era de sumas y restas, otra de hacer frases con las palabras que se daban, dictado, nombrar números, etc... En esta última pregunta pasó algo anecdótico porque los niños en vez de escribir con letras los números, escribían en cada número el nombre del niño al que correspondía”.

No se registran entradas de la 3ª) a la 8ª) semana.

ENG: El subdominio *Enseñanza en General* es el que tiene menor representación en el *Conocimiento de la Enseñanza*, con tan sólo dos registros que representan el 1,39% del total de este tipo de Conocimiento. Se recoge un registro en la primera semana y otro en la segunda semana.

Los contenidos reflejan su agrado por la colaboración de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y distintas reflexiones surgidas en la reunión con la profesora tutora sobre la responsabilidad civil del profesorado.

“Por lo que pude observar este día los padres también los ayudaba bastante en sus casas., Por ejemplo en cálculo y lectura. Esta preocupación de éstos por sus hijos me agradó mucho”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

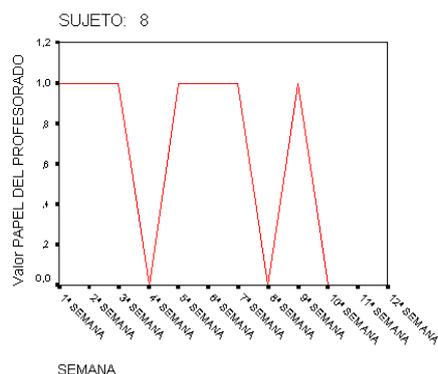


Gráfico 161: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del Profesorado*, con 7 registros, supone el 4% de las 177 entradas contempladas en el diario del Sujeto 8. No destaca ningún valor en concreto ya que se realiza un única referencia en cada una de las siguientes semanas: 1ª), 2ª), 3ª), 5ª), 6ª), 7ª) y 9ª).

Los comentarios abordan la oportunidad del aprendizaje que supone para ella poder observar a una profesora en plena acción en el aula, el papel del profesor ante situaciones de responsabilidad civil, el papel del profesor de inglés a la hora de imponer un castigo y su influencia en la clase, le

agradan los comentarios favorables de la profesora colaboradora hacia su actuación, se sienta satisfecha y capaz.

“La profesora me dijo que le había gustado lo que había hecho y que estuvo muy bien porque así los demás niños vieron que yo tenía “poder” en la clase y por tanto tenían que atenderme y la verdad es que esto fue lo que pasó durante el dictado. Este comentario me agradó mucho y me hizo sentir muy bien”.

No hay registros en este subdominio en la 4ª) 8ª) 10ª), 11ª) y 12ª) semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

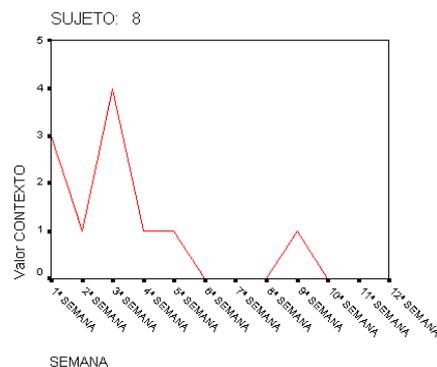


Gráfico 162: Contexto por semanas

CON: El subdominio *Contexto*, con 11 registros, representa el 6% del total de entradas existentes en el diario. El mayor valor tiene lugar en la 3ª) semana, con 4 frecuencias, seguida de la 1ª) semana, con 3. Las semanas 2ª), 4ª), 5ª) y 9ª) registran una sola entrada.

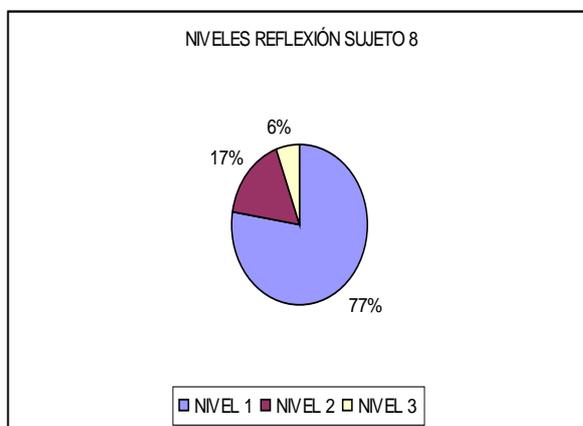
Destaca la solidaridad existente entre el alumnado al mismo tiempo que su competitividad, algunas acciones solidarias organizadas en el centro, peticiones por los demás en la oración, actividades para trabajar los valores organizados semanalmente en todo el centro, las dudas que le provoca la celebración o no del día del padre y la presión que supone para una alumna las notas que entrega a sus padres.

“Después seguí leyendo y le puse un regular a una niña que normalmente leía muy bien, esta niña no quería tener un regular y se puso un bien cuando yo no estaba mirando, después lo vi, la recriminé pero no me dijo nada y la profesora me dijo que los padres la tenían como muy perfecta y entonces no asimilaba tener fallos”.

No hay referencias de la 6^a) a la 8^a) semana, ni de la 10^a) a la 12^a).

3.2.8.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 163: Distribución Niveles de reflexión



El Sujeto 8 presenta un total de 177 entradas de las que el 77% pertenecen al Nivel 1 de *Descripción*, el 17% al Nivel 2 de *Interpretación* y el 6% al Nivel 3 de *Profundización*, por lo que sigue la misma tónica que el

resto de diarios objeto de estudio.

El gráfico 164, presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios. No hay ningún subdominio que refleje un valor cero en todos los niveles de reflexión contemplados, por lo que todos los subdominios tienen presencia, ya sea ésta en uno, dos o los tres niveles en cuestión.

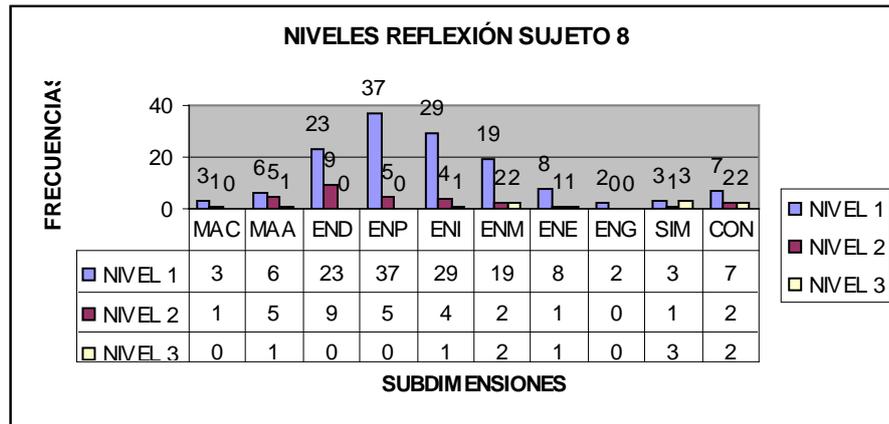


Gráfico 164: Frecuencias Niveles de Reflexión

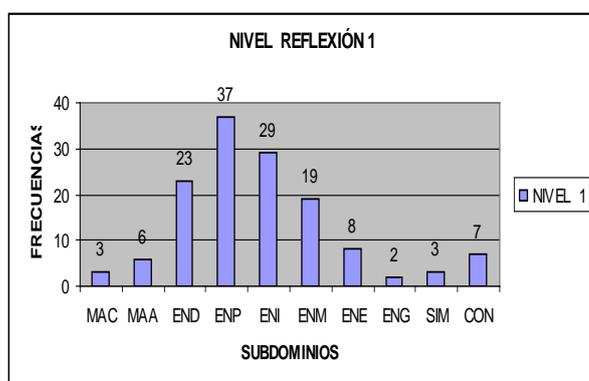
El NIVEL 1 o de *Descripción* refleja los mayores valores en los subdominios *Planificación* e *Interacción*, con 37 y 29 frecuencias respectivamente, seguido del subdominio *Gestión y Disciplina*, con 23 frecuencias, el orden se corresponde con los valores obtenidos sin diferenciar los niveles de reflexión. Los valores oscilan entre 2 y 37.

El NIVEL 2 o de *Interpretación* registra su mayor valor en el subdominio *Gestión y Disciplina* con 9 frecuencias contabilizadas, el resto de subdominios oscilan entre el valor 0 y el 5. El único valor cero obtenido en este nivel se produce en el subdominio *Enseñanza en General*.

El NIVEL 3 o de *Profundización* presenta su mayor valor en el subdominio *Papel del Profesorado* con 3 referencias registradas. Los valores cero se contemplan en los subdominios *Conocimiento de la Materia*, *Gestión y Disciplina*, *Planificación* y *Enseñanza en General*. Resulta llamativo que dos subdominios, *Planificación* y *Gestión y Disciplina* que recogen los valores más altos (junto con *Interacción*) figuren en este nivel sin ningún registro.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 165: Sujeto 8. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* recoge 9 entradas lo que supone el 6,57% del total de los 137 registros existentes en este Nivel 1, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 118 registros representa el 86,13

% del total, el *Conocimiento de Sí Mismo* con tan sólo 3 entradas es el 2,19 % y el *Conocimiento del Medio*, con 7 frecuencias, supone el 5,11 %.

El *Conocimiento de la Materia* reúne 9 registros en este nivel, como ya se ha comentado, de los que el subdominio *Conocimiento de la Materia* recoge 3 entradas.

Dos de las tres entradas se refieren a los contenidos trabajados en las reuniones con la profesora tutora para aclarar el sentido de los distintos instrumentos a utilizar a lo largo de las prácticas, los diarios y las fichas de observación así como la posibilidad posterior de análisis y de reflexión que suponen sobre los sucesos recogidos, también se centran en el sentido de los distintos elementos del Curriculum y la relevancia del análisis de necesidades.

La cuarta entrada refleja perfectamente cómo la necesidad de abordar todos los contenidos programados prima en el planteamiento del profesorado a la hora de desarrollar las clases ya que, a pesar de que el alumnado se queja por el gran número de tareas, la profesora se siente presionada por terminar los dos libros que faltan todavía.

“El análisis de necesidades es una fase previa para el diseño. Hay que analizar los objetivos, no sólo seleccionarlos. CONCEPTOS, PRINCIPIOS, PROCEDIMIENTOS. Esto es lo que pondremos básicamente en los contenidos. La organización hace referencia al: orden de presentación. Cómo se van a trabajar los contenidos. Tenemos que argumentar las decisiones y porqué tomamos unas decisiones y no otras. CONTENIDO: Materia de trabajo que une los objetivos y la metodología. Es la materia de trabajo que nos permite trabajar. Cada estrategia lleva asociado un tipo de aprendizaje que favorezca al alumno”.

El *Aprendizaje de la Materia* recoge 6 entradas en las que describe su sorpresa ante la respuesta del alumnado en lectura, descansando en los signos de puntuación y siguiendo las indicaciones de las exclamaciones y las interrogaciones y por lo rápido que entendieron algunas cosas, incluso el profesor de inglés se sorprendió también; también destaca la motivación e interés del alumnado por los gusanos de seda cuando los llevó a clase, y la satisfacción que le produjo que la profesora le otorgase el mérito en el avance en lectura de una alumna aunque ella se lo otorga a esta última, también le agradece insistir en el dictado de la tarde en lo mismo que trabajaron en la lectura por la mañana.

“Esta forma de explicárselos le gustó bastante a mi profesora colaboradora. En este día, le mandó a leer a una niña y como lo hizo bastante bien me dijo que el mérito era mío, me agradó mucho aunque yo le dije que el mérito era más de la niña”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* presenta 118 entradas que se reparten de manera desigual entre los 6 subdominios que lo configuran.

Los 23 comentarios recogidos en el subdominio *Gestión y Disciplina* se refieren a lo bien que siente el primer día en clase ya que percibe un ambiente agradable tanto por parte del alumnado como por parte de la profesora, describe la distribución del alumnado en tres mesas con un capitán cada una que cambia cada día elegido por el capitán saliente, la organización para salir al patio en una fila de dos en dos con dos capitanes que se fijan en el comportamiento de sus compañeros lo que no impide el alboroto, el castigo con los brazos cruzados y posibilidad de quedarse sin recreo del profesor de música al no poder desarrollar la clase por la presencia de un espejo que centra la atención del alumnado (haciendo

muecas) dando la clase por finalizada ante la imposibilidad de mantener el orden, también describe la imposibilidad de seguir con la clase por parte del profesor de inglés y ella misma en una sesión de educación física, el jaleo que se produce en el baño y el perchero, la efectividad de los cambios de mesa cuando un niño alborota, les dicta las normas antes de realizar el dictado (no ir al baño, no copiarse, no hablar con el compañero), la prohibición de llevar juguetes violentos al centro (pistolas, cuchillos,...), se queda con unos niños a los que ha castigado sin recreo después de haber intentado corregir su comportamiento.

“Por la tarde, en la clase de inglés estaban muy alborotados, no atendían al vídeo de Pocahontas que estaban viendo y por ello el profesor lo quitó y les mandó unos ejercicios; pero no pudo hacerlos porque los niños no atendían”.

“Había algunos niños que no me hacían caso, así que los mandé a correr por todo el campo; pero como esto no resultaba los castigué en la pared sin que se movieran. Pero aún así, había tres que no me hacían caso por lo que decidí quedarme con ellos en el recreo poniéndoles sumas y restas. Después del recreo siguió el curso normal de la clase”.

También describe cómo la profesora cambia su planteamiento al comprobar que no resulta efectivo darles notas de mal comportamiento por lo que decide enviar a los padres las hojas de buen comportamiento consiguiendo motivar más al alumnado y al mismo tiempo, informar a los padres, la confusión en el alumnado por un castigo que la profesora les impone por su comportamiento con el profesor de inglés ya que no todos comprenden el por qué de ese castigo, uno de los castigos que más influyó en una alumna fue la de pasarla a una clase de Infantil, además se emociona cuando al estar mal de la garganta los niños en sus oraciones la tienen en cuenta.

“Rezamos el Padre Nuestro, formularon las peticiones y dentro de éstas dijeron que “nos tenemos que portar bien para que N. nos saque el material de deporte y para que no grite porque si no se pone ronca”. Este comentario me hizo sentir muy bien”.

El subdominio *Planificación* recoge mayoritariamente las entradas realizadas en este subdominio, con 37 entradas de las 42 existentes.

El Sujeto 8 relata que les tranquilizan las reuniones con la profesora tutora en las que clarifican el sentido y características técnicas y didácticas de los distintos instrumentos que han de utilizar a lo largo del Practicum tales como los diarios y las fichas de observación así como la elaboración de unidades didácticas, la estructura de las sesiones diarias de trabajo que comienza rezando y con las peticiones del alumnado, la profesora les marca las tareas, leen individualmente, dictado, clases de apoyo en lectura y escritura.

“Cuando terminaron de rezar la profesora pidió voluntarios para formular peticiones o deseos que ellos quisieran realizar. Esto lo hacían desde sus sitios y levantando la mano uno por uno. Los niños continúan sentados y van sacando los libros según la profesora les diga. Ella les marca la tarea y ellos la van haciendo, aunque los que tienen dudas acuden a la mesa de la maestra. Mientras tanto, yo les voy enseñando a leer. Esto lo voy haciendo de uno en uno. Cada uno de ellos lee tres o cuatro páginas según de tiempo. Cuando terminan de leer se ponen un sello con la fecha en la última página leída y llaman al que sigue, dado que todos saben quién va detrás de ello. Hubo algunos niños que tuvieron bastantes dificultades para pronunciar ciertas palabras o se confundían. Así que yo intentaba que ellos se dieran cuenta diciéndoles que me lo volvieran a repetir o preguntándoles ¿Cómo dijiste? Sin embargo, hubo niños que por mucho que les dijera seguían cometiendo los mismos errores. Por lo que una vez consultado a la profesora, ésta me dijo que tenían esas dificultades y que se llamaría a la logopeda para que trabajara con ellos. Ya por la tarde, la profesora les hizo un dictado muy cortito de tres frases. Pero cada frase la tenía que repetir varias veces, y a cada palabra daba una palmada para que se dieran cuenta de cuántas palabras había y las separaciones entre éstas”.

También describe los distintos contenidos trabajados en las distintas sesiones diarias, por ejemplo, las sumas, los libros “*Tan Tan 9*”, “*Verde 6*” y “*Rubio 1*” “*Rubio 2*”, el abecedario, el ciclo de los gusanos, ejercicios de expresión corporal, actividades de celebración del centro, teatro, excursiones, gymkhanas, bailes regionales, libros de cuentos para colorear, los videos de “*Aladin*” “*Asterix y Obelix*”, “*El Corcel Negro*”, el juego de “*Juan Periquito y Andrés*”,...

“Primero rezaron e hicieron las peticiones. Posteriormente sacaron los libros para hacer la tarea (oficios), cada uno decía en qué trabajaba su padre o madre: Después hicieron cálculo. En gimnasia, como siempre iban dos capitanes quienes vigilaban a los que hablaban para luego decírselo a la profesora. En esta sesión primero se hizo el calentamiento corriendo sin pisar la línea blanca, ir a pata coja... Después jugaron a la cadena humana, este juego lo realicé yo; pero pensé que ellos no lo sabían y no fue así porque casi todos lo conocían. Después de esto, intenté realizar el juego de Juan Periquito y Andrés, pero no pude porque estaban incontrolables y no atendían nada. Hicieron la relajación después del recreo, la prof. colab. corrigió las libretas y yo continué leyendo”.

El subdominio *Interacción* presenta 29 entradas en este nivel cuya temática se centra en lo bien que se siente en la toma de contacto con el centro, la ayuda mutua que se presta el alumnado, los comentarios de satisfacción que realizan en la reunión con la profesora tutora excepto una de las alumnas en prácticas que no se encuentra cómoda con su profesor colaborador (Sujeto 7), le resulta monótono observar y leer con el alumnado ya que quiere implicarse más, la celebración de un cumpleaños de una de los niños, la indisposición de un niño hace que la profesora comente que es mejor que vomiten en la mesa que sobre los libros, la llegada de los alumnos de Infantil con una carátula en su semana de “la salud y la alegría”.

Relata también algunos incidentes sin importancia acaecidos durante la excursión y resalta que no se encontró muy a gusto ya que la profesora hablaban entre ellas de sus cosas y no se sintió muy integrada, ni siquiera con la compañera de prácticas que también iba a la excursión, la poca implicación de algunos padres en las tareas de sus hijos, la poca participación activa de los niños en algunos de los actos de celebración del centro, le agrada el comentario positivo de la profesora cuando mantiene el control de la clase, comenta con el profesor de inglés que los niños de corta edad no mantienen la atención mucho tiempo, le hacen dibujos con frases alentadoras el día de su despedida lo que la emociona sobremanera y agradece los detalles que el centro tiene con ellos al terminar las prácticas.

“Por último decir que el ambiente entre nosotras lo noté un poco distante y no muy agradable que digamos, con esto no quiero decir que no hablaran sino que lo que hacían era comentarios entre ellas, sobre sus cosas y yo a veces como me sentía un poco desplazada iba a mirar cómo estaban los niños y volvía otra vez. Aparte de la profesora, también noté a la otra chica de prácticas poco habladora conmigo”.

“Una niña se acercó a mí, mientras los demás hacían la tarea y me dijo que me tenían una sorpresa, en esto la profesora se enteró y le molestó porque era algo que querían tener en secreto. Por la tarde me dieron unos dibujos hechos por ellos con diversas frases relacionadas conmigo como: “N. te queremos”, “gracias por enseñarnos lo que nos has enseñado”, etc... Esto me emocionó mucho y me puse a llorar porque esto suponía mi despedida de este curso tan maravilloso”.

El subdominio *Metodología* contiene 19 entradas en las que describe una técnica de cálculo que enseña la profesora, el planteamiento activo de la clase de inglés dificulta el desarrollo de la clase siguiente teniendo que hacer 5 minutos de relax, hay cartulinas colgadas en la pared con palabras para ayudar al alumnado en los dictados.

Comenta la decisión positiva tomada por la profesora que supone la técnica utilizada para reforzar el buen comportamiento enviando una nota a los padres en lugar de destacar el mal comportamiento, la presencia constante en el desarrollo de actividades de los distintos libros que se utilizan y que los niños tienen que trabajar, se siente satisfecha al plantear un juego que los niños desconocen, cómo mejoran su nivel de lectura al seguir su recomendación de leer en casa, la gran motivación que supone para el alumnado el hecho de llevar gusanos de seda a la clase para comentar sus ciclo vital. También describe cómo relacionan los animales con algunos instrumentos en la clase de música.

“Después de que terminaran el dictado un niño y otro compañero elegido por el mismo niño, se encargan de recoger las libretas de los demás dándoselas a la señorita. Con respecto al cálculo decir que la profesora les enseñó una técnica, en la cual debían poner un número en la cabeza y otro en la mano. $5+6=11$. Además, cuando escribieran el resultado no debían ponerlo pegado a la raya, sino separado y el número debía ir justo debajo de los otros”.

“... En música el profesor y yo les leímos un cuento en el que cada vez que dijéramos un animal en concreto uno de los tres niños que estaban delante tenían que tocar el instrumento al que correspondía. Por ejemplo, las focas (las claves), los tigres (pandereta)... De esta manera los niños aprendían el nombre de los instrumentos y su sonido”.

El diario del Sujeto 8 contiene ocho registros en el subdominio *Evaluación* lo que supone el 80% del total de entradas contempladas en este subdominio. Sus comentarios describen la curiosidad del alumnado por conocer sus notas, el carácter informativo de las hojas de evaluación, valora lo productiva que le resulta la reunión con la profesora tutora, la necesidad de explicar al alumnado las normas de realización de una prueba concreta y la no aceptación de una niña de la calificación obtenida debido a la presión que ejercen sus padres y cómo cambia la nota

“En este día, no tuve tiempo de leer con muchos niños porque hubieron varias interrupciones. De 4-5 p.m. hicieron su primer examen y antes de empezar se les tuvo que explicar las normas porque ellos no sabían lo que tenían que hacer y no paraban de hablar y de mirarse unos a otros. El examen constaba de 5 preguntas, una era de sumas y restas, otra de hacer frases con las palabras que se daban, dictado, nombrar números, etc... En esta última pregunta pasó algo anecdótico porque los niños en vez de escribir con letras los números, escribían en cada número el nombre del niño al que correspondía”.

El subdominio *Enseñanza en General* presenta en este nivel los dos únicos registros existentes en este subdominio en los que observa que los alumnos reciben ayuda de los padres en el hogar, aunque esto lo contradice en otros momentos del diario y las temáticas para la reflexión planteadas en la reunión con la profesora tutora.

“Por lo que pude observar este día los padres también los ayudaba bastante en sus casas., Por ejemplo en cálculo y lectura. Esta preocupación de éstos por sus hijos me agradó mucho”.

El *Conocimiento de Sí Mismo* recoge 3 entradas en el subdominio *Papel del Profesorado* en las que expone la reflexión sobre el rol del profesor y las consideraciones de responsabilidad civil, cambia su idea sobre su actuación cuando la profesora la felicita por su buena actuación y por haber reafirmado su poder frente al grupo de alumnos.

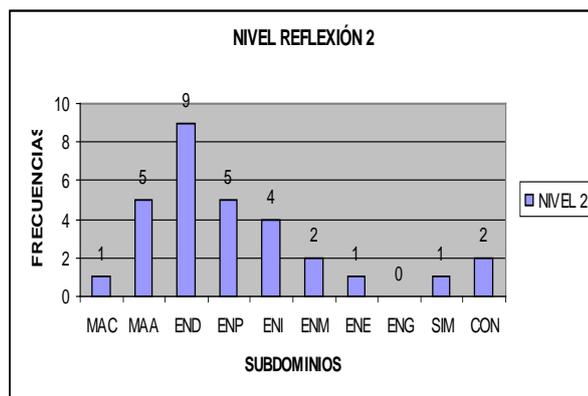
“Ellos se rieron y yo pensé que había fracasado en el intento, por lo que no me sentí muy bien. Sin embargo, la prof. colab. me dijo que le había gustado mucho y en contra de lo que yo pensaba me comentó que los había controlado bastante bien. Esto me alegró mucho y me sentí mejor”.

El **Conocimiento del Medio** presenta 7 entradas en este nivel en el subdominio *Contexto* que lo configura. Plantea la agradable sorpresa que le causa la solidaridad que observa entre el alumnado, el rol de padre y madre abordado en la clase al tratar las profesiones ya que sólo se plantean la del padre excepto una niña, la actividad semanal para trabajar un valor determinado o con normas de educación tales como dar las gracias y cómo puede influir en una alumna la presión que ejercen los padres al considerar perfectos a sus hijos hasta el punto de que lleva a una niña a cambiar su calificación.

“... y como tocaba un ejercicio donde se hablaba de profesiones, la profesora empezó a preguntar a los niños los oficios de sus padres, muchos decían que su padre era comerciante, otros policía, juez... pero la mayoría hablaba de los padres hasta que una niña dijo que su papá era profesor de matemáticas y su mamá médico. Yo creo que esta niña lo dijo porque los dos trabajaban fuera de la casa y a lo mejor las otras madres eran amas de casa”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 166: Sujeto 8. Nivel 2. Interpretación



El **Conocimiento de la Materia** recoge 6 entradas lo que supone el 20% del total de los 30 registros existentes en este Nivel 2, el **Conocimiento de la Enseñanza**, con 21 registros representa el 70%

del total, el **Conocimiento de Sí Mismo** con tan sólo 1 entradas es el 3,33 % y el **Conocimiento del Medio**, con 2 frecuencias, supone el 6,67%.

El **Conocimiento de la Materia** presenta una sola entrada en el subdominio de su mismo nombre en este nivel, en la que se asombra por la diferenciación entre los fonemas /b/ y /v/ que realiza el alumnado cuando ni ella misma los diferencia con tanta claridad.

“En la lectura me asombraban las diferenciaciones que hacían algunos niños entre /v/ y /b/, ya que ni yo misma hago estas diferencias”.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* reúne los 5 registros restantes de los existentes en este nivel, en los que reflexiona sobre el diferente nivel en lectura que presenta el alumnado, sobre todo en palabras que contienen “*pro*”, “*por*”, *par*”, “*tro*”, “*por*”, “*tor*”, “*-r*”, /-p/..., la diferencia de motivación entre el alumnado ante la lectura, considera que la profesora ha insistido más en la lectura y por eso tienen problemas con las sumas y anima a un niño a leer más en casa para progresar más en el dominio de la lectura

“Por la tarde empecé a hacer sumas y restas con ellos y aquí me di cuenta que los niños tenían bastantes dificultades para restar, sobre todo, y yo creo que esto es debido a que S. les ha hecho más hincapié en lo que es lengua y ha dejado un poco de lado el cálculo”.

El **Conocimiento de la Enseñanza**, reúne 23 registros que se distribuyen a lo largo de los 6 subdominios contemplados en este Tipo de Conocimiento.

El subdominio *Gestión y Disciplina* es el que tiene mayor número de registros en este nivel con 9 entradas contabilizadas en las que opina favorablemente de las normas de disciplina y orden que ha puesto la profesora insistiendo en que respeten el turno de palabra, también está de acuerdo con la estrategia utilizada para motivarlos con un refuerzo positivo manifestando en alto cuántos alumnos lo están haciendo bien.

Piensa que la reprimenda que la profesora sustituta da a dos alumnas ante toda la clase por haber tirado un globo de agua al suelo sirve así también para los demás, comprende que aunque a una alumna le apene

sobremanera el castigo de enviarla a Infantil es correcto porque de no ser así la niña no cambiaría su comportamiento, considera adecuado que por una vez el profesor cumpla la amenaza del castigo ya que no suele cumplirlo siendo muy blando en el mantenimiento de la disciplina, su desacuerdo con el castigo a un niño que se subió a una mesa ya que le pareció un poco humillante para el alumno.

“Hicieron la relajación como todos los días en los cachetes, orejas, manos, frente, cabeza... De 3-4 p.m. vino una profesora sustituta que comentó que había dos mesas que se portaban muy bien y una mal porque un niño se subió encima de la mesa y empezó a gritar y después me empezaron a llamar cuando me vieron sin poner atención a la sustituta. La prof. colab. se enfadó mucho y le dijo al niño que volviera a hacer lo mismo delante de nosotras o de la directora; pero el niño no quería y ella lo amenazó con que si lo volvía a hacer lo castigaría haciendo lo que hizo delante de la directora, compañeros y padres. Por una parte me pareció un buen castigo; pero por otra un poco humillante para el niño ante sus compañeros, aunque podía dar resultado. No hubo dictado y yo continué leyendo”.

También pone en marcha una estrategia consistente en ir escribiendo letra a letra en la pizarra el nombre del alumno que se porta mal, si se completa el nombre el alumno no podrá realizar el dictado y decide quedarse con 6 niños castigados sin recreo por no hacerle caso.

“Yo hice el dictado, e introduje una nueva estrategia para que ellos estuvieran quietos y me atendieran. Esta consistía en ir apuntando las sílabas de sus nombres en la pizarra y si llegaba a completar el nombre el niño se quedaría sin hacer el dictado porque esto significaba que había estado molestando a los demás”.

El subdominio *Planificación* presenta 5 registros cuyas reflexiones se centran en los fallos que cometió en el dictado al dictar muy rápido debido a su estado de nerviosismo, no considera correcto que el profesor les prometa golosinas para motivarlos cuando no tiene intención de cumplir con esa promesa, ella utiliza esa misma estrategia posteriormente para motivarlos tentando su curiosidad con una sorpresa que ella sí llevará, obteniendo buenos resultados

“... Por la tarde les hice el dictado y después seguí leyendo, noté a los niños que leían muy bien porque querían obtener la sorpresa que les había dicho”.

El subdominio *Interacción* ofrece cuatro entradas en las que comenta las dudas sobre cómo actuar ante la actitud mimosa de un niño que pretende llamar su atención escondiéndole el bolígrafo, reflexiona sobre si su presencia en el aula puede inducir al alumnado a un peor comportamiento, cree que ha sido blanda en algunas situaciones en las que no se impone y cree que el profesor le dedica palabras de ánimo y felicita sus buenas ideas para que no se deprima por no haber conseguido centrar la atención del alumnado en clase de inglés

“Uno de los niños tiene la manía de esconderme el bolígrafo y la tinta del sello debajo de la mesa para que yo no lo encuentre, cuando me ha pasado esto yo intento hacerme la despistada o coger otro bolígrafo. Entonces este niño me vuelve a poner estas cosas sobre la mesa. F. es un niño muy mimoso y en cuanto le llevas la contraria o no lo ayudas te pone una cara muy expresiva con ganas de llorar y esto es una circunstancia que me apena porque no sé cómo reaccionar, aunque yo creo que lo mejor es ignorarlo un poco porque cuanto más caso le haces peor es”.

“Por la tarde en inglés yo tenía que tener la clase para prepararla y así lo hice, lo que pasa es que tuve la sensación de que no me prestaban atención y así fue. El profesor me dijo que no lo había hecho tan mal y que tenía grandes ideas; pero a mi entender esto lo hizo para que no me deprimiera”.

El subdominio *Metodología* recoge únicamente 2 entradas en este nivel en las que queda de manifiesto que intenta acercar el entorno al alumnado y prefiere promover experiencias directas al llevar un ramo de flores para tratar la primavera, entre ellas las azucenas, que los niños no conocían, y cómo afronta una situación de incomprensión por parte del alumnado intentando buscar otra forma de hacerse entender.

“Hubo niños que las hacían bien y otros fallaban en algún número, por lo que intenté explicárselas mejor diciéndoles que la primera parte era como una suma de tres filas de números al llevarse uno y que en la segunda debían poner el segundo numerito”.

No necesariamente los Sujeto que desarrollan más actividades en el aula reflejan en su diario más reflexiones en el Nivel 2 y 3 por lo que queda de manifiesto que la acumulación de actividades durante el Practicum no promueve *per se* la reflexión.

El subdominio *Evaluación* ofrece una entrada en este nivel en la que valora positivamente el cambio de estrategia de la profesora para mantener el buen comportamiento al enviar notas a los padres de los niños que se portan bien planteando así un refuerzo positivo.

No se contemplan registros en este nivel en el subdominio *Enseñanza en General*.

El *Conocimiento de Sí Mismo* presenta una única entrada en este nivel, dos menos que en el Nivel 3. En ella considera que el profesor de inglés debería imponer disciplina de manera más habitual ya que habitualmente sólo realiza amenazas que después no cumple.

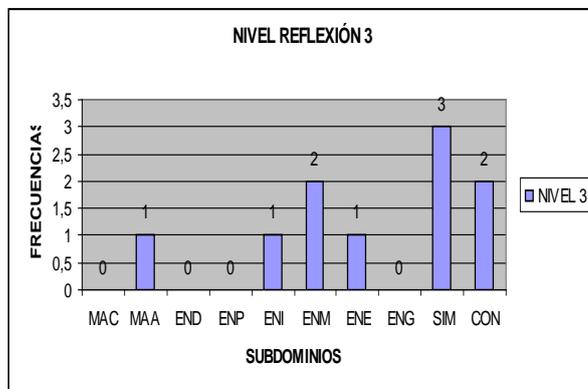
“El profesor tuvo que castigar a algunos niños porque estaban un poco intranquilos. Esto estuvo bien por parte de él porque antes yo lo notaba muy blando y les hacía amenazas como dejarlos sin recreo que luego no cumplía”.

El *Conocimiento del Medio*, refleja dos entradas en el subdominio *Contexto* en las que destaca las peticiones de los niños en las oraciones que no piensan únicamente en ellos sino que también piensan en los más desfavorecidos al mismo tiempo que llega a concluir que entre ellos hay un elevado nivel de competitividad a la hora de las tareas.

“También se interesaban mucho por un compañero que fuera más avanzado que ellos o se reían si un niño iba empezando el libro que ellos estaban acabando. Aquí se aprecia la competitividad existente en la clase, que por un lado les sirve de motivación para no retrasarse y seguir mejorando para alcanzar a sus compañeros”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 167: Sujeto 8. Nivel 3. Profundización



El *Conocimiento de la Materia* recoge 1 entrada lo que supone el 10% del total de los 10 registros existentes en el Nivel 3, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 4 registros representa el 40% del total,

el *Conocimiento de Sí Mismo* con 3 entradas, es el 30% y el *Conocimiento del Medio*, con 2 frecuencias, supone el 20%.

El *Conocimiento de la Materia* tiene presencia en el Nivel 3 en el subdominio *Aprendizaje de la Materia* con una única referencia, en la tercera semana, que plantea cómo la profesora decide escribir en rojo en el cuaderno de un alumno las palabras que no sabe en el dictado como mensaje al padre para que conozca el nivel de aprendizaje de su hijo.

“Otra cosa que me sorprendió fue cuando haciendo el dictado un niño le pregunta a S. unas palabras y ella en principio no se las decía; pero cuando él no sabía escribirlas, ella se las apuntaba con bolígrafo. Esto lo hacía para que se viera bastante claro que el niño no sabía hacer el dictado por sí solo, al contrario de lo que creía el padre de este mismo niño que fue a hablar con la profesora. Esta forma de actuar me impresionó bastante; pero la vi muy correcta porque de otra manera los padres creen que los niños hacen las cosas por sí solos, sin ayuda y esto no es nada cierto”.

El subdominio *Gestión y Disciplina* y el subdominio *Planificación*, dentro del *Conocimiento de la Enseñanza*, no presentan ningún registro en este Nivel 3 a pesar de contabilizar en total un gran número de registros.

El subdominio *Interacción* recoge una única referencia, ya en la 9ª semana, en la que se da cuenta de que una alumna mejora su comportamiento con ella a pesar de haberle llamado la atención al observar que estaba corrigiendo su calificación.

“... sin embargo, su comportamiento para conmigo cambió a mejor. Otro dato a señalar es que la niña estaba vista por sus padres como muy perfecta y a mi parecer esto es muy negativo para ella”.

El subdominio *Metodología*, reúne 2 entradas, realizadas en las dos primeras semanas, en las que reflexiona sobre el cambio de estrategia de la profesora al comprobar que las notas por mal comportamiento no eran efectivas si se limitaban al ámbito del aula por lo que decidió informar a los padres mediante hojas de buen comportamiento positivando así la situación y motivando más al alumnado y valora positivamente la actuación de la profesora con una niña favoreciendo la transmisión de la necesidad de valorar y cuidar los materiales de los que disponen.

“En estos primeros días la profesora les daba unas notas de mal comportamiento a los que se portaran mal; pero como estaba viendo que esto era muy monótono y los niños ya no le hacían mucho caso, decidió cambiarlo por hojas de buen comportamiento para llevárselas a los padres y esto creó una motivación un poco mayor en los niños, llegándose a portar lo mejor posible para darle una alegría a sus padres. En estas hojas lo que ponía es que “su hijo hoy ha trabajado muchísimo y se ha portado muy bien, firmado la señorita”. De esta forma, los padres de una manera indirecta están al tanto del comportamiento de sus hijos...”.

“Los niños estaban recortando figuras y pegándolas en los cuadros del ejercicio a que correspondía, mientras los demás hacían esto había una niña que estaba pintando su mesa, entonces una niña la vio y se lo dijo a la maestra, y ésta le dijo que tenía que cuidar su material porque después era para todos los niños y aparte que seguramente las cosas en su casa no las pintaría. Esto me pareció muy bien por parte de la profesora porque hizo reflexionar a la niña sobre el cuidado del material, transmitiéndole el cuidado de las cosas que tiene a su disposición”.

El subdominio *Evaluación*, con un único registro en la 2ª semana, refleja sus reflexiones sobre la relevancia del papel de los padres en el comportamiento de los hijos ya que en ocasiones encubren sus acciones en

lugar de censurar o recriminar su comportamiento a raíz de un suceso con una madre que disculpa a su hijo al que el profesor cogió copiando en un examen.

“En la hora de música, el profesor de esta asignatura recibió una carta de la madre de un niño de tercero que él había cogido copiándose. Él me dio a leer esta carta y la verdad es que era asombroso, porque más o menos venía a decir que el papel que su hijo tenía en la mesa lo había hecho el niño en la casa y que él no se estaba copiando, sino que no le dio tiempo de quitarlo de la mesa. Por otro lado, la madre decía que su hijo sabía mucho de música porque oía muchos cassettes y que éste la había copiado. Por último venía a decir que sólo por música su hijo no iba a repetir, por esto exigía que se le repitiera el examen. A mí esta situación me impresionó bastante, ya que la madre ni siquiera se molestó en hablar en persona con el profesor y tampoco se informó exactamente en cómo fue el su caso, sino simplemente confió a ciegas en su hijo”

No hay ningún registro en el subdominio *Enseñanza en General*.

El *Conocimiento de Sí Mismo* presenta en el subdominio que lo configura, el *Papel del Profesorado*, 3 registros en los que plantea la oportunidad de aprendizaje que supone para ella poder observar a una profesora en acción, la dificultad para mantener la atención de los niños debido al sistema gestual utilizado por el profesor de inglés y la seguridad en su capacidad para desarrollar su futuro profesional a la vista de los comentarios favorables de la profesora colaboradora.

“... decir que fue un día muy productivo, dado que iba aprendiendo estrategias que nunca hubiera podido imaginar, y a la vez me fijaba en cómo una profesora las aplicaba de manera efectiva y si no era así, inmediatamente improvisaba otras para aplicarlas en la clase”.

El subdominio *Contexto*, que configura el *Conocimiento del Medio*, refleja dos resultados, uno en la segunda y otro en la tercera semana, en los que comenta lo oportuno de dedicar tiempo al desarrollo de actividades solidarias para fomentar este valor entre el alumnado, en concreto, se organizó una rifa a beneficio de “Manos Unidas contra el Hambre” y no llega a adoptar una postura definida ante la posibilidad de celebrar o no el día del padre ya que no todos lo tienen pero puede resultar decepcionante para algunos en comparación con otros grupos.

“Lo primero que hizo fue comentar que no habían hecho nada para el día del padre porque había muchos niños que no tenían padre y debido a esto, desde hace dos años en infantil y en primero no se celebraba el día del padre. La verdad es que con esta idea discrepo un poco porque hay niños que tienen padre y se sienten mal cuando compañeros de otros cursos e incluso los mismos hermanos sí les hacen regalos y ellos no los puedan hacer. Pero por otro lado, los niños que no tienen padre se sienten muy incómodos cuando todos hacen los regalos para el padre y ellos no tienen a quien dárselos. Por esta razón, no sé hacia dónde inclinarme, ahora bien todas las ideas me parecen muy respetables”.

3.2.8.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los datos recogidos en el cuestionario de *Teorías Implícitas de la Enseñanza* permiten afirmar que, después del Practicum, el Sujeto 8 está totalmente de acuerdo con la idea de que el docente debe ser evaluado por su alumnado, el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos y de que su forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en su alumnado.

Debido al escaso número de ítems en los que el sujeto responde con las puntuaciones más altas, se ha considerado oportuno incluir también aquellos en los que el sujeto otorga el valor máximo en el intervalo inmediatamente inferior al objeto de ofrecer una visión más completa de las ideas más representativas del Sujeto 8, con lo que podemos añadir que, además, *está bastante de acuerdo* puntuando el máximo de este intervalo (8) con fomentar la autoevaluación de los estudiantes, el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, el conocimiento que se imparte en la escuela está, en definitiva, condicionado por los recursos económicos y de control social, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose y con evaluar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.

Se puede comprobar con los datos expuestos al principio del análisis del Sujeto 8 que se producen pocos cambios en los valores obtenidos en el cuestionario por lo que el Practicum parece no haber afectado de manera decisiva ni significativa en las teorías implícitas con las que accede al mismo.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 8 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* se centran en el contenido de las reuniones con la profesora tutora sobre los instrumentos a aplicar a lo largo del Practicum y el sentido de los distintos elementos del currículum, la primacía de los contenidos a trabajar frente a otros criterios en el desarrollo del proceso y la capacidad del alumnado para diferenciar algunos fonemas superando incluso a algunos adultos.

El *ítem 4* (teoría constructiva) desciende 3 puntos después del Practicum con lo que el Sujeto 8 *está bastante de acuerdo* con que se debe organizar la enseñanza en función del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* destaca el alto nivel de corrección mostrado por el alumnado en lectura aunque pone de manifiesto las diferencias existentes entre ellos en cuanto al nivel de aprendizaje lo que tiene su correlación en el grado de motivación que muestran hacia la lectura, la experimentación directa como factor de motivación para el alumnado y captar su atención e interés, el refuerzo para el aprendizaje que supone trabajar los mismos contenidos en tareas diferentes, el avance del alumnado cuando los padres se involucran en el aprendizaje y trabajan con ellos en casa por lo que algunas estrategias utilizadas por la profesora se realizan con la intención de facilitarles información sobre el progreso de sus hijos de manera indirecta y las dificultades que presentan en cálculo lo que a su

juicio obedece a haber dedicado más tiempo a la lectura en detrimento del tiempo de dedicación a matemáticas.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* refleja su sensación de bienestar el primer día de clase al percibir un ambiente agradable, la organización del aula en tres mesas con un capitán diario, diversas situaciones de castigos para mantener el orden con las que suele estar de acuerdo e incluso reproducirlas así como diversas actuaciones que premian el buen comportamiento, las situaciones diarias de más alboroto como las clases de inglés, música, educación física y el alboroto en el perchero y el baño, su acuerdo con las normas establecidas en el centro y en el aula y la necesidad de que algunos profesores cumplan con las amenazas de castigo para poder mantener la disciplina.

El subdominio *Planificación* recoge los diversos contenidos, actividades, excursiones, juegos y videos que trabajan en la clase, la estructura de las sesiones diarias que comienzan rezando, actividades marcadas por la profesora sobre los distintos libros, lectura individual, dictado, clases de apoyo en lectura y escritura y la clarificación del proceso de elaboración de las unidades didácticas. También reflexiona sobre los fallos cometidos por ella al realizar un dictado estando muy nerviosa por lo que iba muy deprisa y la falta de sinceridad de un profesor que promete premios que no piensa cumplir para animar al alumnado a terminar una tarea.

El subdominio *Interacción* incluye referencias a su sensación de bienestar, se encuentra a gusto con el grupo y con la profesora colaboradora, la tranquilidad y confianza que le dan las sesiones con la profesora tutora, diversas celebraciones: del centro, de cumpleaños, de despedida; la falta de integración en las conversaciones con el grupo de profesores, la emotiva

despedida que le han organizado, el apoyo del profesor de inglés con frases alentadoras, algunas situaciones concretas con algunos alumnos que reclaman demasiada atención y como el hecho de imponer disciplina a los niños no es óbice para que le tengan cariño.

El subdominio *Metodología* contiene comentarios sobre técnicas de cálculo, metodología activa en las clases de inglés que dificulta el desarrollo de las clases posteriores por el nerviosismo del alumnado, la estrategia de enviar información positiva a los padres sobre el comportamiento del alumnado, la prevalencia de los libros en el planteamiento de las actividades diarias, la mejora en el aprendizaje cuando trabajan también en casa y la motivación que supone para el alumnado utilizar una metodología que le permita experimentar directamente y relacionar algo abstracto como la música con objetos o seres reales como por ejemplo los animales.

El subdominio *Evaluación* aporta distintos contenidos sobre la curiosidad e inquietud del alumnado por conocer sus notas, la presión de algunos alumnos por las calificaciones en edades tan tempranas para mantener la imagen perfecta que sus padres le transmiten y no decepcionarlos, la necesidad de explicar las normas de realización del examen y la importancia de las actitudes de los padres que a veces justifican el mal comportamiento de sus hijos en lugar de corregirlos.

El subdominio *Enseñanza en General* destaca la necesidad de que los padres ayuden a sus hijos en casa en su proceso de aprendizaje ya que se diferencian perfectamente los casos en los que este hecho se produce y la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad civil del profesorado y los límites en su intervención directa en las distintas situaciones que se pueden producir con el alumnado.

Conocimiento de Sí Mismo

El subdominio *Papel del Profesorado* presenta su reflexión sobre el rol del profesor, la modificación de su bajo nivel de autosatisfacción por una actuación concreta debido a las palabras de ánimo y aliento de la profesora colaboradora al haber reafirmado su poder frente a la clase, la necesidad de que el profesor de inglés imponga disciplina de manera más habitual, la oportunidad de aprendizaje que supone el proceso de prácticas al poder observar directamente la actuación de una profesora en el aula acercándose así a la realidad educativa, la dificultad para seguir una clase cuando el alumnado está acostumbrado a otro profesor y la seguridad en su capacidad para el desarrollo de su ejercicio profesional futuro.

Antes del Practicum no manifiesta ninguna posición respecto al ítem 19 (teoría activa), mientras que después del Practicum manifiesta *estar totalmente de acuerdo* con el hecho de que el docente debe ser evaluado por su alumnado.

Conocimiento del Medio

El subdominio *Contexto* presenta las reflexiones del Sujeto 8 sobre la solidaridad que muestran los alumnos al pedir por los demás en sus oraciones aunque al mismo tiempo son competitivos entre ellos, el rol de padres y madres que se refleja en la escuela al hablar de las profesiones, su acuerdo con el planteamiento del centro al desarrollar semanalmente un valor en cada grupo y curso recorriendo las distintas clases para promover el valor del que se trate, desarrollan también distintas actividades para recaudar fondos para organizaciones humanitarias y la presión excesiva que los padres ejercen sobre sus hijos en cuanto a su rendimiento aunque sea de manera inconsciente en muchas ocasiones.

3.2.9. Estudio de caso. SUJETO 9

El sujeto 9 es una alumna de 29 años que ha cursado la especialidad de Educación Infantil. Ha desarrollado las prácticas en un Centro de Educación de Adultos, muy distante de las características que puede tener el proceso de enseñanza y aprendizaje en la especialidad que ha cursado y con una profesora colaboradora que le deja un elevado grado de responsabilidad en el trabajo con el grupo.

3.2.9.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 110: Sujeto 9. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	2.60	3.44	7.30	6.90	5.89
DESPUES	2.50	3.56	7.60	7.30	6.00

La tabla 110, muestra los resultados obtenidos para el sujeto 9. El incremento mayor se da en la teoría constructiva pero en líneas generales se puede decir que no hay grandes modificaciones en las puntuaciones obtenidas por las distintas teorías. La puntuación más alta, al igual que sucede en el Sujeto 8, se da en la teoría activa, seguida de la teoría constructiva y de la teoría crítica. El Sujeto 9 está bastante de acuerdo con la teoría activa (7,60), con la teoría constructiva (7,30) y con la teoría crítica (6,00), *no está globalmente de acuerdo* con la teoría técnica (3,56) y no está nada de acuerdo con la teoría tradicional.

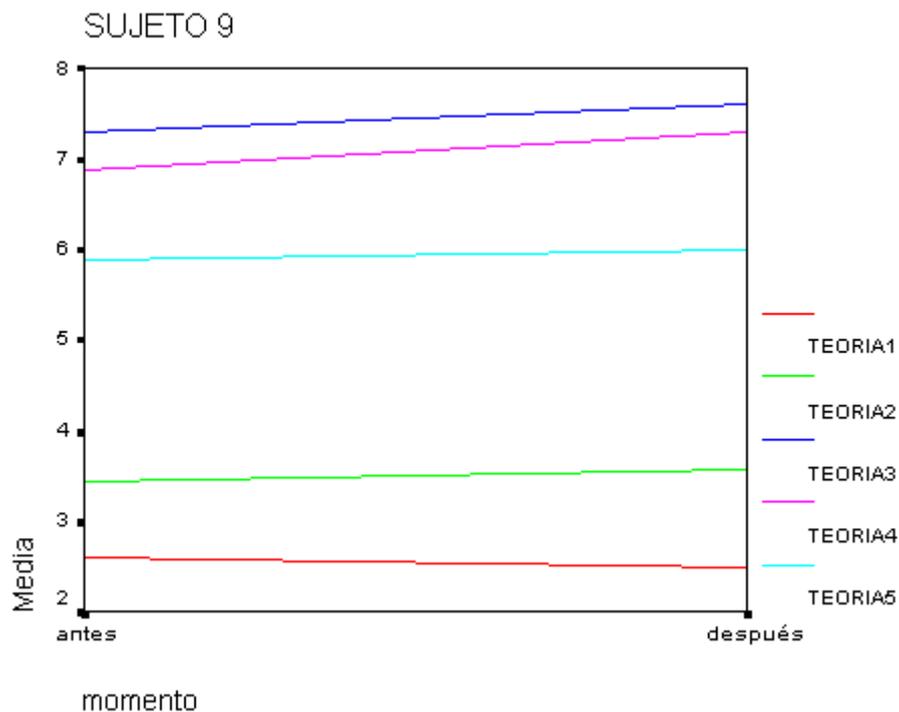


Gráfico 168: Sujeto 9. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

La teoría tradicional es la única que presenta un ligero descenso mientras que el resto de teorías presentan un ligero incremento, basta ver el gráfico 168 para darse cuenta de ello. El mayor incremento se da en la teoría constructiva, con 0,40 puntos, le sigue la teoría activa, con 0,30, a continuación la teoría técnica (0,12) y por último la teoría crítica con un ligero incremento de 0,11. El único descenso que se produce tiene lugar en la teoría tradicional, con 0,10 puntos, siendo la que tiene la media más baja.

3.2.9.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

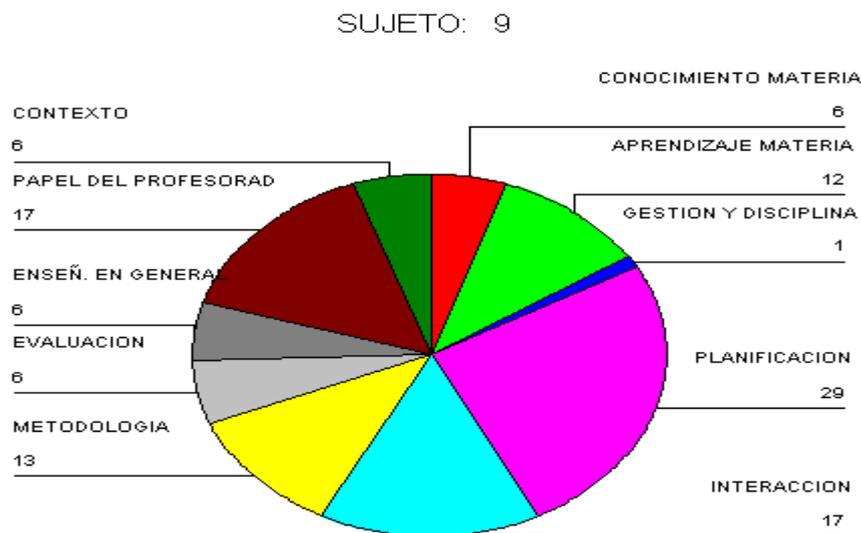


Gráfico 169: Sujeto 9. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 9 aporta un total de 113 registros que se distribuyen tal y como se observa en el gráfico 169. El mayor número de registros se da en el subdominio *Planificación*, seguido de los subdominios *Interacción* y *Papel del Profesorado*, igualados en frecuencias, el menor número de registros tiene lugar en el subdominio *Gestión y Disciplina*.

Tabla 111: Porcentajes Sujeto 9

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	29	26	26
ENI	17	15	41
SIM	17	15	56
ENM	13	12	68
MAA	12	11	79
MAC	6	5	84
ENE	6	5	89
ENG	6	5	94
CON	6	5	99
END	1	1	100
TOTAL	113	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la tabla 111, reúnen el 68% de los datos registrados en el diario del Sujeto 9, por lo que la representación del resto de subdominios es mayor que en otras ocasiones y supone un 32% del peso

total del diario. Estos cuatro subdominios son *Planificación, Interacción, Papel del Profesorado y Metodología*. El menor número de frecuencias se recoge en el subdominio *Enseñanza en General*.

3.2.9.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

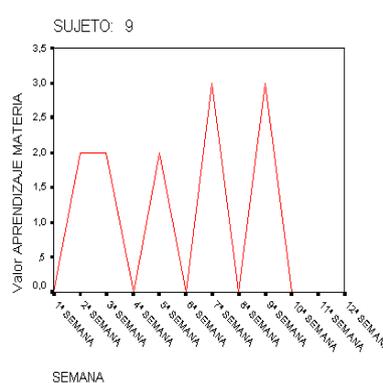
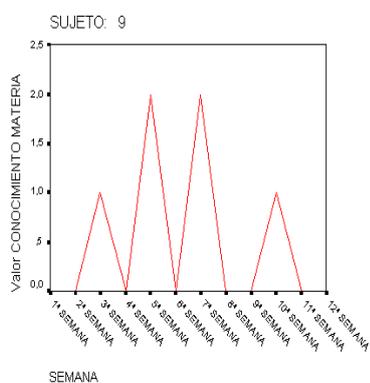


Gráfico 170: Conocimiento Materia por semanas

Gráfico 171: Aprendizaje Materia por semanas

Son 16 las referencias recogidas en este Tipo de Conocimiento, lo que representa el 16% del total de registros contabilizados en el diario del Sujeto 9.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne 6 de las 16 referencias, lo que supone el 37,5% del total de las entradas registradas en este Tipo de Conocimiento. Se concentran en la 3ª), 5ª), 7ª) y 9ª) semana,

Destaca el carácter personalizado e individualizado de la enseñanza que se lleva a cabo, le parece una enseñanza significativa y adaptada a los intereses del alumnado y la consideración por parte de la profesora colaboradora de la adquisición de los conocimientos necesarios por parte del alumnado para poder avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así

como la mayor facilidad del alumnado para las matemáticas que para el lenguaje.

“Estamos haciendo ordenación de palabras por orden alfabético con el fin de que ellos puedan utilizar en sus vidas diarias por ejemplo un listín telefónico, o cualquier lista de palabras o nombres ordenados alfabéticamente. Es una enseñanza significativa, que les va a servir para una mejora de su vida fuera del aula”.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* representa el 62,5% de las referencias recogidas en este Tipo de Conocimiento, con 12 entradas contabilizadas. El mayor número de registros se da en la 7ª) y 9ª) semana con 3 entradas en cada una de ellas.

Se centra en el afán e interés del alumnado por aprender, sus dudas sobre el interés que el alumnado pueda tener hacia su propuesta concreta, los diferentes agrupamientos planteados por la profesora, el aprendizaje selectivo que realiza el alumnado en función de sus propios intereses y gustos personales, sus dudas sobre el grado de confianza de algunos alumnos en sus posibilidades para ayudarles en su proceso de aprendizaje, el nivel de exigencia de la profesora tutora respecto a otros alumnos y las orientaciones de ésta para la elaboración de las unidades didácticas, la baja autoestima del alumnado ante las dificultades de aprendizaje de algunos aspectos ya que se sienten limitados en su posibilidades de aprendizaje, observa más dificultades en el aprendizaje de lengua que de matemáticas ya que éstas están más presentes en sus vidas diarias, le motivan los logros que observa en el aprendizaje de algunos alumnos y destaca la especial dificultad para la lectura que muestra una alumna.

“Muchas veces he observado que no se les queda todo lo que se dice, no importa, porque cada uno sale con el conocimiento que le ha interesado o aquel que más le ha llamado la atención o que más le ha atraído; como por ejemplo una alumna que se aprendió la poesía de memoria porque le gustan las poesías y la recitó al resto de la clase; por lo que cada uno aprende según sus propios intereses y sus motivaciones”.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

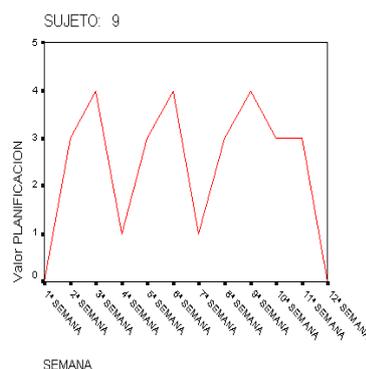
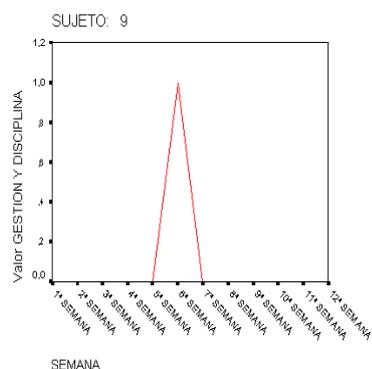


Gráfico 172: Gestión y Disciplina por semanas Gráfico 173: Planificación por semanas

END: El subdominio *Gestión y Disciplina* presenta un único registro en la 6ª) semana, lo que representa el 1,40% de los 72 registros contabilizados en total en este Tipo de Conocimiento.

El comentario hace referencia al comportamiento más indisciplinado del alumnado cuando no está presente la profesora colaboradora.

“Hoy me he dado cuenta que cuando falta la profesora, los alumnos se alborotan más y están más exigentes, supongo que se crecen un poco ante nosotros, bastante carentes de experiencia, lo cual se nos nota, sobre todo en el agobio de vernos solos ante la clase. De aquí he sacado la conclusión de ante esas situaciones, planificar durante unos instantes lo que se va a hacer, dividirnos los grupos por niveles e intentar estar tranquilo y controlar la situación”.

ENP: El subdominio *Planificación*, con 29 entradas representa el 40,28% de los datos recogidos en el *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de registros se da en la 3ª), 6ª) y 9ª) semana con una frecuencia de 4 en cada una de ellas, lo valores más bajos se obtienen en la 4ª) y 7ª) semana con una frecuencia de 1 en cada una de ellas.

Los contenidos abordados reflejan las distintas actividades comunes que se realizan así como tareas individuales con distintos materiales como cuadernos con distintos niveles de dificultad, actividades previas a la realización de un viaje ya planificado y la existencia de otros en perspectiva,

la existencia de objetivos más allá de los que observa a simple vista y que va descubriendo posteriormente, la reunión con la profesora tutora de manera colaborativa sobre el momento de realización y los distintos elementos de la Unidad Didáctica así como sobre el uso de distintos instrumentos a lo largo del Practicum, la necesidad de coordinar la atención al gran grupo con las necesidades de atención individualizada, distintas lecturas, la necesidad de planificar lo que se va a hacer, la imposibilidad de llevar a cabo todo lo planificado, actividades fuera del horario lectivo y diversas reflexiones sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica.

“Comenzamos la clase con cuadernillos, mientras la profesora se ponía con una de las alumnas para explicarle de forma individualizada la división. Esto lo ha venido haciendo durante varios días, mientras yo trabajo con la clase cuadernillos, ella se va turnando con cada uno de los alumnos y les va explicando la división y haciendo ejercicios con cada uno de ellos. Luego se ha leído la lectura de la hoja anterior con motivo un poco de introducirlas en el deporte y cambiar también la letra de otras lecturas con el fin de que se vayan acostumbrando a todo tipo de letras. Primero los alumnos se quejaron un poco de que les costaba leer el texto pero con nuestra ayuda consiguieron el objetivo planteado, la lectura y comprensión del mismo”.

“Le he comentado a C. lo de la Unidad Didáctica que tenía que hacer y le expliqué el procedimiento para hacerla... y me comentó por qué no preparaba una unidad didáctica sobre los huesos del cuerpo, las fracturas de los mismos, esguinces... diferencias entre cartílago y articulación... cosas elementales y claras, útiles para su vida. A mí me pareció estupendo porque así la podría llevar a la práctica. Se lo tendré que comentar a O. C. para ver qué le parece y si está de acuerdo con esta idea”.

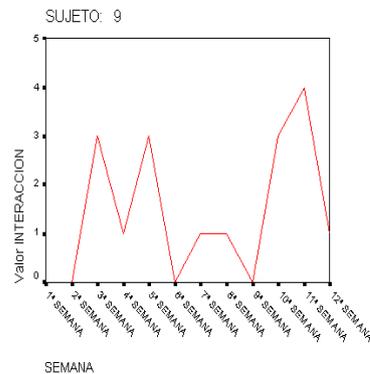


Gráfico 174: Interacción por semanas

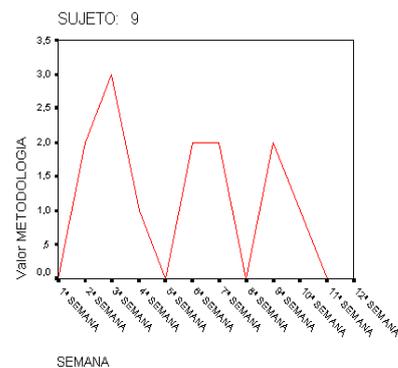


Gráfico 175: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* arroja 17 entradas, es decir, el 23,61% de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se registra en la 11ª) semana, aunque también se dan valores altos, con 3 frecuencias, en la 3ª), 5ª) y 10ª) semana.

Se aborda en ellas la buena relación entre el alumnado y la profesora así como con las alumnas de prácticas teniendo un efecto positivo en ella y sirviéndole de ejemplo, cree que es positivo realizar actividades fuera del aula, siente distante a una alumna en los inicios de su relación con ella, la relación con la profesora tutora, la reunión de las profesoras colaboradoras con la profesora tutora con comentarios positivos hacia ella, la relación entre el alumnado no es problemática pero es poco cooperativa, el cariño hacia ella e interés mostrado en el desarrollo de la unidad didáctica por parte del alumnado, su aprendizaje para crear un buen clima en el aula y su agradecimiento a sus compañeros y a la profesora tutora.

“Destacar en la puesta en práctica de la unidad la participación de los alumnos en las actividades lo que da a entender el interés hacia ellas y por lo tanto que dichas actividades eran motivadoras.”.

No se registran entradas en la 1ª) y 12ª) semana.

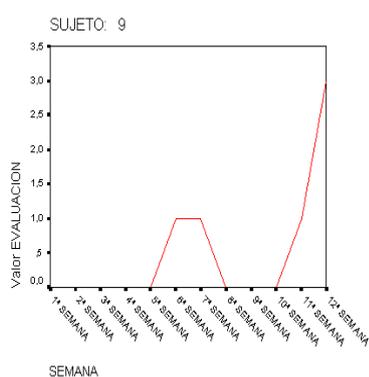


Gráfico 176: Evaluación por semanas

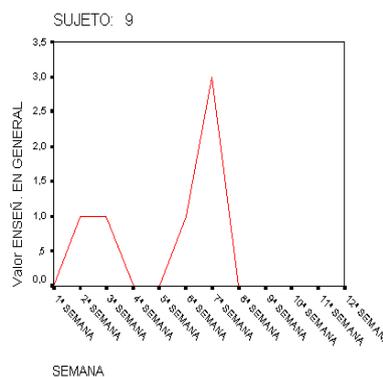


Gráfico 177: Enseñanza en General por semanas

ENM: El subdominio *Metodología*, con 13 registros, supone el 18,05% del total de los 113 registros contemplados en el *Cocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de entradas tiene lugar en la 3ª) semana de desarrollo del Practicum.

Las referencias en este subdominio se centran en la posibilidad de dividir la clase para poder realizar otras tareas más allá de los cuadernos, sentido y utilidad de las fichas de observación, la motivación que supone utilizar materiales didácticos diferentes así como materiales cotidianos o presentes en nuestro día a día, la selección poco afortunada de las lecturas planteadas, el escaso acierto en el planteamiento desarrollado para explicar unos contenidos de matemáticas y el éxito de algunas actividades desarrolladas, la importancia de la selección de los medios oportunos, la dedicación a una alumna con dificultades de aprendizaje en la lectura y el planteamiento de una actividad fuera del horario lectivo.

“Se ha hecho este crucigrama relacionado con la poesía que habíamos visto en días anteriores sobre “La Higuera”, aunque primero la hemos vuelto a leer y ver las palabras que no entendíamos. Esta actividad ha gustado a los alumnos y bromeaban incluso en que se iban a hacer profesionales en hacer crucigramas... Posteriormente se ha hecho cuadernillos de matemáticas y de lengua”.

“He observado que en esta sesión se ha utilizado un material didáctico diferente, lo cual considero importante ya que se realiza la enseñanza utilizando los medios y materiales (siempre dentro de las disponibilidades del centro) acordes con lo que se quiere transmitir; además de ser motivador para los alumnos ya que así se refleja en los trabajos realizados y en el interés que han puesto, debido también a que han variado, en parte, su práctica diaria de los cuadernillos”.

ENE: El subdominio *Evaluación*, con 6 entradas, representa un 8,33% del total de las contabilizadas en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias se da en la 12^a) semana, con 3 registros. También se recogen entradas en la 6^a), 7^a) y 11^a) con un registro en cada una de ellas.

Comenta los bajos resultados obtenidos en una actividad de matemáticas por falta de medios, la valoración positiva que la profesora colaboradora hace de ella en su reunión con la profesora tutora, la necesidad de compaginar más teoría y práctica en la formación de maestros, el

agradecimiento a la profesora tutora por su labor y potenciar la reflexión de las experiencias vividas y la dificultad que ha supuesto desarrollar las prácticas en un Centro de Educación de Adultos aunque ha resultado una experiencia muy gratificante.

“Quizás haya sido porque este tipo de enseñanza no se adapta tanto a las personas mayores como a los niños. Del mismo modo la falta de medios, como puede ser un ábaco o bloques multibásicos, para su mejor comprensión y por supuesto una falta de planificación para realizar esta actividad, incidieron en los bajos resultados obtenidos.”.

ENG: El subdominio *Enseñanza en General* presenta también 6 entradas por lo que el porcentaje en este subdominio es igualmente de 8,33%. El mayor número de referencias (3) tiene lugar en la 7ª semana. El resto de registros se recogen en la 2ª, 3ª y 6ª semana, con una entrada en cada una de ellas.

Se plantea una de sus funciones como profesora, observa la admiración del alumnado por la profesora colaboradora, la orientación de la enseñanza desarrollada en el centro a la mejora de su vida cotidiana, la diferencia que supone enseñar en infantil a enseñar a personas adultas así como lo interesante que resulta, la posibilidad que le han brindado las prácticas para ampliar su visión de la enseñanza y reflexionar sobre la misma.

“... Quizás sea ésta una de mis misiones, la de hacerles comprender que no por mucho correr se llega antes, que hay que entender las cosas bien y asimilarlas correctamente, sin demasiadas prisas”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

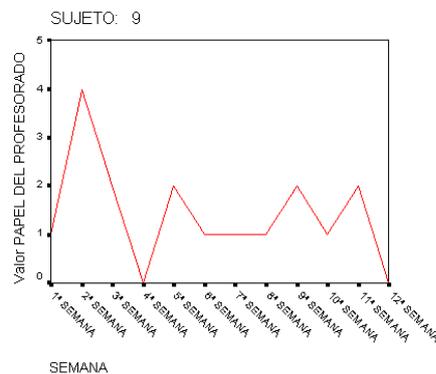


Gráfico 178: Papel del profesorado por semanas

El subdominio *Papel del Profesorado* presenta 17 entradas lo que supone el 15%. El mayor número se recoge en la 2ª) semana con 4 registros.

Comenta el miedo que siente ante el comienzo de las prácticas y todo lo que ello conlleva, considera una de sus funciones el hacerles entender la necesidad de comprender los contenidos que se trabajan, motivarlos y animarles constantemente, variar las actividades para poder tomar más decisiones sobre la organización de las clases, dudas sobre lo que la profesora pueda pensar sobre alguna de sus ideas, la coordinación con las personas implicadas en el proceso, una mayor responsabilidad a medida que la profesora confía más en ella, su refuerzo de la autoestima como maestra y de su relación con el alumnado, la paciencia que se necesita para el ejercicio de su profesión, cómo va perdiendo el miedo progresivamente y tiene cada vez más ganas e ilusión, la actitud positiva y entrega de la profesora colaboradora en el ejercicio de su labor así como su autonomía a la hora de tomar decisiones.

“Me asaltan varias dudas ante este proyecto como: No sé si a la profesora le gustará o le parecerá buena idea esta división; si creará que quiero ser demasiado protagonista y relegarla a ella a un segundo término...”

“...Estas propuestas de la profesora realmente me ha gustado mucho, puesto que son síntomas de que cuenta con nosotros y de que comienza a confiar en nuestra labor. El efecto que creó en mí fue el de un sentimiento de mayor responsabilidad y el de replantearme una forma de acercamiento educativo para conseguir mejores aprendizajes”.

No se registran entradas en la 4ª ni en la 12ª semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

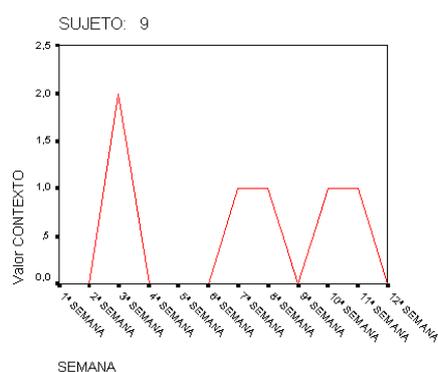


Gráfico 179: Contexto por semanas

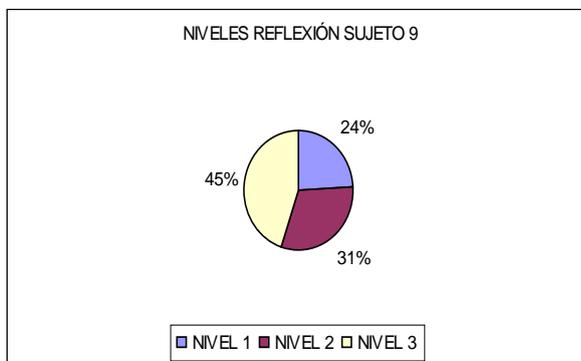
El subdominio *Contexto* representa un 5 %, con 6 registros. El mayor número de registros tiene lugar en la 3ª) semana, con dos entradas, la semanas 7ª), 8ª), 10ª) y 11ª) registran una entrada cada una de ellas.

Los contenidos abordados se refieren a su creencia de que esta enseñanza se adapta las necesidades de los adultos, descubre otros objetivos que a su entender se plantean en la enseñanza de adultos, tienen más facilidad para las matemáticas que para la lectura porque las utilizan en su vida diaria, la reflexión sobre la evolución de los planteamientos en la educación, la falta de tiempo de las mujeres para dedicárselo a sí mismas debido a las responsabilidades familiares que asumen y la importancia de crear un buen clima de trabajo en el aula.

“Encuentro una mayor facilidad en general para las matemáticas que para la lengua en los alumnos, les cuesta más escribir letras que realizar operaciones matemáticas, les cuesta más leer que leer cantidades, supongo que será porque están más acostumbrados en su vida a tratar con números en la compra, con el dinero, precios... y han adquirido esa facilidad en los números que con las letras aún no tienen...”.

3.2.9.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 180: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 9 presenta un total de 133 entradas de las que el 45% pertenece al Nivel 3, de *Profundización*, el 31% al Nivel 2 de *Interpretación* y el 24% al Nivel 1, de *Descripción*. La presencia

de los distintos niveles de reflexión varía aquí respecto a lo obtenido en el resto de diarios ya que es la primera vez que se invierte el orden obteniendo un mayor porcentaje en el nivel máximo de reflexión contemplado en el análisis, la mayor edad del sujeto con lo que eso conlleva de historia y experiencia vital y la realización de las prácticas en un centro en el que no puede desarrollar específicamente lo aprendido en su especialidad pueden ser factores relevantes en la obtención de estos resultados:

- La experiencia que una persona acumula a lo largo de su vida en los distintos ámbitos que la configuran permite al sujeto reflexionar con mayor capacidad de transferibilidad sobre los sucesos del aula y de la propia experiencia de prácticas.

- A esto se le añade el hecho de que desarrolló su formación en la especialidad de Educación Infantil mientras que las prácticas han tenido lugar en un Centro de Educación de Adultos cuyas características difieren sobremanera de las características de un CEIP así como difieren los procesos educativos que se desarrollan en cada uno posibilitando el acercamiento a una realidad educativa que el Sujeto 10 no hubiese vivido de no haberse dado esta situación tan distante de lo trabajado en su proceso de formación como especialista.

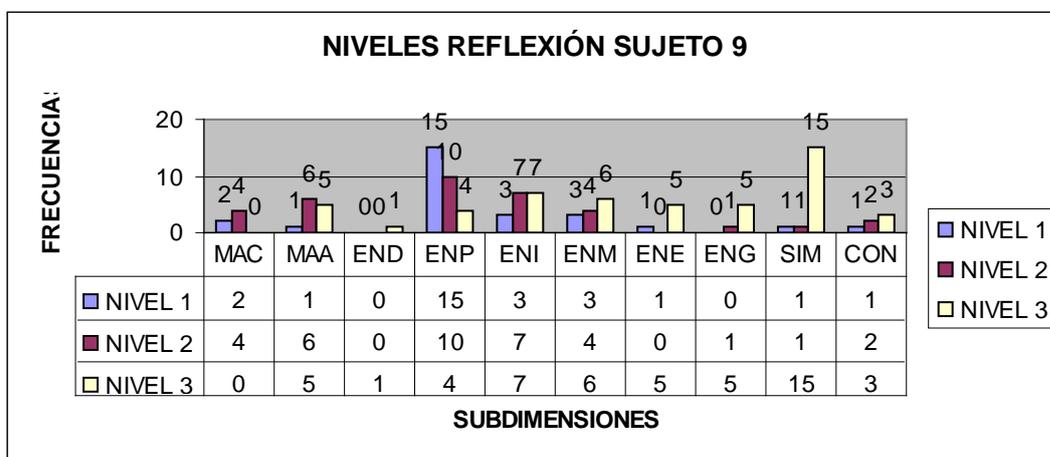


Gráfico 181: Frecuencias Niveles de Reflexión

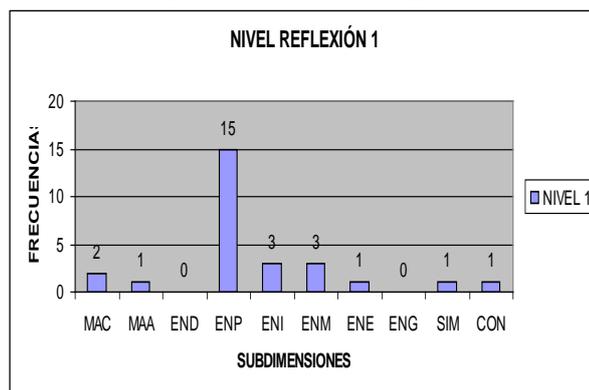
El NIVEL 1 o de *Descripción* refleja los mayores valores en el subdominio *Planificación*, con 15 entradas y a mucha distancia del resto de valores obtenidos ya que los valores restantes oscilan entre 3 y 0. Los subdominios *Interacción* y *Metodología* presentan 3 registros. Se registran dos valores cero, uno en el subdominio *Gestión y Disciplina* y otro en el subdominio *Enseñanza en General*. Es el Nivel que obtiene menor porcentaje con un total de 27 referencias.

El NIVEL 2 o de *Interpretación* registra su mayor valor en el mismo subdominio que el nivel anterior, *Planificación*, con 10 frecuencias contabilizadas. El resto de valores contemplados oscila entre 0 y 7. Los subdominios *Gestión y Disciplina* y *Evaluación* muestran un valor cero en este nivel.

El NIVEL 3 o de *Profundización* presenta su mayor valor en el subdominio *Interacción*, con 7 frecuencias, seguido del subdominio *Metodología*, con 6 registros. Los valores oscilan entre 0 y 7. El único valor cero que se registra se ubica en el subdominio *Conocimiento de la Materia*.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 182: Sujeto 9. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* recoge 3 entradas, lo que supone el 11,11% de los 27 registros recogidos en este Nivel 1, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 22 registros, representa el

81,49% del total, el *Conocimiento de Sí Mismo* presenta únicamente un registro, es decir, un 3,70%, al igual que el *Conocimiento del Medio*.

El *Conocimiento de la Materia* reúne 3 registros en este nivel, de los que el subdominio *Conocimiento de la Materia* recoge 2 entradas cuyos contenidos se centran en la idea de que la enseñanza se centra en las necesidades de los adultos y comienzan con las divisiones cuando ya tienen los conocimientos previos necesarios dominando el resto de operaciones de cálculo: sumas, restas y multiplicaciones.

“Me comentó que introducía ahora las divisiones porque veía que las alumnas ya estaban preparadas para comprenderlas ya que manejan con cierta facilidad el cálculo de sumas, restas y multiplicación, considerando que éste era el momento adecuado”.

El *Aprendizaje de la Materia* presenta una sola entrada en este nivel, en la que la profesora colaboradora les informa del nivel de cada alumno y les recomienda dividir la clase diferenciando un gran grupo y un grupo de alumnos que necesitan una enseñanza individualizada.

“La profesora nos hizo una pequeña introducción sobre los alumnos que teníamos en el aula y que deberíamos hacer una división de la misma; por un lado un gran grupo de un mismo nivel y por otro lado un grupo de cuatro o cinco personas que necesitan una enseñanza individualizada, explicándonos algunas características de su aprendizaje”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* presenta 22 registros que se reparten de manera muy desigual.

El subdominio *Gestión y Disciplina* no registra ninguna entrada en este nivel.

El subdominio *Planificación* destaca en este nivel con 15 entradas en las que se describe cómo en la reunión con la profesora tutora ésta le recomienda posponer la unidad didáctica para desarrollarla después de Semana Santa, una vez establecida una mayor relación con la profesora colaboradora y con el alumnado, la distribución del alumnado entre las alumnas de prácticas, la necesidad de atención individualizada de algunos alumnos y la necesidad de coordinar la atención a estos alumnos con el gran grupo, también comenta los objetivos de las prácticas con la profesora tutora y el distinto material que se trabaja y posterga el comienzo de un tema, las divisiones, por la escasa afluencia de alumnado después de las vacaciones de Semana Santa.

“OBJETIVOS: (lo que nos aporta): Utilizar distintos instrumentos de recogida de datos. Utilizar distintas técnicas de investigación (fichas): Diario, Observación. Saber analizar los datos. Reflexión sobre distintos problemas educativos. (Nos produce conocimiento). La elaboración – puesta en práctica y evaluación de las Unidades Didácticas”.

Describe distintas actividades tales como los cuadernillos de matemáticas y de lengua, actividades relacionadas con el viaje a Gran Canaria como por ejemplo una en la que la profesora escribe preguntas en la pizarra relacionadas con el viaje a Gran Canaria para que las contestaran por escrito, también escriben en la pizarra palabras para ordenar alfabéticamente entre las que se encuentran los apellidos del alumnado, la profesora le comenta también que quiere organizar otras salidas: A un museo y a Santa Cruz.

“En este día se comenzó la clase con los cuadernillos de matemáticas, y otro rato de lengua. Luego la profesora escribió en la pizarra preguntas relacionadas con el viaje que hicieron a Gran Canaria, para que las copiaran y contestaran y así transcurrió este día. Los alumnos hacían comentarios sobre el viaje y comentaba que había que repetir o realizar otros viajes. C. me comentó que quería organizar algunas salidas como al Museo de Lezcaro, para que lo vieran y conocieran algo más de la historia de Canarias, también hacerles un recorrido por algunas calles de Santa Cruz para que leyeran los rótulos y toda la información que les presenta la ciudad”.

El Día del Libro planifican una serie de lecturas: “El Quijote”, la Biblia y una poesía de Juana Ibarburen que ella considera poco adecuadas para motivar al alumnado. También describe la estructura habitual de las sesiones de trabajo y algunas actividades que pensaba realizar pero no ha podido por falta de tiempo.

“Comenzamos la clase con cuadernillos, mientras la profesora se ponía con una de las alumnas para explicarle de forma individualizada la división. Esto lo ha venido haciendo durante varios días, mientras yo trabajo con la clase cuadernillos, ella se va turnando con cada uno de los alumnos y les va explicando la división y haciendo ejercicios con cada uno de ellos. Luego se ha leído la lectura de la hoja anterior con motivo un poco de introducirlas en el deporte y cambiar también la letra de otras lecturas con el fin de que se vayan acostumbrando a todo tipo de letras. Primero los alumnos se quejaron un poco de que les costaba leer el texto pero con nuestra ayuda consiguieron el objetivo planteado, la lectura y comprensión del mismo”.

El subdominio *Interacción* reúne 3 registros, en ellos se describe la valoración positiva que la profesora colaboradora hace de ella en la reunión de coordinación que mantiene con la profesora tutora, muestra su satisfacción por poder llevar a la práctica la unidad didáctica y manifiesta que la relación entre el alumnado y entre estos con la profesora es muy buena y no hay problemas de disciplina, al contrario que sucede en educación infantil según le comentan otros compañeros en prácticas.

“Por cierto las relaciones entre alumnos- alumnos, profesor- alumno, alumna- práctica, profesora, han sido muy buenas y en ningún momento ha habido problemas de disciplina, al contrario de lo que ocurre en educación infantil, según comentarios de los compañeros de clase”.

Los 3 comentarios contabilizados en este nivel en el subdominio *Metodología* reflejan el uso de las fichas de observación, la selección de lecturas poco adecuadas para este alumnado por ser poco motivadoras para ellos hasta el punto de preferir los cuadernos habituales y el uso de materiales cercanos y habituales en el proceso de enseñanza.

“Se utilizan diferentes recursos y materiales para el proceso de enseñanza, y están muy relacionados al entorno que rodea los alumnos”.

El subdominio *Evaluación*, contiene un único registro en este nivel en el que la profesora colaboradora valora positivamente la actuación del Sujeto 9 lo cual la alienta a seguir adelante.

“En esta sesión con la profesora tutora hemos hablado sobre la reunión que había mantenido en la mañana con las profesoras colaboradoras, y me ha comentado algunas impresiones que intercambié con C. sobre mí. En general fueron positivas y alentadoras”.

No hay registros en el subdominio *Enseñanza en General*.

El *Conocimiento de Sí Mismo* contiene un registro en el subdominio *Papel del Profesorado* en el que la profesora colaboradora entrega unas lecturas al alumnado y le comenta a ella que debe coordinarse con el objetor que desarrolla allí actividades por lo que se reúnen en un aula.

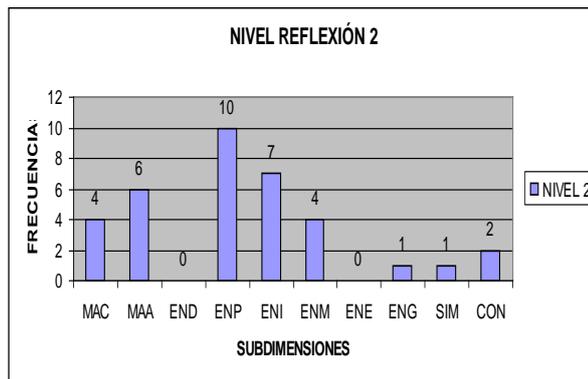
“La profesora ha entregado unas lecturas para que los alumnos vayan leyéndolas y nos ha dicho a mí y al objetor (J. L.) que teníamos que reunirnos para coordinarnos. Salimos de la clase y nos fuimos a un aula vacía para reunirnos”.

El **Conocimiento del Medio** plantea también un único registro en el subdominio *Contexto* en la que comenta el hecho de que los días previos al viaje a Gran Canaria no habrá clase ya que el alumnado necesita ese tiempo para atender aspectos de su vida privada y poder asistir al viaje.

“Los días 20 (Miércoles) y 21 (Jueves) no habrá clase ya que el Jueves van de viaje a Gran Canaria y el miércoles lo necesitan para dejar hechas tareas domésticas, familiares... para poder ir al viaje. Pienso que esta enseñanza se adapta a las necesidades de los adultos”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 183: Sujeto 9. Nivel 2. Interpretación



El **Conocimiento de la Materia** recoge 10 entradas, lo que supone el 28,57% del total de los 35 registros recogidos en este nivel, el **Conocimiento de la Enseñanza**, con 22

entradas, representa el 62,86%, el **Conocimiento de Sí Mismo**, con una entrada, supone el 2,86% del total y el **Conocimiento del Medio**, con 2 frecuencias, representa el 5,71%.

El **Conocimiento de la Materia** reúne 10 entradas, de las que 4 pertenecen al subdominio del mismo nombre en las que el Sujeto 9 analiza el sistema seguido por la profesora para enseñarles las divisiones desglosando los pasos, resalta la enseñanza significativa para la vida diaria que plantea la profesora al objeto de conseguir que puedan consultar, por ejemplo, una guía de teléfonos, la confusión del alumnado en algunos fonemas tales como “b” y “d”, “m” y “n”, “c” y “s”, “t” y “l” y destaca la

selección de las materias en función de los intereses de los alumnos, con una enseñanza individualizada y personalizada.

“Se trabajó cuadernillos de matemáticas y posteriormente de lengua y ortografía. Por lo que he podido observar la información o las materias que se eligen están de acuerdo a los intereses de los alumnos según su ejecución, hay una enseñanza personalizada e individualizada”.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* contiene 6 registros, en los que reflexiona sobre la actitud positiva hacia el aprendizaje del alumnado pero también ansiosa por lo que en muchas ocasiones no quieren detenerse el tiempo suficiente en una cosa antes de pasar a otra, la selección que el alumnado realiza a nivel individual sobre lo que les interesa aprender, la recomendación de la profesora tutora para centrar la Unidad Didáctica según el ritmo de la clase y reconoce el logro alcanzado cuando consigue que el alumnado aprenda la mecánica de la multiplicación lo que le sirve de motivación.

“Observo un gran interés en los alumnos, personas ya mayores, pero con ansias de aprender, no sólo esto que le enseñamos sino más; quieren aprovechar el tiempo al máximo y a veces me da la sensación de que cuanto más adelantan en sus cuadernos, les parece que saben más, quizás no queriéndose parar a pensar o recalcar mucho en algo para que no le quite tiempo de seguir adelantando”.

El ***Conocimiento de la Enseñanza*** recoge 22 entradas en este nivel y no presenta ningún registro en el subdominio *Gestión y Disciplina*.

El subdominio *Planificación* presenta 10 registros en los que resalta la enseñanza individualizada y ejercicios pensados para reforzar el aprendizaje así como el planteamiento de actividades destinadas a preparar la visita a Gran Canaria para un mayor aprovechamiento de la misma por parte del alumnado, explicita el criterio que sigue la profesora al distribuir los grupos de trabajo entre ella misma, los objetores, y la alumna en prácticas que, en su opinión, le permite seguir el avance de cada alumno, resalta la necesidad de planificar previamente lo que va a hacer principalmente cuando la profesora no va a estar ya que se alborotan más en su ausencia, cree que se plantean más cosas de las que realmente se pueden

llevar a cabo en función del tiempo disponible, opina que la selección de la película “El cartero” para ver fuera del horario lectivo está pensada para animar al alumnado como ejemplo de lo que pueden llegar a conseguir y se coordina con la profesora para el desarrollo de la Unidad Didáctica.

“...Pienso que organizó así la clase para ella siempre saber cómo están todos los alumnos y así hacer un seguimiento de los mismos, además de hacer esto así para que nadie se siente discriminado”.

El subdominio *Interacción* contiene 7 entradas en las que comenta las cualidades profesionales que observa en la profesora colaboradora y la buena relación que tiene con el alumnado, destaca la modificación de actitud en una alumna hacia ella ya que al principio la notaba distante aunque posteriormente se relajó y le alabó la paciencia que había tenido con ella, también plantea el interés y participación del alumnado como síntoma de que las actividades seleccionadas les resultaban motivadoras:

“La relación de profesor- alumno; he observado que es muy buena, los alumnos confían en C. y la admiran por muchas razones: es sencilla y se adapta a cada uno, habla con ellos y a la vez es severa y les exige que trabajen pero con argumentos positivos como “así nadie podrá engañarles en el mercado” o “ya le pueden recitar una poesía a vuestros maridos””.

Los 4 comentarios recogidos en el subdominio *Metodología* abordan: La fallida estrategia manipulativa utilizada para facilitar el aprendizaje de las unidades, decenas y centenas por las que el alumnado no se sintió muy motivado y sí algo confuso, resalta el crucigrama como una actividad muy positiva, subraya cada palabra para ayudar a una alumna con problemas de lectura y destaca el acierto de la selección de la película para ir al cine con el alumnado fuera del horario lectivo ya que les puede animar a seguir esforzándose.

“Hoy experimenté explicar la resta a unas alumnas de forma que les recorté cuadraditos en forma de unidades, barras de diez cuadritos para formar decenas y cuadrados de cien unidades para formar centenas y de esta forma más manipulativa intenté explicar el paso de las centenas a decenas, de decenas a unidades en las restas llevando. Los resultados no fueron los deseados; parecía que este método lo complicaba más y no demostraban mucho interés las alumnas por el mismo”.

El subdominio *Evaluación* no presenta ningún registro en este nivel.

El subdominio *Enseñanza en General* aporta un único comentario en el que resalta que una vez más comprueba que el aprendizaje va dirigido a mejorar su vida diaria.

“... Esta clase me demuestra una vez más que el aprendizaje siempre va dirigido a mejorar su vida diaria”.

El Sujeto 9 realiza un comentario perteneciente al subdominio *Papel del Profesorado*, contemplado en el *Conocimiento de Sí Mismo* en el que ensalza la actitud positiva y la entrega de la profesora que está dispuesta a dedicar tiempo a la formación del alumnado fuera de su horario de trabajo al plantear la sesión de cine.

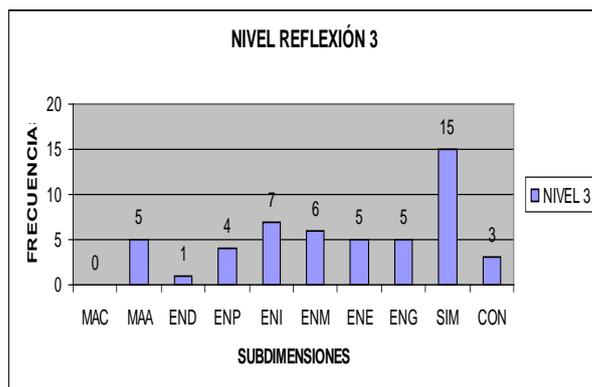
“También hay que valorar la actitud de la profesora tan positiva, pues incluso fuera de su horario de clase, de lo que es su obligación busca otras formas de conseguir que estos alumnos se acerquen a la cultura en general”.

El *Conocimiento del Medio* contiene 2 referencias en el subdominio *Contexto* que lo configura, en ellas se plantean los derechos de las mujeres y su papel social y familiar y destaca cómo una visita a un museo puede servir para comparar la educación con otras épocas y recordar las propias experiencias del alumnado.

“Los alumnos vieron la exposición e iban haciendo preguntas sobre las distintas curiosidades que se les presentaba. La verdad que la exposición era bastante educativa para todos; algunos recordaban su época de colegio, otros descubrían la escuela de antes y otros simplemente se extrañaban ante los métodos de enseñanza, las implicaciones religiosas y políticas que se reflejaban en los cuadernillos de los niños. Hubo bastante interés por parte de los alumnos y preguntaban constantemente, a la vez que contaban sus experiencias en la escuela de antes”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 184: Sujeto 9. Nivel 3. Profundización



El *Conocimiento de la Materia*, presenta un 9,80%, con un valor de 5 frecuencias de un total de 51 registros contabilizados

en este nivel, el **Conocimiento de la Enseñanza** representa el 54,90%, con 28 registros, el **Conocimiento de Sí Mismo**, con 15 frecuencias, supone el 29,41% y el **Conocimiento del Medio** un 5,89%, con 3 entradas.

El **Conocimiento de la Materia** presenta 5 entradas pertenecientes todas ellas al subdominio *Aprendizaje de la Materia* en las que reflexiona sobre la adecuación de sus planteamientos a la educación de adultos ya que su formación especializada es en Educación Infantil, el mayor nivel de exigencia de la profesora tutora con respecto a otros compañeros que desarrollan las prácticas con otros profesores tutores, la preocupación del alumnado por aprender el procedimiento (la división) pero no por comprenderlo así como las limitaciones que ellos mismos se imponen por falta de confianza en sí mismos, su confusión en algunas letras y la mayor facilidad del alumnado para entender los números que leer las cantidades lo que atribuye a su cercanía con los números en su vida diaria (en la compra,...) y el gran esfuerzo que ha requerido por su parte el aprendizaje de una alumna en lectura.

“... Como mi formación ha estado dirigida más a niños de educación infantil, no sé si todo esto que propongo a estos alumnos que son adultos, no olvidarnos, les parecerá infantil, obsoleto, e incluso me temo comentarios tales como “y a estas edades voy a estar perdiendo el tiempo jugando con estos cuadraditos...”.

El **Conocimiento de la Enseñanza** contiene 28 registros de los que uno pertenece al subdominio *Gestión y Disciplina* en el que reflexiona sobre el comportamiento del alumnado cuando no está la profesora, llega a la conclusión de que es necesario planificar previamente muy bien lo que quiere trabajar con ellos, dividir los grupos y mantener la calma.

“Hoy me he dado cuenta que cuando falta la profesora, los alumnos se alborotan más y están más exigentes, supongo que se crecen un poco ante nosotros, bastante carentes de experiencia, lo cual se nos nota, sobre todo en el agobio de vernos solos ante la clase. De aquí he sacado la conclusión de ante esas situaciones, planificar durante unos instantes lo que se va a hacer, dividimos los grupos por niveles e intentar estar tranquilo y controlar la situación”.

El subdominio *Planificación* arroja 4 resultados. Los comentarios se centran en la identificación de los objetivos que persigue la profesora en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los adultos, entre los que destaca aprender a leer, escribir, números, operaciones de cálculo como objetivos fundamentales para desenvolverse en la vida diaria y, además, ampliar su cultura, conocer su tierra, su flora y fauna, su historia y su poesía, conseguir una mayor autoestima y mayor familiaridad con su entorno.

“En una reflexión anterior me había planteado qué objetivos se pretendían conseguir; en estos días de práctica docente he ido descubriendo otros tales como: ampliar su cultura, conocer su tierra, su vegetación, flora,... disfrutar de la poesía, conseguir que se familiaricen más con su entorno para que se puedan desenvolver mejor en él, y así conseguir una mayor autoestima además de mejorar las relaciones sociales con dicho entorno”.

Valora muy positivamente la sesión con la profesora tutora sobre la Unidad Didáctica “Los huesos” en la que realizan modificaciones, matizaciones, propuestas e ideas mediante un intercambio de opiniones ya que discute de una forma colaborativa lo que le resulta especialmente enriquecedor.

“Le he presentado a la profesora un esquema de la U.D. que me había propuesto la profesora colaboradora cuando le dije que tenía que hacer una unidad didáctica. Me propuso que hiciera la U.D. sobre los huesos, puesto que está reflejada en la programación que ella hizo y que le interesaría que yo la preparara puesto que era un tema que interesaba y que era cercano a los alumnos. La idea le pareció bien a O. C. y nos pusimos a estudiar el esquema que yo había hecho previamente. Hicimos algunas modificaciones, matizaciones, propuestas, ideas para actividades y hubo un intercambio de opiniones. La verdad que la sesión fue muy enriquecedora, puesto que estaba discutiendo con alguien de una forma colaborativa una programación que se va a llevar al aula”.

Más adelante, una vez realizada, reflexiona sobre el proceso de desarrollo de la unidad didáctica destacando la coherencia de la misma.

“Creo que la unidad didáctica ha tenido coherencia entre sí, se ha intentado que toda ella tuviera relación, empezando por lo más sencillo, los huesos, para luego seguir con las posiciones correctas, los traumatismos, las enfermedades y la alimentación adecuada para evitar estas enfermedades relacionadas con los huesos. Todo giró en torno a los huesos y a partir de éstos se trató muchos temas y se trabajó también la autoestima y las relaciones de los alumnos”.

El subdominio *Interacción* recoge 7 entradas. El Sujeto 9 comenta la influencia positiva de la profesora en su asunción de responsabilidades y de afrontar la oportunidad del Practicum para acercarse a la educación y favorecer el aprendizaje, además le sirve también como ejemplo para su futuro ejercicio profesional.

“... También la admiran porque ven que tiene una gran cultura, porque se preocupa por ellos y siempre los anima a seguir adelante. Esto me sirve de reflexión para mi labor educativa, no sólo ahora, sino también en una futura aula de educación infantil”.

Reflexiona sobre el mayor nivel de exigencia de la profesora tutora en comparación con otros profesores tutores y considera que se sigue el ritmo adecuado según las necesidades que van surgiendo en las prácticas, resalta también el hecho de que al realizar las prácticas en educación de adultos en lugar de cursarlas en su especialidad de Educación Infantil les supone un esfuerzo añadido.

Se emociona al considerar que el alumnado llega a mantener con ella una relación de cariño y respeto similar a la que tienen con la profesora, relación que ella ha admirado en más de una ocasión a lo largo del diario y de la que ha aprendido que hay que animarles siempre y saber escucharles. Por último, agradece la comprensión de la profesora tutora y del alumnado así como la participación en el desarrollo de la Unidad Didáctica de un compañero externo a las prácticas para hablar de los traumatismos.

“Aprendí que para crear un buen clima en el aula hay que saber escuchar los problemas de los alumnos, nunca decirles que no pueden hacer algo, al contrario animarlos en la medida de sus posibilidades y...”.

Los 6 comentarios del subdominio *Metodología* abordan la propuesta que realiza a la profesora de distribución en grupos de trabajo para poder trabajar con ellos más allá de los cuadernos habituales y así poder diseñar y organizar la enseñanza y no ser meras supervisoras del trabajo del alumnado, así como llevar otros materiales como bloques

multibásicos, ábaco y otros métodos de prelectura para ser investigadores en el aula y que el alumnado participe de manera más activa en su proceso de aprendizaje. Destaca positivamente el uso de otros materiales y confirma la mayor motivación que esto provoca en el alumnado.

“Quisiera proponerle a la profesora el dividimos la clase y que cada una trabaje con un grupo durante una semana, más o menos, e intentar hacer otras cosas para salirnos un poco de los cuadernillos, donde quizás el papel del profesor quede meramente en supervisar y corregir lo que allí dice, un poco el de ser un mero tutor del alumno sin casi posibilidad de diseñar y organizar la enseñanza”.

“Llevar otros materiales y otros recursos para la enseñanza como por ejemplo para trabajar las “unidades, decenas,...”, como los bloques multibásicos o el ábaco, y algún método distinto de prelectura o lectura, para poder ser también diseñadores e investigadores en el aula y que asimismo el alumno aprenda a ser constructor de su conocimiento participando de forma más activa”.

Propone una nueva distribución del alumnado en “U” para poder acceder mejor al alumnado, asegurar el campo de visión de todo el alumnado y disponer de más espacio para desplazarse. Le sorprende el uso de materiales cotidianos y cercanos al alumnado como, por ejemplo, unos folletos de propaganda de ropa y muebles con los que el alumnado tenía que confeccionar una lista de compras. Se da cuenta de la relatividad de los resultados con un mismo medio (el ábaco) ya que no asegura la misma eficacia con grupos distintos.

La clase continuó y seguimos la propuesta de la reunión. También planteé si podía cambiar la disposición de las mesas puesto que no me parecía la más ideal, cambiándose a forma de “U”, para que de esta forma todos los maestros puedan acceder mejor a los alumnos, ningún alumno se queda descolgado y todos pueden ver la pizarra y queda más espacio para movernos.

El subdominio *Evaluación*, con 5 registros, presenta en este nivel reflexiones sobre los bajos resultados obtenidos en la evaluación de una actividad concreta argumentando la falta de medios y la escasa planificación de la actividad evaluada, la creencia de que la valoración positiva que el alumnado realiza sobre su actuación se debe a su interés por motivarles y darles ánimo constantemente.

“También resaltar que parte de mi papel como maestra era el de estarles motivando constantemente y animándoles en aquellas actividades que más dificultad tenían, lo que valoraron los alumnos y dejaron patente en la prueba que les pasé para que me evaluaran”.

Valora muy positivamente las prácticas y le hubiese gustado que el tiempo de desarrollo del Practicum fuese más prolongado y en más ocasiones a lo largo de la carrera ya que para ella es de vital importancia la relación entre la teoría y la práctica destacando la gran relevancia de esta última en su proceso de formación como maestra.

“Para finalizar mi reflexión, sólo me queda decir que me hubiera gustado que el tiempo de prácticas hubiera durado más tiempo o al menos, hacer más prácticas durante la carrera, puesto que es esto lo que realmente te da la experiencia y aprendes el doble que con la teoría, hay que compaginar más lo teórico y lo práctico”.

Destaca la relevante aportación para su visión de la enseñanza que supuso el desarrollar las prácticas en un Centro de Educación de Adultos y agradece a la profesora tutora su trabajo, orientación e insistencia en los procesos reflexivos sobre la experiencia vivida.

“Por último agradecer a la profesora- tutora toda su orientación durante las prácticas que realmente han sido decisorias para una buena planificación y desarrollo de la enseñanza, además de “obligarnos”, (lo pongo entre comillas porque a veces somos muy cómodos y no nos paramos a reflexionar) a reflexionar sobre todo lo que ocurría en el aula y fuera de ella, y en nosotros mismos”.

El subdominio *Enseñanza en General* contiene 5 entradas en este nivel en las que se pregunta por su papel como profesora contemplando la necesidad de hacerles comprender que todo aprendizaje requiere su tiempo, llega a la conclusión de que el alumnado admira a la profesora, entre otros motivos, por tener una gran cultura, preocuparse por ellos, y animarlos continuamente lo que le lleva a reflexionar sobre su labor educativa en Infantil.

“... También la admiran porque ven que tiene una gran cultura, porque se preocupa por ellos y siempre los anima a seguir adelante. Esto me sirve de reflexión para mi labor educativa, no sólo ahora, sino también en una futura aula de educación infantil”.

Su formación en Educación Infantil y el desarrollo del Practicum en un Centro de Educación de Adultos que nada tiene que ver con su especialización le ofrece un marco contextual comparativo por el que llega a la conclusión de que lo aprendido en su especialidad no sirve para la enseñanza de adultos a pesar de que el objetivo coincida como por ejemplo en el caso de la lectura. Esta situación ha ampliado y enriquecido su visión de la enseñanza y favorece el análisis crítico sobre lo aprendido en su formación y la práctica educativa. También reconoce el gran esfuerzo, paciencia y capacidad para relacionar la enseñanza con la vida real que supone la educación de adultos.

“También veo aquí las grandes diferencias que existen a la hora de enseñar a niños de infantil, por donde camina toda mi preparación, que a personas adultas, por eso muchas veces he insistido en probar los sistemas aprendidos para infantil en la escuela de magisterio y veo que no se pueden llevar a cabo en adultos”.

“La verdad que estas prácticas en CEA me han dado pie para tener una visión más amplia y enriquecedora de la enseñanza, donde puedo comparar y extraer juicios críticos sobre aquello que he aprendido y la práctica educativa”.

El *Conocimiento de Sí Mismo* contiene 15 referencias en el subdominio *Papel del Profesorado* en los que plantea sus expectativas, miedos e interrogantes ante esta fase de prácticas que comienza, se pregunta si una de sus funciones como maestra es hacerles entender que todo proceso de aprendizaje lleva un tiempo, quiere realizar planteamientos que incrementen su papel como investigadora en el aula y diseñadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje aportando nuevos materiales y nuevas formas de organizar el trabajo en el aula, la profesora confía en ellas y eso incrementa su sentido de la responsabilidad y se replantea su forma de acercarse a la educación para conseguir mejores aprendizajes, refuerza su autoestima a medida que comprueba los avances del alumnado y pretende favorecer un buen ambiente de trabajo en el aula.

Resalta la necesidad de incrementar la presencia de las prácticas en el proceso de formación de los maestros ya que las considera fundamentales y hay mucho que aprender, la necesidad de mantener la paciencia sobre todo

teniendo en cuenta el esfuerzo que realiza el alumnado para asistir a las clases.

“No sé si esta facilidad para explicar lo dará la experiencia, si se adquiere a través de los libros, clases..., o si es algo que poco a poco se va adquiriendo con la experiencia. Lo cierto es que verdaderamente me di cuenta todo lo que me queda por aprender y te das cuenta también que cuatro meses de prácticas es insuficiente para tantas cosas que necesitamos practicar y aprender”.

También resalta el incremento de la seguridad en sí misma a medida que se siente más integrada y de su ilusión y ganas por ser una buena docente, la respuesta que obtiene por parte del alumnado refuerza esa sensación. La reunión con la profesora tutora le resulta enriquecedora ya que ha trabajado con ella de manera colaborativa.

“A medida que va pasando el curso me noto cada vez más integrada, más a gusto, con más ganas de aprender y con menos miedo a la enseñanza puesto que ser un buen enseñante está en querer serlo, en poner ganas, ilusión y contagiarla a tus alumnos, en estudiar qué es lo que tengo que enseñar que realmente sea del interés de nuestros alumnos”.

Destaca el comentario que realiza sobre el papel del profesor en el proceso de enseñanza, la importancia de crear un buen clima de trabajo y animarles constantemente incrementando su confianza en sí mismos y estimulando sus posibilidades de aprendizaje.

“El profesor es indispensable y autónomo y toma las decisiones según los intereses de sus alumnos, utilizando medios de evaluación informales, buscando las evidencias del desarrollo en las actividades cotidianas de los alumnos, en sus mejoras”.

El **Conocimiento del Medio** presenta 3 registros en el subdominio *Contexto*, en ellos plantea sus conclusiones sobre cuáles son algunos de los objetivos que se plantean en la enseñanza de adultos entre los que contempla ampliar su cultura, conocer la flora y fauna de Canarias, acercarlos a su entorno...

Comenta, además, la proximidad del alumnado con los números en su vida diaria les facilita la comprensión de los mismos más que la lectura de la cifra que representan y los valores que considera que debe aportar

como maestra para favorecer el aprendizaje del alumnado y crear un buen clima en el aula, entre los que explicita, saber escucharles, motivarles y animarles, respeto, amistad y compañerismo.

“Aprendí que para crear un buen clima en el aula hay que saber escuchar los problemas de los alumnos, nunca decirles que no pueden hacer algo, al contrario animarlos en la medida de sus posibilidades y a la vez introducir valores como respeto, la amistad, compañerismo, ayuda..., siendo la maestra la primera en dar ejemplo”.

3.2.9.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los datos recogidos en el cuestionario del Sujeto 9 permiten afirmar que, después del Practicum, *está totalmente de acuerdo* con la idea de que para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades, es necesario integrar el centro escolar en el medio, sólo así se podrá preparar al alumnado para la vida, considera esencial que los estudiantes participen críticamente en la elaboración de las normas del aula y del centro.

Sus objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por su alumnado, cree que en sus clases los alumnos deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, en su opinión los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, en su clase siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes y cuando evalúe, tomará en cuenta si los trabajos elaborados por sus estudiantes evolucionaron a lo largo del curso.

Si bien el Sujeto 9 ha manifestado a lo largo de su diario los beneficios del Practicum y su impacto en su forma de afrontar su futuro profesional, también es verdad que las medias obtenidas del Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza no arrojan cambios significativos después de la realización del mismo, tan sólo leves oscilaciones de un punto como máximo.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 9 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* se centran en la necesidad de contemplar los conocimientos previos antes de avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, seleccionar las materias objeto de estudio atendiendo los intereses del alumnado en la educación de adultos para una enseñanza significativa y que les ayude en su día a día mediante una enseñanza individualizada y personalizada.

El *Aprendizaje de la Materia* nos acerca las reflexiones sobre el mayor nivel de exigencia que supone realizar las prácticas en un tipo de educación para el que no ha sido formada, las informaciones de la profesora sobre las características de cada alumno y su nivel de aprendizaje así como sus dificultades, el ansia y el esfuerzo del alumnado por aprender al mismo tiempo que seleccionan según sus propios intereses a qué dedicar más o menos tiempo, la motivación que supone para ella comprobar el progreso del alumnado, su mayor facilidad para los números que para las palabras que representan las cifras por su proximidad diaria con el lenguaje utilizado así como su mayor dificultad para la lectura y algunos fonemas en concreto, el interés del alumnado por acumular conocimientos sin dedicar el tiempo necesario para asentar el aprendizaje y la comprensión de lo estudiado dándole en muchas ocasiones un mero sentido instrumental y técnico.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* plantea el hecho de que el alumnado se muestra más alterado cuando no está su profesora llegando a la conclusión de que es necesario planificar muy bien qué se va a hacer en el aula, dividir los grupos de trabajo y mantener la calma en todo momento.

El subdominio *Planificación* permite acceder a las reuniones con la profesora tutora en las que se decide el mejor momento para desarrollar la unidad didáctica, la necesidad de atención individualizada de algunos alumnos, los objetivos de las prácticas insistiendo en la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias que le aporta el Practicum de formación, las modificaciones en la planificación por la escasa asistencia del alumnado en circunstancias concretas, la inadecuada selección de las lecturas en el Día del Libro, el desarrollo de actividades previas a una excursión para extraer el máximo aprovechamiento de la misma y la planificación idealista por encima de las posibilidades temporales reales del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Identifica los objetivos que persigue la profesora diferenciando aquellos con mayor repercusión en sus vidas diarias y aquellos que amplían sus conocimientos y capacidad de análisis de su entorno. También destaca el trabajo colaborativo con la profesora tutora en el diseño de la unidad didáctica.

Destaca aquí el hecho de que ni *antes* ni *después* del Practicum el Sujeto 9 realiza una valoración del *ítem 3* (teoría técnica) en el que se manifiesta la idea de que en el diseño de una clase o unidad, realiza la programación, primero enumerando claramente los objetivos y, en función de ellos seleccionar los contenidos, actividades y evaluación lo que resulta llamativo ya que su unidad didáctica ha sido muy pensada y trabajada tanto

con la profesora colaboradora como con la profesora tutora siendo este hecho muy valorado por ella.

El subdominio *Interacción* nos acerca a sus reflexiones sobre la valoración positiva que de ella realiza la profesora colaboradora, su buena relación con el alumnado, su satisfacción por poder desarrollar la unidad didáctica, la ausencia de problemas de disciplina, las buenas cualidades de la profesora colaboradora, la paciencia que tiene con algunos alumnos, su progresiva asunción de responsabilidades, el cariño y respeto que le muestra su alumnado y agradece la comprensión de la profesora tutora y un compañero externo que le ha ayudado en el desarrollo de la unidad didáctica.

El subdominio *Metodología* refleja el uso de los distintos instrumentos a aplicar en el Practicum, la selección poco adecuada de algunas lecturas poco motivadoras para el alumnado, resalta algunas actividades positivas como el crucigrama y algunas que no han resultado todo lo efectivas que esperaba por lo que llega a la conclusión de que con el mismo medio se pueden obtener resultados diferentes, redistribuye el aula en una disposición en “U” para incrementar el contacto con el alumnado y alaba el uso de materiales cotidianos como folletos publicitarios.

La puntuación obtenida por el *ítem 17* (teoría técnica) después del Practicum permite observar que *no está nada de acuerdo* con la idea de que un libro de texto es preferible a cualquier otro medio, si bien ya antes del Practicum manifestaba *no estar globalmente de acuerdo* con esta afirmación, idea que además se reafirma en el diario ya que en más de una ocasión hace referencia a la necesidad de usar diversos materiales didácticos y alaba el uso de materiales cotidianos realizado por la profesora colaboradora..

El subdominio *Evaluación* incluye el ánimo que le produce la valoración positiva de la profesora colaboradora, atribuye los bajos resultados obtenidos en una actividad a la falta de medios y la escasa planificación de la misma y la valoración positiva del alumnado sobre ella la relaciona con su atención e interés por motivarles con refuerzos positivos constantes.

Concluye con la necesidad de prolongar el tiempo y los momentos de prácticas, el contacto con la realidad educativa a lo largo del proceso de formación de los futuros maestros para una mayor presencia de la práctica y mejorar la posibilidad de relacionarla con la teoría. También agradece la actitud de la profesora tutora y su insistencia en favorecer los procesos reflexivos sobre la experiencia del Practicum

La *Enseñanza en General* contiene referencias a la estrecha relación entre lo que se enseña y la vida diaria del alumnado, su papel como maestra considerando a la profesora como ejemplo dada su paciencia, entrega, experiencia, cultura, el respeto y cariño que le tienen sus alumnos reconociendo el gran esfuerzo que se requiere, paciencia y capacidad para relacionar lo que se trabaja en el aula con la vida diaria del alumnado.

Conocimiento de Sí Mismo

El Sujeto 9 destaca la necesidad de coordinación con el profesorado tal y como su profesora colaboradora le comenta y de la que ensalza su actitud positiva y su entrega incluso fuera del horario laboral al plantear una sesión de cine.

Plantea sus miedos, interrogantes y dudas algunas de las cuales se van aclarando a lo largo del Practicum, considera una de sus funciones enseñarles que todo aprendizaje requiere un tiempo determinado, resalta la necesidad de variar los materiales didácticos y de investigar en la práctica,

de crear un buen ambiente de trabajo en el aula, de animar continuamente al alumnado en su proceso de aprendizaje reforzando su autoestima, gana en seguridad e ilusión por llegar a ser una buena docente y resalta la importancia del trabajo colaborativo que pudo desarrollar con la profesora tutora. Piensa que como maestra debe promover un buen clima en el aula, saber escucharles, motivarles y animarles.

El ítem 35 (teoría crítica) no obtiene respuesta después del Practicum, al igual que antes de su realización, ya que no valora en ningún caso su grado de acuerdo con la creencia de que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro. Sus comentarios a este respecto se basan en la motivación y refuerzo constante de la autoestima del alumnado.

Conocimiento del Medio

Refleja las dificultades del alumnado para compaginar su vida diaria con los estudios y el gran esfuerzo que les supone, abordan en clase los derechos de las mujeres y la gran carga familiar que sobrellevan, rememoran la educación de antaño y analizan los cambios producidos y cree que como maestra debe infundirles valores tales como el compañerismo y el respeto.

3.2.10. Estudio de caso. SUJETO 10

El Sujeto 10 es una alumna de 29 años que ha cursado la especialidad de Educación Infantil. Al igual que el Sujeto 9 ha desarrollado sus práctica sen un Centro de Educación de Adultos muy diferente a la especialidad que ha cursado. La profesora colaboradora, en su opinión, asumió esa responsabilidad por sorpresa porque “pasaba por allí” y la directora le adjudicó esa función. Si bien en el caso anterior ha supuesto un oportunidad para ampliar su visión de la enseñanza en el caso que nos ocupa supuso el detonante en una situación personal que ha llevado al Sujeto 10 a una crisis personal considerable tal y como se refleja en el diario, que también le ha supuesto iniciar un proceso personal profundo, complejo y arduo.

3.2.10.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 112: Sujeto 10. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	2.90	4.40	8.40	8.30	5.70
DESPUES	5.30	5.50	9.20	8.10	5.40

La tabla 112 presenta los datos correspondientes al Sujeto 10. La teoría activa se ubica, después de las Prácticas de enseñanza, en el intervalo *estar totalmente de acuerdo* con una media de 9,20, la más alta de las medias registradas en el Sujeto 10, le sigue la teoría constructiva con una media de 8,10 que sufre un leve descenso pero se mantiene en el intervalo *estar bastante de acuerdo*, con el resto de teorías *no está globalmente de acuerdo*, es decir, la técnica (5,50), la crítica (5,40) y la tradicional (5,30) si bien esta última modifica su ubicación ya que antes de las prácticas obtiene una media por la que el Sujeto 10 *no está nada de acuerdo* con la misma.

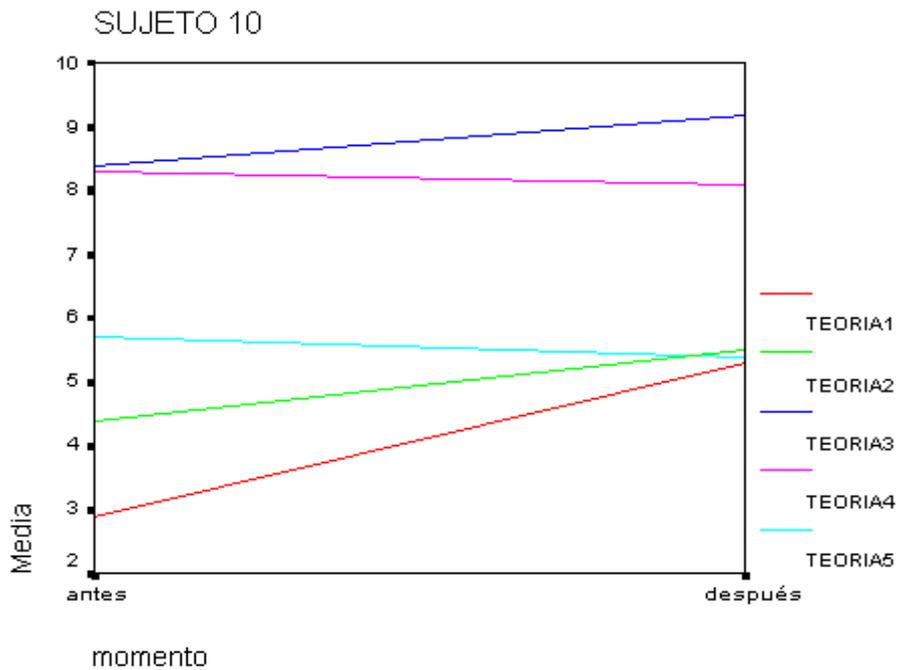


Gráfico 185: Sujeto 10. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

Se puede consultar el gráfico 185 para obtener una referencia visual de las modificaciones sufridas por las puntuaciones medias de las distintas teorías. Se observa un leve descenso de las puntuaciones medias de la teoría crítica y de la teoría constructiva, con un valor de 0,30 y de 0,20 respectivamente. La teoría tradicional es la que presenta un mayor incremento con un valor de 2,40, aún así sigue siendo la que obtiene la media más baja, la teoría técnica sufre un incremento de 1,10 y la teoría activa, con 0,80, es la que presenta un menor incremento.

3.2.10.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

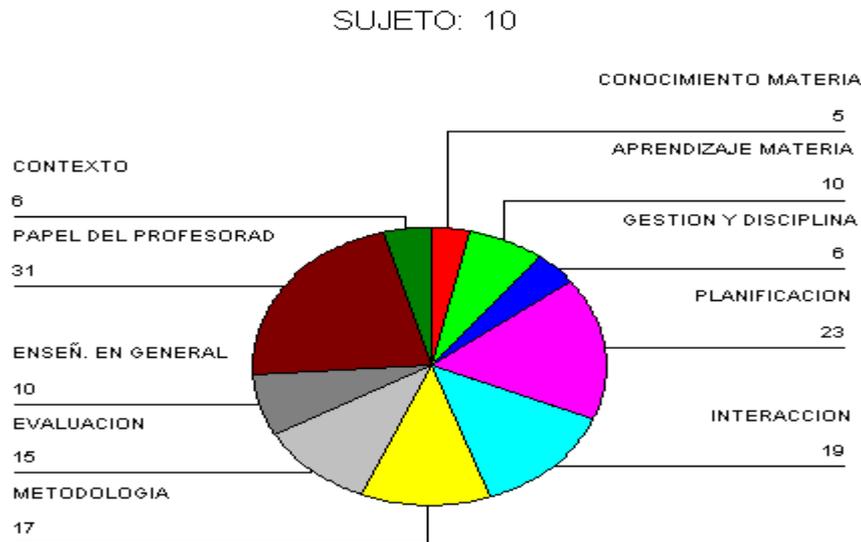


Gráfico 186: Sujeto 10. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 10 aporta un total de 142 registros que se distribuyen tal y como se observa en el gráfico 186. El mayor número de entradas se da en el subdominio *Papel del Profesorado*, seguido del subdominio *Planificación*. El menor número de frecuencias se da en el subdominio *Conocimiento de la Materia*.

Tabla 113: Porcentajes Sujeto 10

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
SIM	31	22	22
ENP	23	16	38
ENI	19	13	51
ENM	17	12	63
ENE	15	11	74
ENG	10	7	81
MAA	10	7	88
END	6	4	92
CON	6	4	96
MAC	5	4	100
TOTAL	142	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la Tabla 113, reúnen el 63% de los 142 datos registrados en el diario del Sujeto 10, por lo que la representación del resto de subdominios es mayor que en otras ocasiones, al igual que sucede en el caso del Sujeto 9, siendo ésta de un

37% del peso total del diario. Estos cuatro subdominios son, *Papel del Profesorado*, *Planificación*, *Interacción* y *Metodología*.

3.2.10.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

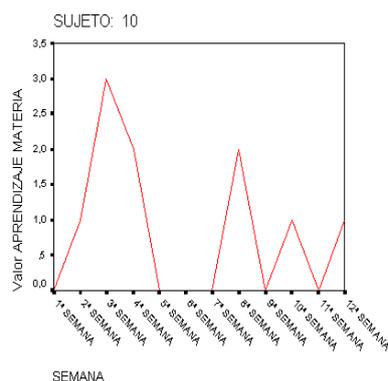
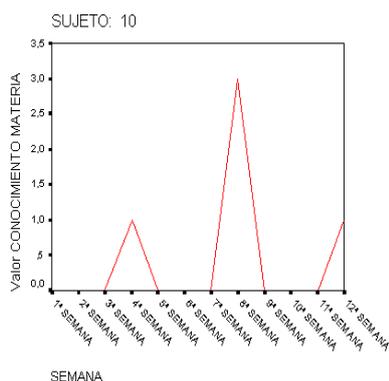


Gráfico 187: Conocimiento Materia por semanas

Gráfico 188: Aprendizaje Materia por semanas

Son 15 las referencias recogidas en este Tipo de Conocimiento, lo que representa el 11% de los 142 registros contabilizados en el diario del Sujeto 10.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne 5 de esas 15 referencias, lo que supone el 33,33% de las entradas registradas en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de registros (3) se dan en la 8ª semana, los registros se concentran en la 4ª, 8ª y 12ª semana.

Considera que el punto de partida debe ser el conocimiento previo del alumno y planifica una serie de cuestiones para comentar con el alumnado, la necesidad de fomentar la lectura comprensiva, la orientación ortográfica de los dictados en lugar de primar los contenidos de los mismos, la necesidad de incluir técnicas para la comprensión de los textos y plantea algunas fobias que se reflejan en planteamientos concretos de rechazo a determinadas imposiciones en el ámbito educativo sobre aspectos tales como el juego libre, las creaciones artísticas y la letra de cada individuo.

“Una asignatura específica con técnicas para análisis y comprensión de textos les vendría muy bien. Pero, claro, si no logras que las apliquen naturalmente y les vean utilidad no resulta factible. Cuando realice la unidad didáctica quiero tener esto en cuenta”.

MAA: El subdominio *Aprendizaje de la Materia* representa, con 10 registros, el 66,67% de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de registros (3) se da en la 3^a semana. Las referencias se ubican en la 2^a), 3^a), 4^a), 8^a), 10^a) y 12^a) semana.

Los comentarios se centran en la selección inadecuada de un texto para trabajar con el alumnado, pone en duda algunos comentarios del alumnado, cree que no están acostumbrados a pensar, critica la falta de esfuerzo del alumnado para discriminar las palabras, explicita el nivel del grupo de alumnos, considera poco relevante su actuación en las primeras semanas ya que sólo realiza actividades de repaso pero no temas nuevos aunque duda de los resultados que pueda obtener, resalta que se aprende elaborando el conocimiento, considera que los textos no se trabajan en profundidad, destaca la diferente actitud del alumnado ante el dictado ya que unos se inquietan y otros se esfuerzan, adopta el papel de alumna mientras explica la profesora y discrepa de las decisiones tomadas para la promoción o no del alumnado.

“... Se insiste en el subrayado de palabras nuevas que no entiendan para anotar en la libreta e incluso se les da una especie de esquema a seguir que incluye las causas, los efectos y cómo actuar...Pues nada, ellos van corriendo a contestar sin molestarse en buscar las palabras apropiadas y exactas. Con una primera lectura a fuerza de tropezones ellos ya creen que saben todo del tema. Es como si les pareciera que volver al texto es de torpes o algo así. Falta reflexión. Creo que la mayoría de las veces si se pararan a pensar dos segundos actuarían de otra forma... Se dirigió a mí para decirme que sólo uno leía correctamente y luego a los alumnos: “Ustedes lo notan ¿verdad?””.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este Tipo de Conocimiento acumula un total de 90 registros que suponen el 63% del total de los 142 contabilizados en el diario del Sujeto 10.

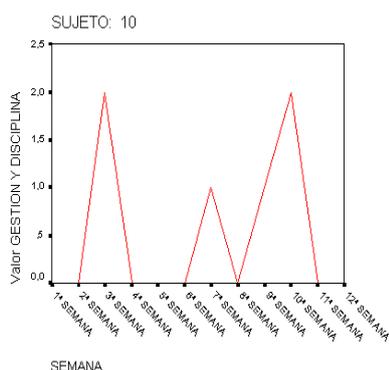


Gráfico 189: Gestión y Disciplina por semanas

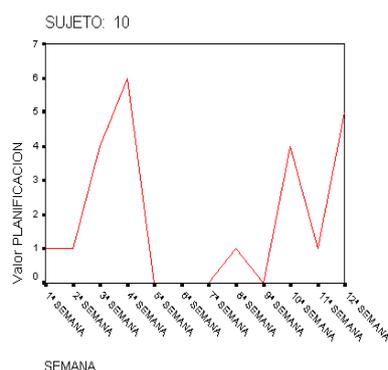


Gráfico 190: Planificación por semanas

END: Las 6 entradas recogidas en el subdominio *Gestión y Disciplina* suponen el 6,67% de los 90 registros contemplados en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de frecuencias (2) se da en la 3ª semana y en la 10ª semana.

Los contenidos se refieren a la rabia que le provoca la falta de orden en el aula llegando a considerar que son “insoportables”, la desconfianza que tiene en el alumnado aunque reconoce su asombro en algunos momentos, se enfada hasta el punto de querer abandonar ya que considera que no puede trabajar con el grupo que tiene asignado porque pierden el tiempo, comenta la actitud de la profesora al aludir siempre a la responsabilidad individual respecto a la asistencia o no a clase y resalta las pocas satisfacciones que les da el alumnado.

“A mí me gusta como trata algunos temas como las ausencias o la falta de interés. Se lo plantea de forma que no le dejan elección y va a tener que suspenderlos aunque no quiera. Me gusta porque no falla, como use esos planteamientos cambian de actitud radicalmente. Hay que insistir en todo hasta en que tomen notas de las expresiones nuevas o que no conocen pero algunos no hacen ni eso. ¡Es cierto que nos dan muy pocas satisfacciones! Hoy durante

las clases de inglés tocó hacerles tomar conciencia de trabajar de manera responsable. Y tienes que andar con pies de plomo porque a los compañeros del “implicado” les encanta hacer comentarios también y debes cuidar que no sean desvalorizantes, si con ello consiguiera algo. Pero...da igual. Lo dejo para luego que será lo mejor”.

ENP: El subdominio *Planificación* presenta el mayor porcentaje, un 25,55%, entre los subdominios que configuran el **Conocimiento de la Enseñanza**, con 23 entradas. La frecuencia más alta, 6, se da en la 4ª semana y le sigue una frecuencia de 5 en la 12ª semana.

Aborda la clarificación de los objetivos de las prácticas con la profesora tutora, quiere solicitar a la profesora colaboradora la planificación que no le aclara mucho y la ficha del alumnado así como la fuente de selección de las lecturas, se queda a cargo de la clase mientras la profesora prepara los exámenes, comenta que hay unos objetivos por áreas de conocimiento.

Expone diversas reflexiones sobre la unidad didáctica que está preparando con gran ilusión y pretende que le sirva para sus vidas diarias aunque a veces piensa que se considera como un mero trámite, se queja de que la profesora le deja todo muy detallado cuando asume ella la clase aunque incluso así introduce modificaciones, quiere transmitir al alumnado la necesidad de reflexionar y que su unidad didáctica suponga para ellos un cambio en el papel que representan y explicita sus objetivos, comenta la unidad didáctica con la profesora, cree que la base de la que parte el alumnado en lenguaje no es la idónea.

Considera que las actividades de repaso y recuperación no son muy emocionantes y que tenía que haber insistido más en las funciones a desarrollar en el aula, prepara las tareas para el verano, se decepciona consigo misma por su falta de capacidad para presentar las cosas de manera organizada y es muy dura con la evaluación de su trabajo.

“Incluimos en este Ciclo a aquellos alumnos que teniendo unos conocimientos de técnicas instrumentales básicas, carecen del dominio y perfección en el uso funcional de las mismas. Expone una relación de los objetivos que se plantea por áreas de conocimiento”.

“Luego no tuvimos inglés porque tenían otro examen. El próximo día quiero preguntarle de dónde saca las lecturas para ir preparando alguna. Me gustaría buscar algo sobre diferentes tipos de textos pero que resulte interesante. Tengo como un “gusanillo” por ver resultados (algo como lo del niño del problema pero más general) para convencerme de que la enseñanza funciona”.

“... A veces creo que es para que no me pierda y tenga claro lo que hay que hacer pero otras veces me molesta y ¿quién se atreve a comentárselo? Este dictado, esta regla, corregir, copiar las faltas y el cuadernillo RUBIO o si no les pones unas divisiones. ¿Me deja opciones ...”.

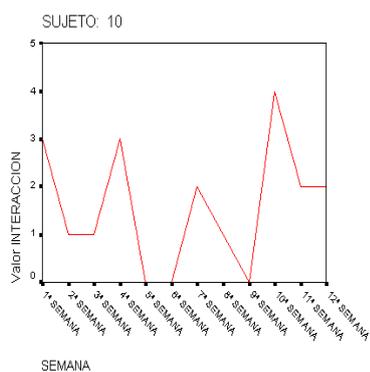


Gráfico 191: Interacción por semanas

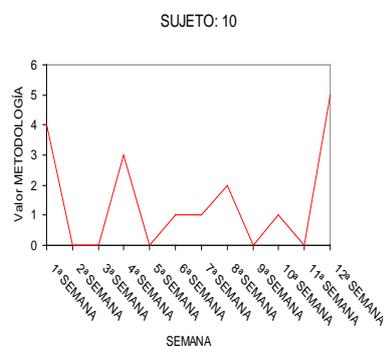


Gráfico 192: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción* presenta 19 entradas, lo que supone un 21,11% del total de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de registros se concentra en la 10ª) semana, con 4 entradas.

Los principales contenidos en este subdominio son: El nerviosismo e ilusión del comienzo, la improvisación de la Directora del centro en la asignación de la profesora colaboradora, siente que pierde en comparación con lo realizado por la otra compañera en la reunión con la profesora por lo que decide cambiar de actitud, se aburre en las clases y piensa que el alumnado también, critica la relación que el profesorado mantiene con ella aunque reconoce que le da demasiadas vueltas a las cosas y posteriormente cambia su impresión, reflexiona con la profesora tutora sobre su comportamiento ya que abandonó las prácticas durante dos semanas por una

fuerte crisis personal y considera que ha fallado al alumnado, valora el hecho de que la profesora les explique claramente lo que van a hacer, tiene que animar a participar al alumnado en algunos momentos y reconoce que hay que tratarlos con mucho tacto, se siente desbordada en la reunión con la profesora tutora en algunos momentos por todo lo que le queda por hacer y explicita algunos desencuentros con algunos alumnos.

“Hoy en la reunión me he sentido como en clase, fuera de lugar, es asombroso como la otra chica tiene las ideas tan claras y ver todo lo que ha trabajado durante la semana me da “envidia”, de la sana, por supuesto, y me hace pensar que yo he perdido el tiempo. No me gustan las comparaciones pero en ocasiones ayuda establecer alguna. Creo que debería dejar a un lado mis “tonterías” con los alumnos, aceptarlos así, tal cual son y no crearme más conflictos por gusto. Pero no puedo dejar de pensar en ellos. Me pongo en su lugar y reconozco que es ya un mérito acudir a clase, cualesquiera que sean sus motivos, y eso sólo ya es un punto a su favor...”

“No sé de qué hablábamos cuando me dijo que lo primero que hay que hacer es tomar conciencia de que no se puede abarcar todo (Ella por ejemplo no puede dar todas las asignaturas, se tiene que limitar a “Mate” y “Lengua” Y luego dijo que era normal un optimismo inicial pero que se va perdiendo cuando te das cuenta de las limitaciones”.

No se registran entradas en la 5ª), 6ª) y 9ª) semana.

ENM: El subdominio *Metodología*, con 17 entradas, representa el 18,89% de los 90 registros contabilizados en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de registros se recoge en la 12ª) semana, con 5 entradas, seguida de la 1ª) semana con 4. Curiosamente reflexiona más sobre este subdominio al comienzo y al final del Practicum que a lo largo del mismo.

El Sujeto 10 se centra en el uso de distintos instrumentos a lo largo de las prácticas, el proceso de elaboración del diario y sus características, describe algunos de los procedimientos utilizados por la profesora y critica algunos, reflexiona sobre los contenidos que quiere trabajar y la necesidad de trabajar técnicas de lectura comprensiva y análisis de textos, se toma como algo personal la elaboración del diario, resalta su inseguridad y realiza múltiples borradores de las actividades que quiere llevar a cabo, considera

que se necesitan más profesores para la diferenciación y atención del alumnado por niveles y valora lo que le supuso a nivel personal la elaboración del diario y las fichas de observación así como el papel orientador de la profesora tutora.

“Yo veo que la profesora va explicando y anotando cosas en la pizarra pero no me parece un resumen ni un esquema sino datos sueltos y yo tendría que elaborarme el esquema del tema tanto para los alumnos como para mí. Supongo que luego llegas a prescindir de esto porque tú tienes ya los esquemas en la mente pero se los tienes que ofrecer a los alumnos y para mí es importante que lo perciban (el tema) en conjunto y de forma relacionada, bien ordenada. ¡Estoy convencida!”.

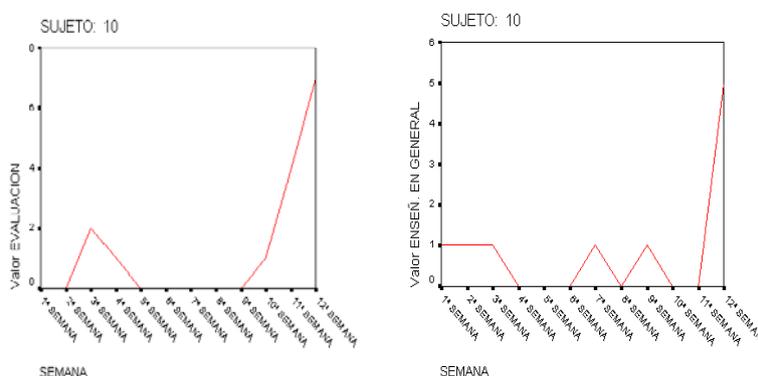


Gráfico 193: Evaluación por semanas Gráfico 194: Enseñanza en General por semanas

ENE: El subdominio *Evaluación* contiene 15 entradas, un 16,67% de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de entradas se registra en la 12ª) semana, con 7 registros. Se contabilizan también en la 3ª, 4ª, 5ª, 10ª) 11ª) y 12ª) semana.

Las referencias a este subdominio plantean los comentarios con la profesora colaboradora sobre la forma de evaluar de esta última, la mayor complejidad con la que ella entiende la evaluación y lo que le gustaría tener en cuenta, describe la realización de varios exámenes y lo que supuso para ella corregir algunos, se defrauda con los resultados obtenidos sobre todo en las cuestiones que ella había explicado, la multitud de criterios de evaluación existentes en el centro según el profesor que evalúe, no le gustaría tener que desempeñar la función del profesorado del centro y muestra su desacuerdo con algunos aspectos de la evaluación que

desarrollan, la lucha permanente contra la rutina, lleva a cabo una extensa reflexión sobre las prácticas, su sentido y significado y la gran ayuda que supuso la profesora tutora en todo el proceso de prácticas.

“De resto tengo que decir que he encontrado siempre en ella las pistas oportunas para cada momento. Las reuniones fueron como un calmante en el que se tranquilizaban mis torbellinos de ideas y quedaban encauzados. Siempre salía de ellas con ánimos renovados como si me inyectaran un poco de optimismo y confianza. Según la Ley cuando trata el tema de la “Orientación Educativa” la tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias en los distintos ámbitos educativos y contribuir a integrar la experiencia escolar. Por lo que respecta a mí si al final logré sacar algo en claro fue gracias a la ayuda de O.C. en este sentido”.

ENG: El subdominio *Enseñanza en General*, con 10 entradas, representa el 11,11% del total de este Tipo de Conocimiento. El mayor número de registros se recoge en la 12ª) semana, con una frecuencia de 5.

Quiere conocer la dinámica de la escuela, necesita cambiar de actitud ya que cree no haber aceptado la situación de prácticas en el Centro de Adultos., modalidad educativa con entidad propia y diferenciada, reconoce que es necesario revisar la propia actuación en cuanto a facilitar la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación, la importancia de debatir sobre problemas como el alcoholismo y la marginación, la necesidad de colaborar con otros centros para favorecer el acceso del alumnado a las redes culturales.

Vive como contradicción la curiosidad natural del ser humano con el hecho de tener que trabajar para mantener algo que en principio es innato, cree que el fin de la educación es el aprendizaje del ejercicio de la libertad responsable y le gustaría ser recordada por su alumnado con el paso del tiempo.

““Los niños son el más importante libro de educación y psicología”. Es una bonita frase, y muy cierta; al menos eso pensaba yo. Ahora lo veo casi como un libro prohibido que nadie se atreve a abrir; yo no sé cómo hacerlo (y que conste que lo he intentado) y otros no lo hacen porque creen conocer el contenido, por el título, simplemente. (Parece que estoy escribiendo en clave). Quiero dejar muy claro que no pretendo criticar ni siquiera lo

bueno. Yo sólo quiero acercarme a los puntos vivos que forman el dinamismo de la Escuela y tratar de conocerlos. No me han sido “agradables” estos días. No he dejado de plantearme interrogantes y más interrogantes sin llegar a nada. Quizás sea porque en el fondo no he aceptado la situación (es un mundo totalmente desconocido en el que no puedo aplicar mis conocimientos), así que no me queda más remedio que cambiar mi actitud. Me he propuesto captar los aspectos válidos y cuestionarme nuevas fórmulas para ir constatando la viabilidad y la eficacia de los medios que se utilizan (o se podrían utilizar) para poder realizar mejor el trabajo en la escuela. Quizás si me planteo la posibilidad de otras opciones y me dedico a comparar pueda encontrar lo que busco”.

No se registran entradas en la 4ª, 5ª, 6ª 10ª) y 11ª) semana.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

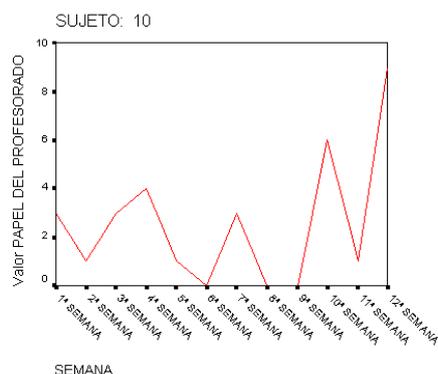


Gráfico 195: Papel del profesorado por semanas

SIM: El subdominio *Papel del Profesorado* reúne 31 registros que supone el 22% del total de registros contemplados en el diario del Sujeto 10. La mayor concentración tiene lugar en la 12ª) semana, con 9 entradas, seguida de la 10ª) semana, con 6.

Contiene referencias a la negativa a aceptar los comentarios de la profesora sobre acostumbrarse a las pocas satisfacciones que da el alumnado en su aprendizaje, la tristeza que sintió en las primeras clases, las preguntas que le surgen una y otra vez, el miedo a fracasar en su labor, se pregunta por los límites de su profesión, los criterios a utilizar para seleccionar lo que pone en el diario y lo que no, los comentarios de cansancio que realiza la

profesora, el tomar conciencia de que no se puede abarcar todo, cree que el alumnado debe estar cansado de consejos.

“No quiero escuchar ni una sola vez más eso de que terminas acostumbrándote o que son así y tienen muchos problemas o el “no pasa nada”, tú tranquila. No quiero acostumbrarme. Siempre dice que te vas cansando y que le dan muy pocas satisfacciones”.

Destaca la influencia de su estado de ánimo en lo que observa, le gustaría implicarse más en el desarrollo de las clases, cree que se equivocó cuando eligió la carrera lo que le duele mucho porque se ve muy limitada ya que no es capaz de llegar al alumnado hasta el punto de querer dejar las prácticas a las que falta durante un tiempo, se siente decepcionada y sin motivación y pasa por una verdadera crisis personal en la que el diario juega un papel fundamental como medio para clarificar sus sentimientos.

Son constantes las referencias a su incapacidad para ejercer esta profesión, refleja una baja autoestima, está fuera de control y sufre una profunda crisis interior de la que no le resulta nada fácil salir.

“... Por mucho que me guste la enseñanza no estoy preparada para llevarla a la práctica; requiere más esfuerzo y habilidad de la que yo poseo (eso, si tengo alguna, que ya no lo tengo muy claro). ¿Qué le voy a hacer? Esto es más grave de lo que me parecía al principio. Es como si nada tuviera sentido ni razón de ser. Como si las clases sólo sirvieran para tener a los chicos controlados, metidos en un edificio, entre cuatro paredes para que, al menos, no vayan a peor...”.

“... Hay que aceptar las propias limitaciones y no pensar que eres capaz de conseguir lo que te propongas y menos cuando ves que ya lo has intentado. Será duro pero es la verdad y tengo que asumir las consecuencias. ¡Ya está bien de hacer el payaso!. Otra vez la fastidié. Pero definitivamente. Es una tontería que siga con esto. No le veo salida. Ni siquiera sé cómo empezó esto. Será que no le encuentro interés. Pero si fuera por eso no seguiría intentándolo. Ahora lo del diario si que es “personal”, lo que son las cosas ¿verdad? No sé por qué sigo empeñada en escribirlo pero es la única forma de sacar lo que tengo dentro para ver si le encuentro sentido”.

Se incorpora a las prácticas de nuevo, descubre la necesidad de trabajar en equipo para no perder el rumbo, reconoce que se necesita tiempo para conocer al alumnado y poder atender sus intereses, siente remordimientos por haber dejado las prácticas, siente que ha abandonado al

alumnado, ensalza algunas características de la profesora colaboradora y se pregunta si las da la experiencia, cambia de actitud y llega a disfrutar con las clases, se da cuenta que cada persona imprime su sello personal aunque pretenda seguir el modelo de la profesora, la importancia de poder observar primero a la profesora, la necesidad de tener un gran número de conocimientos para poder enseñar y se produce un cambio en su manera de pensar y de entender las prácticas así como de su idea del alumnado.

También reconoce que a veces es más cómodo tener un guión para seguir en lugar de tomar decisiones por temor a equivocarse, aclara por qué quiso estudiar esta carrera y qué significa para ella el hecho de ser maestra.

“Y si algo estoy sacando en claro de las Prácticas es que hay que saber mucho para enseñar poco, en todo. Porque las necesidades de los alumnos van más allá, sin que se puedan establecer límites y tu deber es estar allí esperándoles”.

“Al final era a ellos a los que responsabilizaba de que las cosas marcharan como lo hacían. Era como si me tuviera que decidir por uno de los dos bandos. Y claro, lo cierto es que sentía que los estaba dejando al margen, etiquetándolos, negándoles la posibilidad de avanzar y me sentía fatal. Al final no quería ni verlos para ahorrarme más pensamientos de ese tipo”.

No se registran entradas en la 6^a), 8^a) y 9^a) semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

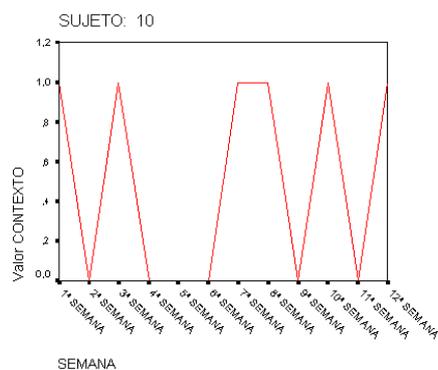


Gráfico 196: Contexto por semanas

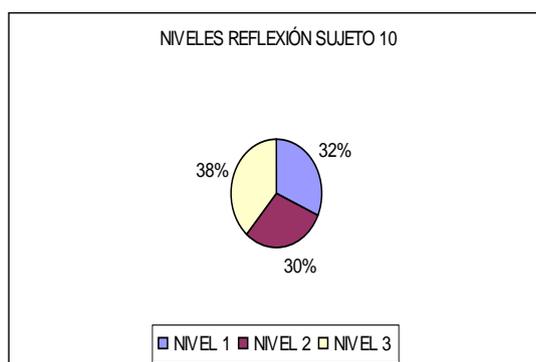
CON: El subdominio *Contexto* contiene 6 referencias, el 4% del total de entradas contabilizadas en el diario. Aparecen en la 1^a), 3^a), 7^a), 8^a), 10^a) y 12^a) semana.

Contiene comentarios sobre la aceptación por parte de la profesora de que parte del alumnado abandonará a mitad de curso y el alto índice de absentismo, se niega a que los factores sociales, económicos y culturales sean insuperables en el proceso de evolución del alumnado, las decisiones personales que muchos de los alumnos tienen que tomar en un momento dado, la necesidad de trabajar también valores aunque de forma sutil y que ha retomado los estudios después de mucho tiempo en lo que considera puede ser su última oportunidad de terminar la carrera.

“Me pongo en su lugar y reconozco que es ya un mérito acudir a clase, cualesquiera que sean sus motivos, y eso sólo ya es un punto a su favor. Lo que me da rabia es que se acepte el hecho de que se vayan a mediados de curso y se confíe en que vuelvan algún día, sin pararse a pensar en el por qué. Son demasiadas cosas juntas y yo no sé qué es lo que pinto yo aquí en medio, de verdad, no lo sé”.

3.2.10.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 197: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 10 presenta un total de 142 entradas de las que el 32% pertenecen al Nivel 1 de *Descripción*, el 30% al Nivel 2 de *Interpretación* y el 38% al Nivel 3, de *Profundización*, al igual que en el Sujeto 9 el nivel

3 es el que alcanza mayor porcentaje, situación que no se ha dado en ninguno de los restantes diarios.

El gráfico 198 presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios. No hay ningún subdominio que refleje un valor cero en todos los niveles de reflexión contemplados, por lo que todos los subdominios tienen presencia, ya sea ésta en uno, dos o los tres niveles en cuestión.

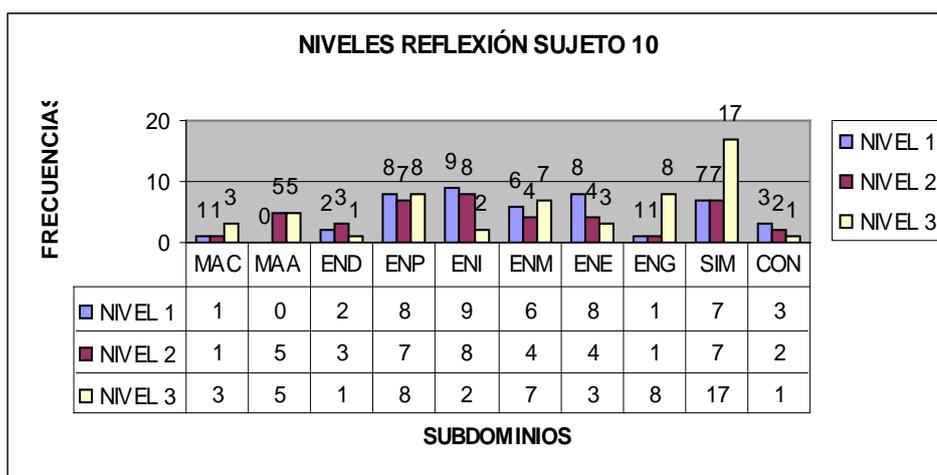


Gráfico 198: Frecuencias Niveles de Reflexión

El NIVEL 1 o de *Descripción* refleja los mayores valores en el subdominio *Interacción*, con 9 frecuencias, seguido del subdominio *Planificación y Evaluación*, ambos con 8 frecuencias. Los valores oscilan entre 0 y 9. El único valor cero obtenido en este nivel se produce en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*

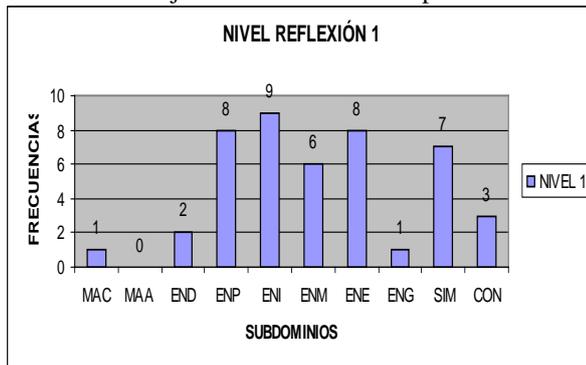
El NIVEL 2 o de *Interpretación* registra su mayor valor en el mismo subdominio que el anterior, *Interacción* con 8 frecuencias contabilizadas, le siguen los subdominios *Planificación* y *Papel del Profesorado*, con 7 frecuencias cada uno. El resto de subdominios oscilan entre el valor 1 y el 7.

El NIVEL 3 o de *Profundización* presenta su mayor valor en el subdominio *Papel del Profesorado* con 17 referencias registradas. Le sigue el subdominio *Enseñanza en General*, con 8 registros, el más alto alcanzado

en este subdominio a lo largo de todos los diarios presentados hasta el momento. El resto de subdominios oscila entre el valor 1 y el 7.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 199: Sujeto 10. Nivel 1. Descripción



El *Conocimiento de la Materia* recoge 1 entrada lo que supone el 2,22% del total de los 45 registros existentes en este Nivel 1, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 34

registros representa el 75,55% del total, el *Conocimiento de Sí Mismo* con tan sólo 7 entradas es el 15,56 % y el *Conocimiento del Medio*, con 3 frecuencias, supone el 6,67%.

El *Conocimiento de la Materia*, reúne una sola entrada, el valor más bajo obtenido por este Tipo de Conocimiento hasta el momento, en el subdominio del mismo nombre en la que describe la insistencia de la profesora por hacer que el alumnado entienda la importancia de leer de manera comprensiva, respetando las puntuaciones y la entonación. No hay registros en el subdominio *Aprendizaje de la Materia*.

“La profesora les advirtió que iban a trabajar más la lectura en voz alta y les explicó que debían hacer el esfuerzo mental de ir comprendiendo lo que leen, que leer sin comprender es como si no hicieran nada, que lo importante es entender bien lo que se lee y para ello hay que respetar las puntuaciones, la entonación y concentrarse en la lectura”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* presenta 34 registros de los que 2 pertenecen al subdominio *Gestión y Disciplina*, en ellos se queja de la conducta del alumnado al tener que estar siempre pendiente de ellos pues no se están quietos y resalta cuánto hablan entre ellos y que la ignoran cuando el profesor sale del aula en un momento dado.

“Lo que me da rabia es tener que estar siempre pendiente de la conducta pero es que no saben ni estarse quietecitos”.

El subdominio *Planificación* recoge 8 entradas en las que el Sujeto 10 relata la clarificación de los objetivos del Practicum en su reunión con la profesora tutora, entre los que explicita la relevancia del proceso de elaboración de la unidad didáctica y el diario y la observación como instrumentos de investigación de la práctica, quiere solicitar a la profesora colaboradora su programación para conocer los temas a tratar, describe las actividades que le ha dejado detalladas la profesora para trabajar con el alumnado: problemas, repasar la tabla de multiplicar, hacer y corregir un dictado; la profesora le comenta los objetivos de uno de los ciclos.

Adelanta su planteamiento para favorecer la expresión oral y escrita aunque tiene que perfilarla más utilizando las noticias de prensa sobre las fiestas de Tegueste que han interesado al alumnado, la profesora recurre a otro libro para aclarar un nuevo tema sobre las conjugaciones verbales, no le entusiasma la excursión al Teide que está planificada y comenta su unidad didáctica con la profesora colaboradora que alaba la selección de problemas que ha realizado aunque le parece que ha contemplado demasiadas actividades y habrá que quitar algo.

“Lo de los problemas le ha parecido bien... Luego le ha parecido mucho el esquema de trabajo y me dijo que lo miraría para ver qué podíamos quitar. Por último formuló una pregunta clave: “¿lo entenderán?” Yo partía de que con una pequeña explicación sí, ahora me lo cuestiono. Me lo vuelvo a llevar para pasarlo a máquina y que ocupe menos. Lo tengo que llevar el miércoles”.

El subdominio *Interacción* es el que ofrece el mayor número de entradas en este nivel, con 9 registros. Describe las dificultades de sus comienzos en el Practicum, con nerviosismo, ansiedad y dudas a las que se suma la rabia que siente cuando comprueba que no había sido asignada a ningún profesor y que se asigna a la primera persona que la directora encuentra.

Le resultan aburridas las clases principalmente las de Inglés, se muestra confusa por los comentarios de la profesora sobre el optimismo inicial que tienen los profesores noveles afirmando que posteriormente se pierde al ser consciente de las limitaciones del alumnado y del sistema, duda de sí misma al compararse con su otra compañera en la reunión con la profesora tutora que lleva todo organizado se queja de su propio comportamiento al interrumpir constantemente el desarrollo de la reunión, esta sensación se mantiene hasta el final de las prácticas ya que comenta que todavía tiene mucho por hacer.

Plantea la posibilidad de asistir a una sesión de Evaluación a lo que la profesora tutora le comenta qué aspectos puede observar y no se atreve a comentar sus dudas con la profesora colaboradora.

“Tengo tantas dudas que necesito resolver urgentemente y luego salgo de la reunión sin comentar nada. Llego tarde. No he trabajado en nada concreto y mi compañera tiene las cosas tan bien organizadas ya y las ideas tan claras... Una cosa que me desconcierta es que un comentario suscita muchísimos detrás de él y yo tengo la mala costumbre de intentar decir lo que pienso o me pregunto de inmediato porque si no después se me olvida y no sé ni cuantas veces he interrumpido el ritmo de la conversación. Esto tengo que evitarlo sea como sea queda muy grosero el asunto. Y encima graba las sesiones, menos mal que no lo pienso mucho porque si no todavía hablaría menos”.

El subdominio *Metodología* aglutina 6 registros, en ellos comenta sus dudas sobre las fichas de observación y la realización del diario, elabora una encuesta sobre las horas que dedican a ver televisión y sus programas favoritos, resalta su inseguridad a la hora de plantear las actividades con la elaboración de numerosos borradores y resalta la importancia de trabajar en equipo para afrontar mejor las situaciones.

“Hoy ha sido un día trascendental, no sólo en el ámbito escolar donde “realizo las prácticas”, sino en mi vida. Hoy comprendo la necesidad de trabajar en equipo para no sentirte a la deriva y naufragar...”.

El subdominio *Evaluación* contiene 8 entradas cuya temática se centra en la explicación de la profesora colaboradora sobre el proceso de evaluación continua que realiza sin cuantificar numéricamente, le enseña una de las pruebas, en clase les comentará un error que ella ha cometido y que ellos reproducen en los exámenes, cree que el alumnado complica las respuestas ya que el examen es más fácil de lo que ellos interpretan, les ayuda y orienta en su realización, se toma más en serio su corrección, la profesora fuerza la asistencia del alumnado a la fiesta del Día de Canarias entregándoles las notas por la tarde y recibe una hoja de autoevaluación para cubrir cuyo contenido no detalla..

“Mientras tanto ella corrige los de inglés y se da cuenta de que cometen un fallo porque ella se lo explicó mal, afirma que es un error suyo. Me gustaría estar en clase para ver cómo lo subsana, de todas formas ella dice que no pasa nada que les dirá que se equivocó y ya está”.

El subdominio *Enseñanza en General* ofrece un único registro en el que describe sus dudas sobre el proceso de obtención de la titulación de la enseñanza obligatoria.

“No tengo claro cómo es el proceso para acceder al graduado en la enseñanza obligatoria. Preguntarlo. ¿Cuántos años son necesarios? Etc”.

El ***Conocimiento de Sí Mismo*** incluye 7 registros en el subdominio *Papel del Profesorado*. Se centra en la escasa coordinación entre Departamentos ya que según una profesora cada uno va a su aire porque ya saben lo que tienen que hacer, también le comenta que se le nota cuando está cansada o harta y que incluso ella misma se lo comenta al alumnado, que tiene que ser consciente de que no se puede abarcar todo, que al principio es normal un optimismo inicial pero que el paso de los años va haciéndote consciente de las limitaciones.

Su trabajo se centra en las primeras cuatro semanas en actividades de repaso y corrección y le gustaría explicar algo nuevo, no es capaz de entrar en clase, llega al centro y da media vuelta, está en plena crisis y siente remordimientos por comportarse de esa manera pero no puede afrontar la

situación, está decepcionada pero aún así sigue escribiendo el diario que ha pasado a ser una cuestión personal y posteriormente vuelve a las prácticas, la directora interrumpe constantemente la clase de la profesora sin que ella pierda el ritmo en ningún momento retomándola donde la dejó lo que ella atribuye a la experiencia.

Una de las profesoras que encuentra en las sala de profesores le parece adorable aunque nunca la ha visto en clase y se queja de sí misma por no haber tenido en cuenta en su unidad didáctica aspectos que ha criticado en los demás.

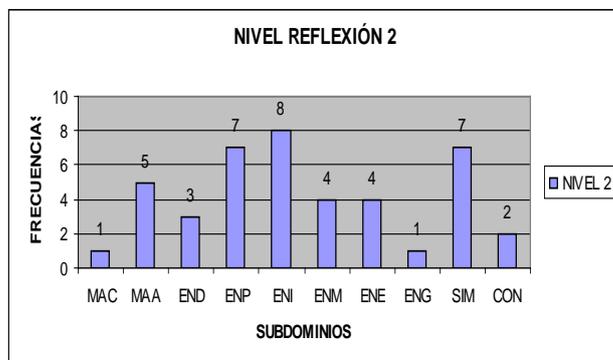
“No sé de que hablábamos cuando me dijo que lo primero que hay que hacer es tomar conciencia de que no se puede abarcar todo (Ella por ejemplo no puede dar todas las asignaturas, se tiene que limitar a “Mate” y “Lengua” Y luego dijo que era normal un optimismo inicial pero que se va perdiendo cuando te das cuenta de las limitaciones”.

El **Conocimiento del Medio** presenta 3 entradas en el subdominio *Contexto*. Destaca la escasa asistencia del alumnado debido a sus obligaciones diarias (trabajo, familia...), la interrupción frecuente en sus estudios que retoman de nuevo pasado un tiempo, los argumentos que le da el profesorado sobre este hecho no le parecen lógicas, la desmotivación y el abandono de muchos de los alumnos a final de curso cuando ven que sus resultados a lo largo del curso no son buenos.

“En un principio había matriculados dieciocho alumnos de los que yo sólo conozco a ocho o nueve. Los demás sólo vinieron un par de veces al comienzo del curso y algunos, ni eso. Es un hecho de lo más normal, por lo visto se matriculan, no vienen, se vuelven a matricular hasta que se deciden del todo. A mí me molesta enormemente que todos acepten el hecho como “natural”, como si fuera algo que no se pueda evitar. Te pones a intentar averiguar las causas y te encuentras con contestaciones como que “se aburren de esto”, “vienen pensando que se lo van a dar todo” o “es que se piensan que esto no es un colegio”...No es del todo lógico”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 200: Sujeto 10. Nivel 2. Interpretación



El *Conocimiento de la Materia* recoge 6 entradas lo que supone el 14,28% del total de los 42 registros existentes en este Nivel 2, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 27

registros representa el 64,29 % del total, el *Conocimiento de Sí Mismo* con 7 entradas es el 16,67 % y el *Conocimiento del Medio*, con 2 frecuencias, supone el 4,76%.

El *Conocimiento de la Materia* aporta 6 entradas, una en el subdominio del mismo nombre en la que opina que en los dictados el objetivo principal es la corrección ortográfica ya que son fragmentos de piezas literarias de las que la profesora da el nombre del autor y de la obra en cuestión.

“Quizás en este caso la comprensión sea lo de menos porque todos los dictados que yo he visto son fragmentos de obras literarias y ella les da el nombre del autor y de la obra en concreto poniéndolos ya en situación. Lo comentaré”.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* reúne 5 registros en los que comenta que el alumnado parece no estar acostumbrado a pensar insistiendo en ello en varias ocasiones, lo observa también en los dictados en los que no reflexionan sobre el significado ni la precisión fónica de la palabra que se dicta sino que intentan acertar por azar, llega a la conclusión de que tienen un nivel de 5º siendo ese uno de los criterios que utilizan para formar los grupos y observa las explicaciones de la profesora para poder seguir las mismas pautas en otros grupos.

“Con el dictado me pasó algo curioso con una de las palabras que aparecía, la tuve que repetir muchas veces y aún así no la escribieron correctamente. Daba la impresión de que para ellos no significaba nada y entonces ni siquiera se molestan en oírla correctamente, es decir, en realizar una discriminación auditiva en el sentido fónico. Lo tratan como un enigma y prueban suerte por ver si aciertan”.

El subdominio *Gestión y Disciplina* presenta en este nivel 3 de los 27 registros que aglutina el **Conocimiento de la Enseñanza**. Cree que el alumnado es insoportable y no aguanta su comportamiento porque tiene que llamarles continuamente la atención lo que le lleva a errar con un alumno que ya había terminado y al que no creyó intentando enmendar posteriormente este error transformando su actitud en admiración, la profesora incentiva la asistencia con frases que destacan las consecuencias de no seguir el proceso siendo en su opinión una manera efectiva de promover la asistencia y el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

“... Algunos de ellos son “insoportables” parecen niños pequeños que tienen que estar continuamente llamando la atención, pero me propuse no llamarles la atención directamente sino más bien como la que no le da importancia al hecho sino a las consecuencias. Cuando dos de ellos hablaron demasiado fuerte les dije que sus compañeros no podían trabajar así. Cuando el que se sienta al final salió a fumar le dije que no tardara que íbamos a empezar con el dictado. Y a uno que por lo visto había terminado le pedí que me lo explicara a mí y me acerqué al pupitre con la idea fija de que o no lo tendría hecho, o estaría mal pero me equivoqué: además de estar bien sabía perfectamente por qué lo había hecho así. Intente cambiar mi actitud de sorpresa por la de admiración, (reconocí su éxito en alto) pero no sé si lo conseguí...”

El subdominio *Planificación* es uno de los que presenta una frecuencia más alta en este nivel, con 7 registros en los que muestra sus ganas por seleccionar diferentes tipos de textos para promover el interés y ver resultados para convencerse de que la enseñanza funciona, en Matemáticas pretende centrarse en la explicación del problema y los pasos a seguir para su resolución hasta llegar a que sean ellos mismo los que planteen los problemas a resolver, quiere insistir en la necesidad de que participen en las clases para poder llevar a cabo la enseñanza y algunos de los interrogantes que les planteará al trabajar los sinónimos, comenta el

malestar de un alumno al corregirle la libreta por lo que decide implicarlo a él en el proceso con sus compañeros lo que le motiva y asume enseguida su papel.

Se queja de que su papel en un momento dado va a ser atender las actividades de repaso aunque reconoce que su actitud ha contribuido a ese planteamiento, les presenta la tarea de verano siguiendo el modelo facilitado por la profesora aunque ella prefiere seguir la recomendación de otro profesor de leer la prensa todos los días y la dificultad para mantenerlos en clase una vez entregadas las tareas para asegurarse de que las entendían bien.

“... El que ya tenía la copia hecha (es una vergüenza que no me acuerde de los nombres) se aburría y no parecía sentarle bien que le hiciera comentarios mientras le corregía la libreta. Tampoco es de los que van mal así que le insinué que hiciera él el dictado de las reglas ortoGráficos a sus compañeros. La idea como que le entusiasmó y enseguida asumió su papel de “dictador””.

El subdominio *Interacción* es de mayor presencia, con 8 entradas en las que una vez más pone en duda su capacidad ante el trabajo que presenta su compañera en la reunión con la profesora tutora lo que le hace reaccionar y pensar que tiene que cambiar de actitud con el alumnado y valorar que ya es un mérito que asistan a clase, la relación con el alumnado es uno de los aspectos sobre los que más reflexiona ya que no sabe establecer el límite entre acercarse a ellos para ayudarles y no favorecer el exceso de confianza con ella por lo que vive una contradicción.

También muestra su descontento y desconfianza en la relación con el profesorado sobre los que opina que parece que su presencia les molesta y huyen cuando les hace preguntas, reconoce que puede que sus impresiones no sean las correctas y sus sensaciones no tengan un fundamento real.

“He intentado enfocar el tema de los “chicos”, pero estoy hecha un lío. Me gustaría ayudar en todo lo que esté a mi alcance y al mismo tiempo temo “acercarme” demasiado... Y si no me acerco a los alumnos me parece que me voy a limitar al edificio escolar; terminaré contando baldosas. Los profesores están ahí, si pero parece que les molesta que esté yo, sobre todo si hago preguntas y eso que las ensayo para que parezca que son espontáneas o algo

así. Hasta parece que me huye porque desaparece cuando terminan las clases y luego tengo que buscarla.... La única que se preocupa por mí es la de Ciencias y siempre está pendiente de que me entere de lo que hablan o de explicarme un poco. No sé por qué pienso estas cosas, de hecho me dijeron la segunda vez que fuera con ellas pero parecía un formalismo. Supongo que también ellas necesitan tiempo para adaptarse a mi presencia. Además que yo estoy un poco neurótica últimamente y a todo me dedico a darle vueltas, puede que porque a muchas cosas no les encuentro sentido”.

Deja de asistir a las prácticas cuando llega a una situación de lucha interna y confusión personal que no puede gestionar, cuando vuelve mejora en su relación con la profesora colaboradora ya que entablan una conversación en la que ella por fin siente un acercamiento más sincero al hablarle de sus miedos y preocupaciones, sensación que reafirma en posteriores ocasiones.

“¡Hoy he vuelto a las Prácticas! Parece algo increíble después de todas las cosas que he pensado estos últimos días. Y puedo decir que hoy he conocido por primera vez a mi profesora-colaboradora () y a la Directora, como personas. No es que antes estuvieran distantes (Bueno, la directora un poquito...) pero hoy me han hablado de sus preocupaciones y sus miedos ante la labor educativa y me resultó sorprendente que después de tanto tiempo dedicadas a la enseñanza conserven esa inseguridad. No inseguridad personal, sino esa especie de alerta hasta que conocen a los alumnos”.

A medida que se muestra más receptiva analiza más positivamente la experiencia, valora la implicación del alumnado por lo que se le hacen menos rutinaria las sesiones de trabajo aunque este optimismo desaparece cuando lleva ella la responsabilidad de la clase, no quiere que la profesora se quede para observarla y critica la actuación del alumnado, lo vive como un reto. También llega a la conclusión de que hay que tener tacto porque no se sabe nunca cómo afectará un comentario a los demás.

“Les expliqué los problemas en la pizarra haciéndoles los típicos dibujitos en plan esquema y daba la impresión de que lo entendían. Lo de “dar la impresión” no es una expresión usada a la ligera, después de explicar ellos tenían que resolverlo, y yo, mientras tanto, esperar a ver lo que pasaba. Esos breves instantes de espera sí que son angustiosos. Aunque parezca mentira hay mucho en juego para los dos bandos. Es una especie de reto. El alumno quiere demostrar que lo ha entendido y tú necesitas comprobar que tu explicación ha resultado efectiva. El éxito es así, recíproco cuando llega a producirse y se puede comprobar...”

El subdominio *Metodología* aporta 4 entradas en este nivel en las que resalta el carácter personal que pasa a tener el diario en su proceso de prácticas para dar sentido a su experiencia y poder centrar sus reflexiones con lo que se convierte en una pieza fundamental para ella y toma conciencia de su utilidad para la investigación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre el proceso de “llegar a ser profesor”.

“Ahora lo del diario sí que es “personal”, lo que son las cosas ¿verdad? No sé por qué sigo empeñada en escribirlo pero es la única forma de sacar lo que tengo dentro para ver si le encuentro sentido”.

“Hoy me he quedado realmente aliviada. Ya sé que estoy a punto de terminar las Prácticas pero todavía no sabía si el “famoso” diario que estoy escribiendo tenía razón de ser y por lo visto sí la tiene. El objetivo es que reflexionemos sobre la realidad escolar y lo que yo consideraba nimiedades, insignificancias que a mí me preocupaban a nivel personal, puede ser objeto de estudio detenido por el simple hecho de estar ahí presente”.

Comenta también la necesidad de contar con más recursos humanos y materiales (profesores, biblioteca,...) para reforzar la enseñanza y aprovechar el tiempo de estancia del alumnado en el centro y reconoce que no es un ámbito tan abandonado como ella pensaba en un principio cuando reconocía su falta de conocimientos sobre la Educación de Adultos y atribuía el mismo desconocimiento al profesorado.

“Hacen falta más profesores para poder adaptar los temas por niveles con mayor eficacia, porque la verdad es que hay algunos niños que quieren asistir (y de hecho van) a clases de Ciencias o de Inglés. (Y en lugar de eso quitan a una profesora de la docencia y la ponen en Secretaría. ¡Perfecto!)... Se les podría buscar algo que hacer en esas dos horas. Es cierto que no hay profesores “libres” pero podrían trabajar elaborando murales o cosas así. Tampoco tienen dónde hacerlo. No hay biblioteca ni aulas desocupadas a esas horas... A la hora de la verdad cuesta hacer “extras” y adquirir nuevos compromisos por gusto. De todas formas hay que considerar que pertenecen a un Centro de Educación de Adultos y esto tiene sus ventajas a la hora de “programar””.

El subdominio *Evaluación* presenta 4 registros en los que resalta la dificultad que supone para ella la evaluación ya que le gustaría valorar aspectos tales como la colaboración, las aportaciones y sugerencias y se plantea elaborar un cuestionario para la autoevaluación del alumnado.

Se siente defraudada con los resultados que obtiene el alumnado en cuestiones que ha explicado ella y no participa de la actitud conformista de la profesora, resalta también la variedad de criterios a la hora de evaluar ya que hay casi tantos como profesores aunque no plantea conflicto entre ellos, advierte de los riesgos de dejarse llevar por circunstancias ajenas al proceso y manifiesta que las primeras correcciones de exámenes las hizo para acercarse al nivel del alumnado pero una vez que ha trabajado con ellos varía la manera en la que afronta el proceso de evaluación.

“Lo de la evaluación es más complicado para mí. Me gustaría valorar los procesos que se sigan, la colaboración, las aportaciones y sugerencias. Pero el caso es que me propongo objetivos que igual no voy a saber observar...como el de saber valorar positivamente los avances del propio conocimiento sobre el tema, cosas así. Igual lo que hago es enfocarlo como una autoevaluación a modo de cuestionario”.

El subdominio *Enseñanza en General*, con una entrada, permite acercarse a la reflexión del Sujeto 10 sobre la dinámica participativa de una sesión con artículos publicados en un periódico local sobre los “ocupas”, el alcoholismo y la marginación llegando a la conclusión de que la actividad genera más actividad.

“Son dos artículos publicados en “El Lagunero” del mes de Mayo. Con ellos se pretende tratar el alcoholismo y la marginación. La clase de hoy me resultó bastante interesante quizás por la participación de los alumnos que conocían al “personaje” y comentaban otros casos parecidos. Aprovecha para explicar algunos puntos e invitarles a que se paren a pensar, que reflexionen en que tienen una oportunidad en las manos y tienen que aprovecharla. Ha sido una exposición muy rica llena de detalles de todo tipo. Se ha tratado hasta el tema de los ocupas y se han puesto ejemplos concretos en La Laguna. El caso es que me ha encantado, la dinámica ha sido muy diferente y yo creo que un hecho importante y crucial fue la participación y la formulación de preguntas por el alumnado...”.

El *Conocimiento de Sí Mismo* contiene el mismo número de registros que el nivel anterior, 7, en los que se revela una vez más contra el conformismo del profesorado sobre los resultados y abandonos del alumnado, la necesidad de más recursos y profesorado especializado, tales como logopedas ya que la profesora le reconoce sus limitaciones para

atender toda la problemática existente y cree que les sermonea mucho pero es muy comprensiva con sus situaciones personales, considera un problema su vaivén de ideas en momentos no siempre propicios lo que la coloca en una situación de confusión personal, se empieza a sentir a gusto con el alumnado a medida que ella se va comportando con naturalidad.

Comprende la necesidad de trabajar en equipo para no sentirse a la deriva después de una situación de pánico en la que abandona las prácticas aunque no el diario, a su vuelta se siente más ilusionada y quiere llevar ella el peso de la clase, vive como recompensa a su trabajo la atención del alumnado y cree que si bien resulta más cómodo seguir unas pautas marcadas no se avanza si no se llevan a la práctica los planteamientos teóricos de los que parte uno mismo.

“Bueno quizás es que se acuerda de lo del principio, que me imponían pero ahora me siento a gusto entre ellos y actúo con naturalidad. Definitivamente la cuestión es ser tú mismo, siempre, y con ellos especialmente”.

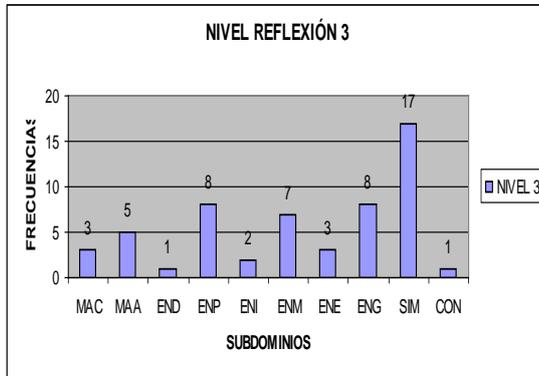
“Me gusta llevar yo la clase y mucho más si atienden y van haciendo las cosas bien. Es una postura cómoda y egoísta pero hay que reconocer que también necesitamos una recompensa de vez en cuando que nos motive y nos dé seguridad. Pues yo hoy he disfrutado con las clases”.

El **Conocimiento del Medio** contiene 2 registros en el subdominio *Contexto* en los que reconoce el mérito del alumnado por asistir a clase con todas las obligaciones diarias que tienen pero no acepta la conformidad del profesorado cuando dejan el curso, valora positivamente el grupo de inglés y acepta que el ambiente socio - cultural y económico es un condicionante pero se niega a conformarse y considerarlo un obstáculo insalvable.

“... No me queda más remedio que aceptar que el ambiente social, económico y cultural es un condicionante a tener en cuenta pero me niego a que sea una barrera infranqueable”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 201: Sujeto 10. Nivel 3. Profundización



El *Conocimiento de la Materia* recoge 8 entradas lo que supone el 14,54% del total de los 55 registros existentes en el Nivel 3, el *Conocimiento de la Enseñanza*, con 29 registros representa el 52,72% del total,

el *Conocimiento de Sí Mismo* con 17 entradas, es el 30,92% y el *Conocimiento del Medio*, con 1 frecuencia, supone el 1,82%.

El *Conocimiento de la Materia* presenta 3 registros en el subdominio *Conocimiento de la Materia* en los que mantiene que el punto de partida para trabajar nuevos contenidos deben ser los conocimientos previos del alumnado y quiere elaborar una serie de cuestiones para dar a conocer sus objetivos, la necesidad de contemplar como una materia a trabajar con el alumnado las técnicas para análisis de textos y manifiesta tener manías desde sus años de alumna por algunos de los procedimientos de la escuela, como por ejemplo, los cuadernos de caligrafía ya que considera que la letra de una persona es algo característico de su individualidad.

“A todo esto no sé exactamente desde cuando me vienen a mi estas “obsesiones” mentales pero lo cierto es que siempre me interesó el colegio..., Guardo muchos recuerdos y arrastro algún que otro “trauma” o “manías” que me hacen reaccionar en ocasiones de forma poco lógica... No soy partidaria de los cuadernillos caligráficos, sólo como ejemplo y modelo, nunca como una pauta establecida que hay que seguir. Hay que trabajar la legibilidad de los textos, su orden, presentación y ortografía pero ¡ya está! Reconozco que hay casos en los que casi es imposible descifrar lo que está escrito pero eso implica problemas más serios y graves que son necesarios tratar bajo otra óptica y no complicar todavía más con ejercicios caligráficos que los camuflen a la vista. Aunque se pueda y deba en algunos casos sugerir, hay tres cosas que para mí merecen el máximo respeto, y son: el juego libre, las creaciones artísticas y la letra; porque en mi entender son las acciones en las que más se implica la personalidad del niño al completo.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia*, con 5 entradas plantea la mala elección del texto por su parte ya que es demasiado largo, tiene la letra pequeña y no existe la separación entre párrafos, se queja de que el alumnado no se fija en las correcciones, simplemente las realizan según se les indica sin reflexionar sobre la solución correcta por lo que considera que no aprenden de los errores, no debe darse todo el conocimiento elaborado, el dictado requiere dosis elevadas de paciencia y le agobia ver que el esfuerzo y la inquietud del alumnado, cree que éste debería tener conciencia de las técnicas que se utilizan en el aula.

“... lo cierto es que el alumno debería tener conciencia de las diversas técnicas que se utilizan en el aula, y la forma de abordarlas de forma natural, sin tensiones”.

El *Conocimiento de la Enseñanza* sólo contempla un registro en el subdominio *Gestión y Disciplina* en el que aboga por la conveniencia de que ese alumnado tuviese un profesor intransigente, acaban con su paciencia y cree que no se merecen que se siga esforzando por ellos.

“¡Dimito! No puedo con ellos. ¡No hay manera! Se acabó. Ahí se quedan y que hagan lo que quieran (Que es jugar al fútbolín, no tienen nada más en la cabeza). Me he enfadado con ellos. Y aún me dura el enfado. Será mejor que me relaje y escriba más tarde porque en estos momentos lo único que desearía sería sacudirlos hasta que reaccionaran y se dieran cuenta de que no se puede pasar por la vida dando un paseo, sin perspectivas ni metas fijas. Están atolondrados. Resulta del todo anti-pedagógico pero les vendría muy bien un auténtico “hueso” que les hiciera trabajar sin descanso, siguiendo un método de autoritarismo radical, sin la más mínima intransigencia ¿Cómo se puede perder el tiempo tan tontamente? Hoy se puede decir que ha sido mi último intento, pero ¿qué se creen? Guardar las distancias va a ser poco, una barrera es lo que les voy a poner. Han bastado veinte minutos para que me sacaran de “quicio”. Tenía ganas de gritarles y lo haría si con ello consiguiera algo. Pero...da igual. Lo dejo para luego que será lo mejor”.

El subdominio *Planificación* plantea 8 entradas. Reflexiona sobre la elaboración de la programación y tiene la impresión de que no se ha realizado con detenimiento ya que muchos aspectos parecen “estar en el aire”, teme que su unidad didáctica se quede sólo en un anexo para la Memoria que tiene que entregar, realiza diversas consideraciones sobre su planteamiento ya que no se siente segura y se le amontonan las ideas

resultándole difícil estructurarlas de manera definitiva lo que agrava la situación ya que considera que una estructura clara es lo que más necesitan los alumnos por lo que ve ventaja en poder contemplar primero la actuación de la profesora, se decepciona consigo misma al comprobar sus propias deficiencias y no conseguir al final una Unidad Didáctica atractiva pues en su opinión es artificial.

“... Tiene muchas ventajas que den una explicación y luego la tengas que realizar tú. Te permite conocer lo esencial, lo que debes trabajar más, en lo que hay que insistir, tienes el esquema fundamental resuelto y por si todo esto fuera poco, tienes, además, todas las respuestas anteriores que te permiten prever las dificultades que se van a presentar y te da la posibilidad de subsanarlas (o al menos intentarlo) desde el principio, antes de que se produzcan. Es mucho mejor que preparar la unidad por tu cuenta, por bien que la prepares, debes contar con el factor desconocido de los posibles resultados de tu acción y sólo puedes tratarlos teóricamente. De esta forma, no, es casi como una segunda oportunidad con la salvedad de ir dirigida la acción a otros individuos, con características parecidas pero nunca iguales. No es que esto no sea importante, es incluso decisivo, pero no se puede negar que tiene sus ventajas, sobre todo si se trata, como en mi caso de una alumna de Prácticas, totalmente ignorante de la dinámica escolar en el plano real; y más todavía de la materia en cuestión (Inglés) que para no ser demasiado dura conmigo misma debería decir que no es precisamente mi fuerte...”

El subdominio *Interacción*, con 2 registros, contempla la reunión con la profesora tutora en la que ésta intenta que no sea tan dura consigo misma argumentando que quizá es un exceso de su sentido de responsabilidad lo que la bloquea, una vez más se muestra excesivamente dura consigo misma al no aceptar ese argumento pues ha fallado al dejar las prácticas durante un corto período de tiempo fallando así a los alumnos, no se siente preparada ni cómoda hablando de determinados temas con el alumnado.

“Acabo de salir de la reunión de Prácticas y decir que me siento confusa es poco. Jamás se me hubiera ocurrido plantearme mi situación como lo ha hecho O. C. Mientras la escuchaba todo parecía claro, lógico, convincente; pero no parecía referido a mí. ¿Demasiado responsable? Yo diría que no he sabido cumplir con mi obligación. Me es difícil olvidarme del lado humano de las cosas y mucho más ponerle barrera a mis sentimientos, se me desbordan y no hay forma de controlarlos. Yo sólo quería poder llegar a aquellos chicos y lo único que hice fue fallarles antes de empezar el camino. No quiero que parezca que me considero indispensable para sus vidas pero sé por propia experiencia que muchas veces sólo necesitamos saber que entre cientos de puños apretados hay una mano abierta. Parecerán disparates enlazados y no pienso releerlos, sólo sé que tenía muchas ilusiones y que desaparecieron

de repente; como si nada importase, como si estuviese, cualquier intento, condenado de antemano al fracaso. ¡No vale la pena! ¡Tremenda excusa! Todo esfuerzo es válido y nunca será suficiente. Esos chicos se lo merecen todo, como cualquiera. El que no sea gratificante para nuestro ego, el que no veamos progresos, el que nos dé la impresión de que todo cae en vacío no nos da derecho a despreocuparnos. Y eso es lo que yo he hecho. A eso no se le pueden dar palabras bonitas. Simplemente los he dejado de lado, como si nada fuera conmigo y a eso en mi esquema mental no se le puede llamar exceso de responsabilidad bajo ninguna óptica; yo lo llamo no estar preparada para asumir responsabilidades. Lo que sí comprendo es que no son mis competencias y mucho menos en un período de prácticas escolares. En eso sí que tiene razón mi tutora. Yo estoy allí “de paso” para que investigue y descubra la realidad escolar que, claro está, no la forman diez alumnos concretos sino muchas cosas más...”.

El subdominio *Metodología*, con 7 entradas, muestra la escasa ilusión que tiene en un principio por la elaboración del diario aunque sí le emociona su sentido ya que puede que no todo lo que quiera escribir sea oportuno dentro de un ámbito formal, no obstante, con posterioridad el diario pasará a ser una pieza fundamental para su reflexión sobre la experiencia y para poder mantener el control o más bien recuperar el control que en un momento dado llega a perder sobre sí misma y sobre cómo le afecta el Practicum que está viviendo.

Considera que ella tiene que elaborar un buen esquema de lo que quiere llevar a cabo con el alumnado aunque quizá la experiencia profesional minimice esta necesidad con el paso del tiempo, pretende aplicar una metodología basada en la experiencia, resalta la necesidad de trabajar las técnicas de análisis de texto para facilitar la comprensión oral y escrita, quiere desarrollar las correcciones de tal manera que se evite la sensación de fracaso y valora muy positivamente el proceso que ha desarrollado la profesora tutora para promover sus procesos de reflexión destacando su carácter orientador innato así como la relevancia del diario para el aprovechamiento de esta experiencia

“Esto es un tema delicado por estar sujeto a posibles interpretaciones y malentendidos. ¡Espero que no los haya! Al principio la información te desorienta un poco porque no sabes exactamente qué es lo que tienes que hacer con ella; luego lo vas descubriendo y empiezas a considerarla útil. La forma de ofrecérsela estaba íntimamente ligada a la función investigadora

que se esperaba que realizáramos porque no nos daba todo desde el principio (me refiero a las explicaciones) el material en sí y las tareas que se nos habían asignado sí pero la comprensión se iba adquiriendo de manera progresiva (por lo menos en mi caso). El carácter orientativo (parece innato) de la tutora fue el que activó en mí los mecanismos necesarios para “intentar” descubrir la realidad escolar”.

Los 3 registros del subdominio *Evaluación* plasman la preocupación del Sujeto 10 por la promoción o no del alumnado y las características de la evaluación a la que se someten considerando que deberían ser conocedores de sus posibilidades reales desde el principio, realiza una autoevaluación de su papel en el Practicum por el que llega a la conclusión de que no era objetiva en su análisis e interpretación de las experiencias que vivía y resalta la gran ayuda de la profesora tutora en su tortuoso proceso a lo largo del Practicum.

“... Aplicaba mi forma de pensar y no era objetiva; además de que estaba excesivamente preocupada por encontrar temas interesantes para comentar y dejaba escapar los detalles unas veces y otras me daba por profundizar sobre “insignificancias”. Al final del período de Prácticas fue cuando empecé a tener claro lo que buscaba. Luego están las condiciones en las que realizas la “práctica””.

El subdominio *Enseñanza en General* presenta 8 registros que reflejan su pretensión de acercarse a los puntos relevantes de la escuela y a su dinamismo, cree que se debe facilitar la cooperación con otros centros, parte de la consideración de la Educación de Adultos como una modalidad diferenciada con características propias por lo que cree que necesita más conocimiento teórico para poder realizar las observaciones de esa realidad.

Plantea que el profesorado a veces se escuda en las dificultades de la realidad del alumnado para no sentirse tan decepcionado y mantener su integridad profesional, reflexiona sobre el sentido de la educación y cree que cercena la personalidad en lugar de ayudar a evolucionar y crecer, cree que se debe dar más importancia a los métodos que a los contenidos ya que deben favorecer el ejercicio de la libertad responsable y del esfuerzo diario, la importancia de disfrutar de buenos profesores a lo largo de la vida como alumno y espera que sus futuros alumnos la recuerden con cariño.

“Cuando nació mi hija la mayor una profesora mía me regaló dos libros que según ella me servirían como madre y educadora de una niña que iba a ser y fue verdad. Hoy en día no sé cuál ha sido su paradero porque lo fui prestando a todo el que creí le podría interesar hasta perderle la pista. Uno era “aprender jugando” y el otro “Educar para la felicidad”. Este último hablaba de la necesidad de cariño y comprensión por parte del niño, de su necesidad de fomentar su autoestima, aconsejaba evitar las comparaciones, los castigos y la frustración que todo esto conlleva de la forma más dulce que he visto jamás. Estaba dirigido a los padres y educadores (de guarderías especialmente) pero debería ser una lectura obligada durante la carrera para acercarnos más al sujeto de la educación desde una perspectiva humana de respeto profundo y verdadero hacia la individualidad. El fin de la enseñanza y de la educación no es la asimilación y aceptación de un sistema concreto de conductas, valores o conocimientos, sino el aprendizaje y práctica del ejercicio de la libertad responsable, que exige cada día un esfuerzo personal diferente”.

El **Conocimiento de Sí Mismo** contiene el mayor número de referencias en este nivel, 17, que contienen comentarios sobre su sensación de estar fuera de lugar al comienzo de las prácticas, se siente triste y cree que la profesora no la ayuda a involucrarse e integrarse, destaca las barreras que la escuela parece tener para mantenerse al margen de la sociedad, se sienta abrumada ante la realización de las observaciones y de todo lo que considera que debe hacer cuando no se siente con conocimientos suficientes para afrontar la situación, cree que se ha equivocado al elegir la carrera ya que piensa que no sirve para la enseñanza, está en plena crisis, no puede controlar el cúmulo de preguntas que le surgen.

La realidad la supera aunque sigue elaborando el diario ya que le ayuda a pensar y mantenerse dentro de un límite que le permita seguir sus propias reflexiones, intenta no cambiar el sistema de trabajo de la profesora pero se da cuenta por el alumnado de que a pesar de haberlo intentado cada persona aporta un rasgo individual en el ejercicio del magisterio. Considera ventajoso poder observar primero cómo lo hacen los demás para después aplicarlo en otros grupos, hay que saber mucho para enseñar poco, no quiere ver cómo se conforma el alumnado pensando que ya no pueden avanzar más pero no se considera en condiciones de criticar ni al centro ni al profesorado.

“Son chicos que han tenido y tienen muchos obstáculos pero pueden y deben superarlos, no escudarse en ellos. No sirvo para ver a alguien que se conforma con lo que es. Y verlos a ellos con esa actitud que no sé cómo calificar me hizo mucho daño a mi como “profesora” y como persona. Tuve que defenderme. Y no deja de ser contradictorio yo por más que lo intento no le encuentro lógica. Estamos cansados de escuchar hablar (y hablar nosotros mismos) del respeto a la individualidad del alumno y de las peculiares manifestaciones de sus motivos e intereses y luego voy yo muy contenta guardo mis bonitas teorías para mejor ocasión y los considero tranquilamente seres pasivos cuya única misión es archivar todo lo que yo quiera, como si lo único que importara fuera el conocimiento en sí. Ahora es cuando he aceptado las cosas como son; y ahora es cuando estoy preparada para ver esos pequeños logros del día a día, cosas insignificantes que implican pasitos para delante, y para aceptar los pasitos hacia atrás no como una derrota sino como la manifestación de una necesidad de refuerzo. Pero lo que me da rabia es que todas estas cosas las sabemos, en la teoría, y las defendemos ante cualquiera como verdades absolutas pero luego, en clase...¿a dónde se van? Por eso creo que me afectó escribir el diario porque era una negación de todo lo que yo creía. Yo era una persona en clase y otra fuera de ella, como si la escuela fuera un mundo aparte en el que tenías que asumir un rol determinado y no salirte de él. Y nada de eso, todo lo contrario; no hay nada como ser tú mismo, dejar que te conozcan y dejar que se den a conocer. La relación es más natural y da pie a comentarios riquísimos, sugerencias y reproches que hacen que el conocimiento sea más profundo”.

Siente fascinación por cómo conocen los niños el mundo y defiende una educación en libertad y respetando la individualidad del alumnado en lugar de una educación meramente instrumental y técnica.

“Lo que empieza siendo algo natural, implícito en la naturaleza humana, como es el ansia de conocer, de saber, de descubrir, de desarrollarse plenamente, en definitiva; se transforma en una actitud que hay que trabajar, que motivar constantemente porque corre el peligro de desaparecer. Es tanta la carga subjetiva que revertimos en nuestro “quehacer diario” para adaptarlo todo a un esquema previo que nos olvidamos de crear casilleros nuevos y, como es natural, todo no cabe en los que tenemos ya. Intentamos de buena fe, eso sí, encauzar unos pasos ¿hacia dónde? se supone que hacia una acomodación inteligente a las nuevas realidades de nuestro tiempo. Pretendemos una preparación técnica del alumno que le capacite para realizar las oportunas correcciones y cambios según las circunstancias y tenemos muy claro que sin talante investigador no puede haber formaciones permanentes ni cultura actualizada. De ahí que deban tener más importancia los métodos y los procedimientos que los contenidos. Pero de una forma u otra los contenidos siempre están ahí como punto de llegada y nos condicionan en nuestro actuar, cosa que no debería ser así si llegáramos a entender su carácter “orientativo”, sin más”.

El *Conocimiento del Medio* plantea un único registro en el subdominio *Contexto* en el que reflexiona sobre la necesidad de trabajar, aunque sea de forma sutil, valores como el respeto a los demás y hablar claro de cualquier tema pero con tacto.

“Está claro que con prohibiciones y tabúes no se avanza ni como sociedad ni como individuo pero hay que tener tacto y dejar siquiera entrever una escala de valores aunque sea de forma sutil y a la ligera. A decir verdad el terreno ético es algo que trata muy a menudo, consiente muchos comentarios entre ellos pero no les consiente ni la más mínima burla, menosprecio ni falta de respeto, eso si que no, enseguida toca “sermón” más o menos ligero según el “clima”...””.

3.2.10.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Los datos recogidos en el cuestionario de Teorías Implícitas de la Enseñanza aportados por el Sujeto 10 permiten afirmar que está totalmente de acuerdo con la idea de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos, es necesario integrar el centro escolar en el medio, para que un centro escolar funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de necesidades, el alumno ideal tiene que aprender a ser crítico en el centro.

El docente debe ser evaluado por el alumnado, pactar las normas de clase con su alumnado, su forma de enseñar fomentará la actitud investigadora en su alumnado, los estudiantes aprenden mejor ensayando y equivocándose, sus objetivos educativos serán la expresión de los intereses y necesidades expresados por su alumnado, le preocupa que sus alumnos tengan buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia, siempre se seleccionarán los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

Los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, le gusta la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en clase, le parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza, al evaluar lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado, cuando evalúe tomará en cuenta si los trabajos elaborados por sus estudiantes evolucionaron a lo largo del curso, es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes, sólo así se podrá preparar al alumnado para la vida, evaluará más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.

La realización del Practicum ha supuesto para el Sujeto 10 una verdadera conmoción personal interior que le ha llevado a vivir momentos especialmente difíciles a mitad del proceso dudando de sus posibilidades y capacidades para ejercer el magisterio, es precisamente en medio de esa crisis personal en la que el diario se convierte en un instrumento de reflexión vital para ella ayudándole a centrar sus muchas consideraciones e interrogantes sobre sí misma, sobre la función que debe cumplir la educación y sobre el alumnado ayudándole a no perderse en disquisiciones eternas y múltiples que no hacen sino confundirla más, configurándose así como una pieza fundamental en el viaje interior que ha supuesto para ella la realización del Practicum y adquiriendo un sentido pleno como instrumento de investigación sobre sí misma en relación con el ámbito educativo y los elementos que lo configuran.

Conocimiento de la Materia

Los comentarios del Sujeto 10 en el subdominio *Conocimiento de la Materia* se centran en la necesidad de que el alumnado desarrolle una lectura comprensiva, la idea de que el dictado debe ir más allá de la

corrección ortográfica, la necesidad de partir de los conocimientos previos del alumnado, contemplar la inclusión como materia de las distintas técnicas de análisis de textos y la influencia de sus propias fobias en su experiencia como alumna en la actualidad destacando la idea de que se debe respetar la letra del alumnado al considerarla algo distintivo del individuo.

El subdominio *Aprendizaje de la Materia* resalta la falta de actitud del alumnado hacia el aprendizaje significativo destacando únicamente su carácter técnico o instrumental sin la reflexión que requiere el aprendizaje cuando se realizan las correcciones por ejemplo en los dictados, considera que no debe darse todo el conocimiento elaborado ya que la estructuración del mismo promueve el propio aprendizaje, insiste en la importancia de que aprendan técnicas de análisis de texto para favorecer el aprendizaje del alumnado, considera que el nivel de conocimientos se establece como criterio para la configuración de los grupos de trabajo en el centro y sigue las explicaciones de la profesora como modelo para trabajar ella con otros grupos.

La puntuación otorgada por el Sujeto 10 al ítem 30 (teoría tradicional) presenta un considerable incremento de 6 puntos después del Practicum, pasando de *no estar nada de acuerdo* con la afirmación de que si a los estudiantes no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán a *estar bastante de acuerdo*, lo que encaja perfectamente con los comentarios expresados en su diario. Es, además, la modificación de puntuación más significativa que se ha podido observar a lo largo de los 50 ítems que configuran el cuestionario.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* muestra su desesperación en algunos momentos, sobre todo al principio del Practicum, al tener que estar siempre pendiente de ellos ya que hablan mucho y la ignoran, incluso los

considera insoportables llegando a errar en su apreciación de la situación con algunos alumnos en situaciones concretas así como con la idea de un profesor intransigente, le causa tanto rechazo esta situación que muestra su voluntad de abandonar y no seguir esforzándose por ellos, también considera efectiva la actuación de la profesora para favorecer la asistencia del alumnado reforzando positivamente a los asistentes mostrando el riesgo que corren los demás de no superar el proceso.

El Sujeto 10, antes del Practicum manifiesta no estar globalmente de acuerdo con la idea planteada en el ítem 28 (teoría tradicional) sobre conseguir un máximo de silencio y orden en la clase, sin embargo, después del Practicum la puntuación en este ítem refleja un incremento de 4 puntos llegando a manifestar su total acuerdo con esta idea. Resulta pues coherente con lo expresado en el diario ya que en éste manifiesta abiertamente su desesperación por la falta de orden y disciplina.

El subdominio *Planificación* destaca la clarificación de los objetivos del Practicum y el sentido de las distintas técnicas a aplicar así como el significado y relevancia del proceso de elaboración de la unidad didáctica, reclama información sobre la planificación de la profesora colaboradora que le facilita las actividades detalladas para desarrollar con el alumnado, ajusta con la profesora colaboradora el número de actividades planteadas en su unidad didáctica, muestra interés por seleccionar distintos textos que interesen al alumnado, quiere promover la participación activa del mismo, implica a un alumno de manera directa en el seguimiento de los demás para minimizar su malestar ante las correcciones que le marca, piensa que trabajan un poco “en el aire”.

Muestra sus dudas constantes sobre su planificación reelaborando sus planteamientos lo que genera gran desazón en ella pues considera fundamental ofrecer una estructura clara al alumnado obteniendo una unidad didáctica, en su opinión, poco atractiva al ser artificial.

El subdominio *Interacción* plasma el gran impacto que el Practicum ha tenido sobre ella mostrando su nerviosismo, ansiedad, sus miedos, su confusión y sus dudas sobre sí misma y sobre la actitud de los demás implicados en este proceso en el centro, es decir, profesorado, incluyendo a la directora, y alumnado, sus dudas se acrecientan al comprobar el trabajo de su compañera de prácticas en ese mismo centro, no se atreve a comentar sus dudas con la profesora colaboradora y muestra su incomodidad cuando se tratan ciertos temas en clase, tiene dudas de las intenciones del alumnado en el que no confía.

Cree que tiene que cambiar su actitud con el alumnado después de la reunión con la profesora tutora una vez producido su abandono del proceso de prácticas en plena crisis personal, también mejora su relación con la profesora colaboradora al mantener una conversación más personal y comienza a analizar su experiencia de prácticas de manera más positiva desde que muestra ese cambio de actitud, destaca la necesidad de tener tacto en los comentarios que se realizan para no dañar a los demás.

La tónica dominante es el duro análisis que hace de sí misma y de su actuación en el Practicum aunque sí es verdad que su actitud inicial de desconfianza ha complicado notablemente sus vivencias, sus experiencias de prácticas en el Centro de Educación de Adultos.

El subdominio *Metodología* resalta la importancia y sentido del diario que adquiere una importancia fundamental a nivel personal más allá de la propia situación de prácticas a pesar de que al principio no le hacía especial ilusión su elaboración, le cuesta la realización de las fichas de observación, elabora encuestas para conocer mejor al alumnado, comenta la necesidad de dotar al centro con más recursos humanos y materiales, destaca la importancia del trabajo en equipo para no sentirse sólo en el ejercicio profesional y afrontar mejor cualquier situación.

Pretende utilizar una metodología basada en la experiencia e insistir en las técnicas de análisis de texto, y, enlazando ya con el siguiente subdominio, quiere realizar la evaluación de tal manera que evite la sensación de fracaso en el alumnado.

El subdominio *Evaluación* permite acercarse al sistema de evaluación continua y cualitativa en su información al alumnado que desarrolla la profesora colaboradora que no tiene problemas en comentar en clase que ha cometido un error al explicarles que se refleja en las pruebas, considera que el alumnado complica más las preguntas de lo que realmente son y les ayuda en la realización de las respuestas.

A medida que se implica en las prácticas y conoce al alumnado se implica más en la corrección de las pruebas y resalta la dificultad que supone para ella evaluar ya que le gustaría tener en cuenta las aportaciones e ideas del alumnado y la colaboración entre ellos, quiere plantear una cuestionario de autoevaluación para el alumnado, se siente defraudada por los resultados que obtiene el alumnado en contenidos explicados por ella mostrando su desacuerdo con el conformismo de la profesora con los resultados obtenidos, le preocupa la disparidad de criterios utilizados por el profesorado con consecuencias para la promoción o no del alumnado que, cree, debería tener más información sobre el proceso de evaluación.

También evalúa su paso por el Practicum llegando a concluir que no era objetiva en el análisis de sus vivencias y valora muy positivamente agradeciendo la orientación de la profesora tutora en todo su tortuoso y difícil proceso.

Destaca el incremento de 3 puntos en el *ítem 48* (teoría tradicional) en el que se plantea guiarse principalmente por los libros del texto, antes *no estaba nada de acuerdo* y después del Practicum simplemente *no está globalmente de acuerdo*. Llama la atención este incremento en la

puntuación de este ítem ya que en su diario manifiesta la inquietud por buscar materiales de trabajo cercanos a sus vidas diarias si bien ella misma ha manifestado su escaso acierto a la hora de seleccionar algunos textos por lo que puede ser que esto la haya inclinado hacia un material de trabajo con el alumnado que le asegure una selección más adecuada.

El subdominio *Enseñanza en General* permite observar sus dudas sobre el proceso de obtención de la titulación de la enseñanza obligatoria, destaca algunos de los temas abordados en clase a raíz de unos artículos publicados en la prensa local, pretende acercarse a la comprensión de la dinámica de la escuela, considera la Educación de Adultos una modalidad claramente diferenciada con características propias en las que no ha podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación por lo que ha sentido esta falta de conocimientos teóricos específicos para el desarrollo del Practicum y piensa el profesorado mantiene su integridad profesional escudándose en las dificultades específicas del alumnado.

Defiende la necesidad de coordinarse con otros centros y reflexiona sobre la educación sobre la que pensaba que limita siempre el desarrollo de la personalidad individual en aras de lo común, cree que deben primar más los métodos que los contenidos y resalta la importancia de contar con buenos profesores a lo largo de la vida como estudiante.

El ítem 10 (teoría técnica) sufre un incremento de 3 puntos, pasando de *no estar globalmente de acuerdo* a *estar bastante de acuerdo* con la idea de que el docente tiene que ser eficaz en su enseñanza siendo una de las preocupaciones que refleja en el diario.

Conocimiento de Sí Mismo

El subdominio *Papel del Profesorado* se acerca a distintos temas entre los que el Sujeto 10 contempla la necesidad de coordinación entre Departamentos y entre profesores, el estado de ánimo del profesorado se refleja en el aula, siente remordimientos cuando abandona las prácticas ya que no es capaz de entrar en el centro en plena crisis personal que le impide afrontar la situación aunque sigue escribiendo el diario y a su vuelta modifica su actitud valorando los aspectos positivos de la experiencia, no acepta el conformismo del profesorado, critica su continuo vaivén de ideas que la llevan a un estado de confusión e indecisión incapaz de llegar a un nivel de resolución, resalta la necesidad de trabajar en grupo y siente recompensado su esfuerzo con la atención que le presta el alumnado.

Se queja de no haber considerado en su unidad didáctica aspectos que ha criticado en los demás y cree que si bien resulta más cómodo seguir unas pautas ya marcadas es necesario poner en práctica los propios planteamientos para evolucionar como profesional de la enseñanza. Defiende que el profesor debe respetar la individualidad del alumnado en lugar de promover una educación meramente instrumental y técnica.

Conocimiento del Medio

El subdominio *Contexto* plasma la escasa regularidad en la asistencia del alumnado por cuestiones personales lo que complica e imposibilita en numerosas ocasiones su promoción aunque algunos no se rinden y vuelven a intentarlo en años posteriores, no acepta los argumentos del profesorado ni su conformismo ante este hecho ya que ella considera que las difíciles circunstancias individuales del alumnado no deben ser un obstáculo insalvable, reconoce el mérito y el esfuerzo que realiza el alumnado que asiste de manera más o menos regular y que no abandona el proceso y

manifiesta la necesidad de enseñar en valores como, por ejemplo, el respeto a los demás aunque sea de forma sutil.

El ítem 50 (teoría crítica) presenta un notable descenso en su puntuación pasando de *no estar globalmente de acuerdo* a *no estar nada de acuerdo* con la idea de que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación. Esto se refleja en el diario en su no aceptación del conformismo que muestra el profesorado ante los resultados del alumnado y el abandono del proceso de muchos de ellos defendiendo que si bien tienen que afrontar muchas dificultades no es imposible derribar los obstáculos que se les presentan.

3.2.11. Estudio de caso. SUJETO 11

El sujeto 11 es un alumno de 20 años, que ha cursado la especialidad de Educación Primaria. Desarrolla sus prácticas con dos profesores colaboradores, una mujer en el 2º curso de Primer Ciclo y un hombre en 5º curso.

3.2.11.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 114: Sujeto 11. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	6,1	5,6	8,6	7,5	7,5
DESPUES	6,5	6,3	9,2	8	7,2

Como se puede comprobar en la tabla 114, las puntuaciones medias obtenidas a partir de las puntuaciones emitidas por el Sujeto 11 en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza en los 50 ítems que lo componen son más altas después de la realización del Practicum que antes del mismo en todas las teorías, excepto la teoría crítica que muestra un leve descenso de 0,3 puntos. Los valores más altos, después del Practicum, se obtienen en la teoría activa y en la teoría constructiva, con un valor de 9,2 y 8 respectivamente. La media más baja corresponde a la teoría técnica con un 6,3.

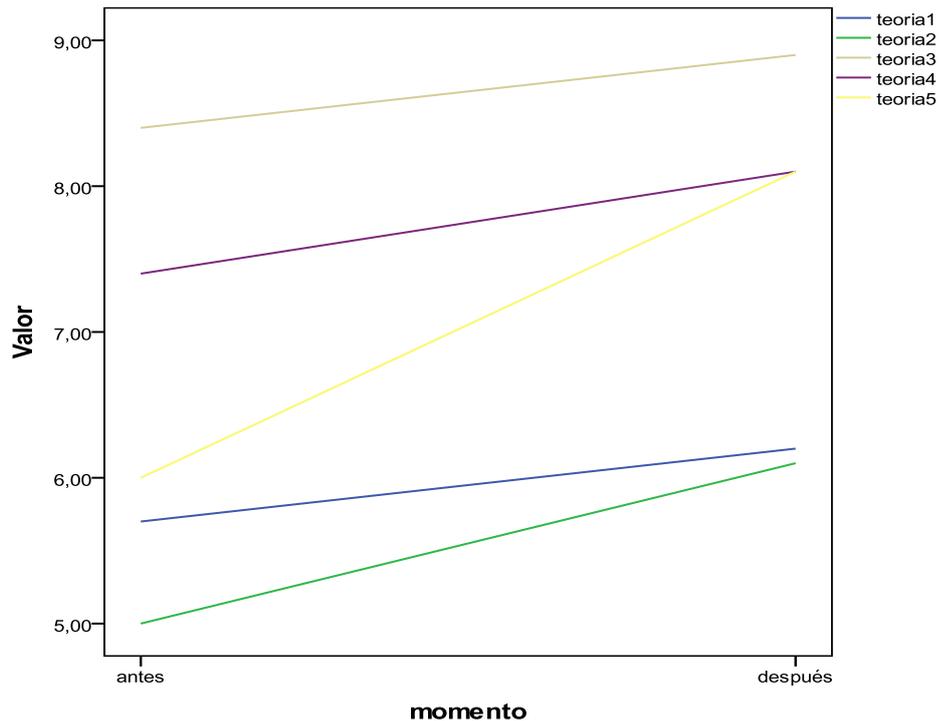


Gráfico 202: Sujeto 11. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

El gráfico 202 nos presenta un acercamiento visual a los aspectos comentados para la tabla 114, de las 5 teorías contempladas, el único descenso que se registra se produce en la teoría crítica cuya puntuación media supone tan sólo 0,3 décimas menos que antes de la realización del Practicum, la teoría técnica es la que sufre un mayor incremento, de 0,7. Le sigue la teoría activa, con un incremento de 0,6, la teoría constructiva con 0,5 puntos y la teoría tradicional con 0,4 aunque ninguno de ellos llega a ser especialmente relevante.

3.2.11.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

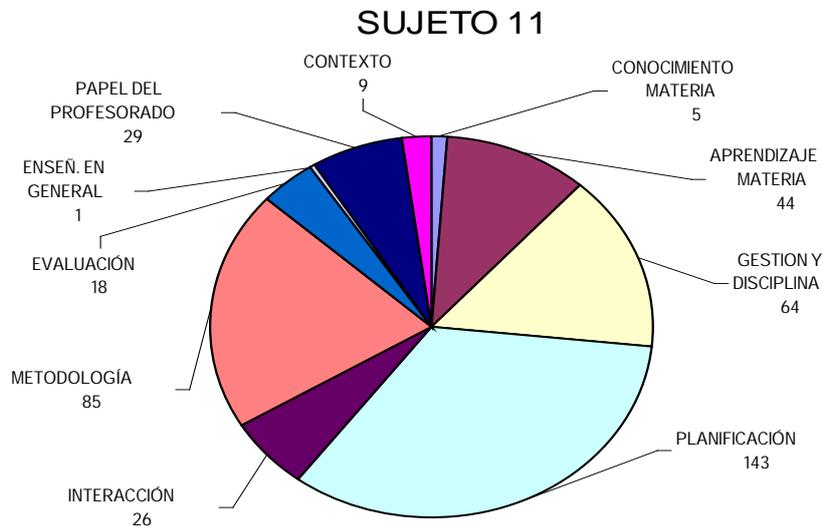


Gráfico 203: Sujeto 11. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 11 aporta 424 registros en total que se distribuyen tal y como indica el gráfico 203. Si presentamos los datos en porcentajes por orden de mayor o menor, nos podremos hacer una idea de los Tipos de Conocimiento y subdominios que predominan en las reflexiones realizadas por el Sujeto 11 durante las 12 semanas de realización del Practicum.

Tabla 115: Porcentajes Sujeto 11

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENP	143	33,73	33,73
ENM	85	20,05	53,78
END	64	15,08	68,86
MAA	44	10,38	79,24
SIM	29	6,84	86,08
ENI	26	6,13	92,21
ENE	18	4,25	96,46
CON	9	2,12	98,58
MAC	5	1,18	99,76
ENG	1	0,24	100
TOTAL	424	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la Tabla 115 son *Planificación, Metodología, Disciplina y Aprendizaje de la Materia* y aglutinan un elevado porcentaje (casi un 80%) de las referencias realizadas por el sujeto 11 en su diario, siendo los porcentajes más bajos (el 1%) los referidos al *Conocimiento de la Materia* y a la *Enseñanza en General* que con un 0,24% no resulta relevante en las reflexiones realizadas por el sujeto 11 en su diario. Los subdominios con menos presencia son aquellos con un mayor nivel de generalización, en concreto la conceptualización de la materia y las reflexiones sobre la función y sentido de la enseñanza.

3.2.11.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

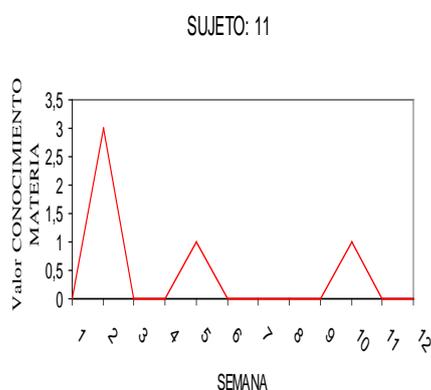


Gráfico 204: Conocimiento Materia por semanas

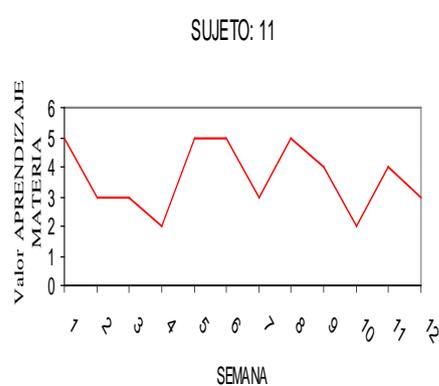


Gráfico 205: Aprendizaje Materia por semanas

Son 49 las referencias que se realizan en total a este Tipo de Conocimiento, lo que supone el 11,56% del total de las 424 referencias realizadas por el Sujeto 11.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* reúne tan sólo 5 (10,20%) de las 49 referencias existentes en total en este Tipo de Conocimiento. El mayor número de referencias (3) realizadas por el sujeto 11 respecto al subdominio se realizó en la segunda semana y en ellas comenta el sentido de las distintas actividades que realiza el alumnado y el nivel de dificultad de los contenidos trabajados en algunas actividades:

“...hay que decir en varias actividades los niños dudan pues el nivel en alguna pregunta era elevado.”.

Los comentarios del Sujeto 11 en lo referente a este subdominio se centran en las distintas actividades y el contenido que se trabaja en ellas.

MAA: Las entradas registradas en el subdominio son 44 (89,80% de este Tipo de Conocimiento). El mayor número de referencias se concentra en la 1ª, 5ª, 6ª y 8ª semana en la que se registran 5 (número máximo registrado) entradas en cada una de ellas.

El contenido de las entradas se refiere principalmente a la comprensión por parte del alumnado de lo explicado y sus dificultades, los distintos ritmos de trabajo y la problemática que esto plantea en el desarrollo de la clase y las preferencias e interés del alumnado por determinado tipo de actividades.

“Hubo alguno que se perdió porque iban un poco lentos, por lo que tenía que repetir varias veces todo”.

“Teniendo en cuenta que llevamos más de una semana trabajando las multiplicaciones he llegado a la conclusión que cuando se enseña algo nuevo hay que repetirlo y repasarlo todos los días porque es la única manera de que se lo aprendan porque a la mínima se les olvida”.

Se contemplan registros en todas las semanas de duración del Practicum, el menor número se produce en la 4ª semana con 2 registros coincidiendo con la realización de una excursión.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este es el Tipo de Conocimiento con más entradas, un total de 337 (79,48% del total de registros) de los 424 contabilizados en total.

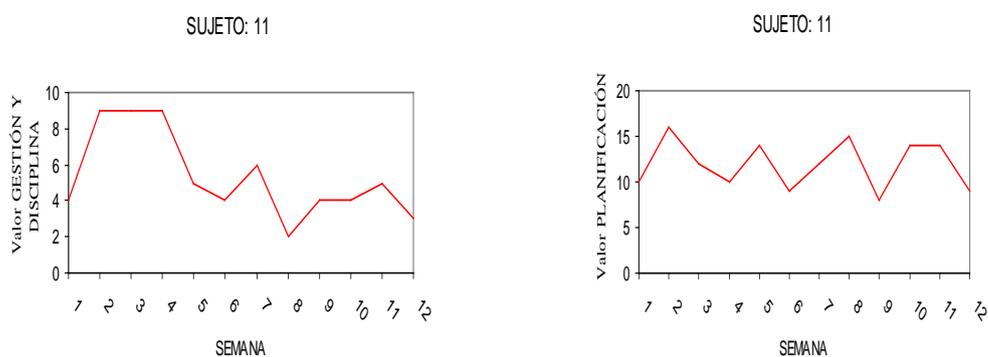


Gráfico 206: Gestión y Disciplina por semanas

Gráfico 207: Planificación por semanas

END: Son 64 las referencias a este subdominio, el 19% del total de este Tipo de Conocimiento que supone el tercero en presencia de los subdominios que configuran el *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de registros se da en la 2ª), 3ª) y 4ª), con 9 entradas en cada una de ellas.

El contenido de los registros en este subdominio gira en torno a la manera de imponer disciplina en el aula, tanto por su parte como por parte de la profesora, el orden y silencio en la clase en función del tipo de actividad a desarrollar, el distinto comportamiento del alumnado a lo largo de las sesiones de trabajo y recomendaciones a la alumna de Inglaterra que comenzaba sus prácticas en ese centro.

“En la segunda hora, tuvieron Educación Física por lo que me he quedado en clase con la compañera de prácticas de Inglaterra para ayudarlas a organizar su clase. También le he dado algunos consejos de cómo puede hacer cuando los alumnos se alteran o no responden a lo que ella pide”.

“Tengo que decir que durante esta hora los alumnos se han portado muy mal, pues hablaban más de la cuenta, se levantaban o incluso gritaban”.

El menor número de entradas registradas (2) tiene lugar en la 8ª semana.

ENP: Hay un total de 143 registros (42,43% del total de este tipo de conocimiento) referentes a este subdominio. Es el subdominio con más registros contabilizados a lo largo de todo el diario. Las frecuencias más altas, 16 y 15, se registran en la 2ª y 8ª semana respectivamente, lo que coincide con su primer planteamiento de una actividad al alumnado y la organización de actividades para el “Día del deporte”.

Gran parte de los registros se refieren a comentarios sobre el transcurso de la clase según la estructura diaria planificada, las modificaciones realizadas por distintos motivos y la evolución del trabajo planteado para las diferentes sesiones.

“... A continuación les mandé que hicieran varios ejercicios relacionados con la lectura y aquellos que no los acabaran en clase se los llevarían de tarea”.

“Hemos comenzado el día con lengua, lo primero que hemos hecho fue corregir la tarea mandada el último día. Esta tarea estaba relacionada con los adjetivos. Tan solo estuve en clase quince minutos porque el director F. no reunió para hablar sobre la organización del día del deporte. En dicha reunión dijimos cada uno los talleres que tenemos pensado hacer. S. y yo tenemos previsto hacer un taller de velas y de títeres. También hay otros como de cocina, baile, fútbol, ajedrez... Además, nos explicaron que esta jornada será durante todo el día y que las actividades más familiares serán por la tarde”.

La 9ª y 12ª semana registran el menor número de entradas (9).

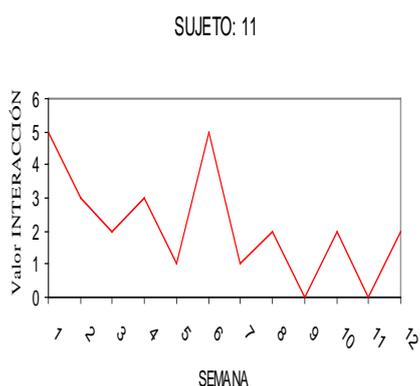


Gráfico 208: Interacción por semanas

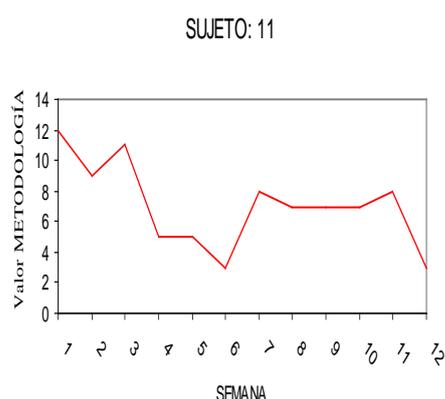


Gráfico 209: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción*, con un total de 26 registros que suponen el 6,13% del total, presenta uno de los porcentajes más bajos registrados en este subdominio en todos los diarios analizados, aspecto a destacar ya que al hacer referencia a la comunicación y relación que se establece con el alumnado es uno de los que más centra el interés del alumnado en prácticas.

El mayor número de referencias se produce en la 1ª) semana con un total de 5 registros en las que se refiere básicamente a su toma de contacto con el centro, el alumnado y la profesora colaboradora que ha tenido en las primeras semanas.

Los contenidos se centran fundamentalmente en las conversaciones que mantiene con los profesores colaboradores, la evolución de la confianza en su relación con ellos, el progresivo reconocimiento de su papel por parte del alumnado y la relación con el director del centro.

“Tengo que confesar que he estado muy nervioso en esta primera clase, pues la verdad no sabía con lo que me iba a enfrentar, pero poco a poco he ido cogiendo confianza con los alumnos y la profesora de tal manera que me he ido soltando”.

No se registran entradas en la 9ª) y la 11ª) semana

ENM: El total de referencias en el subdominio *Metodología* es de 85, lo que supone un 25,22% del total de frecuencias registradas en el Tipo de Conocimiento: *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de entradas (12) se registra curiosamente en la primera semana, seguida de la 3ª semana con 11 registros. Las semanas en las que se registra el mayor número de frecuencias coinciden con los valores máximos obtenidos en el subdominio *Interacción*.

Se centra en los comentarios sobre la organización del espacio, el relato de las diferentes actividades que realizan y los problemas surgidos en el desarrollo de algunas de las actividades.

“En la última hora he podido realizar mi cuarta sesión de la unidad didáctica. Para esta sesión de hoy he preparado unos materiales muy laboriosos, he utilizado las fotos que les saqué la semana pasada para hacer un especie de juego de ¿Quién es quién? He repartido a cada uno una hoja con las fotos de cada uno acompañado de tarjetas con posibles preguntas y trozos de papeles blancos para ir tapando las caras. Básicamente tenían que ir preguntando al compañero preguntas hasta llegar al alumno en cuestión.”

La 12ª semana presenta el valor más bajo en este subdominio, con 3 entradas registradas, lo cual resulta comprensible si tenemos en cuenta que es la última semana de permanencia en el centro y ya ha desarrollado su Unidad Didáctica aunque siga participando en el desarrollo de la clase.

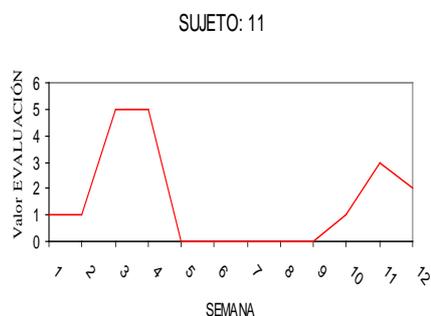


Gráfico 210: Evaluación por semanas

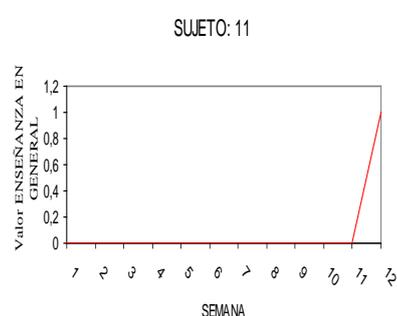


Gráfico 211: Enseñanza en General por semanas

ENE: Son 18 las entradas registradas en el subdominio *Evaluación*, un 5,34% del total relativo a este Tipo de Conocimiento. El mayor número de frecuencias (5) se registra en la 3ª y 4ª semana coincidiendo con la evaluación de la alumna de Inglaterra que está realizando sus prácticas en ese mismo centro y con la que coincide.

Los contenidos abordan la corrección de las actividades con el alumnado, la valoración del trabajo de los estudiantes, la valoración de las actividades desarrolladas y del material utilizado en su desarrollo y la valoración que el alumnado realiza de su función docente en sus cuatro primeras semanas al cambiar de grupo.

“A su vez la profesora T. les pidió que fueran diciendo las cosas que más les había gustado de mi docencia. Este momento fue muy especial porque cada uno me iba diciendo cosas que les había gustado mucho y esto me llenaba de satisfacción porque sentía que mi labor como maestro les había servido de algo. Luego pedí que le dieran un fuerte aplauso a la profesora por su buena labor”.

No se registran referencias a este subdominio en la 5ª, 6ª, 7ª, 8ª y 9ª semana.

ENG: Se registra únicamente 1 referencia al subdominio *Enseñanza en General*, en la 12ª semana, en ella realiza una reflexión sobre lo necesario para el ejercicio de la docencia.

El nivel de generalización de las experiencias vividas por el Sujeto 11 es escaso, como se puede comprobar en la casi total ausencia de registros en este subdominio cuya presencia en el conjunto de subdominios de este Tipo de Conocimiento supone tan sólo el 0,30%. Sus reflexiones se centran más en la descripción de las experiencias concretas vividas a lo largo del Practicum que en un análisis o reflexión más allá de la experiencia concreta. Igual sucede con el Sujeto 12.

“Después de estos tres meses he llegado a la conclusión que la enseñanza es uno de los trabajos más complicados hoy en día. Enseñar no es tan fácil como dicen muchos, pues requiere conocimiento amplio de una materia, entusiasmo, una forma de ser cariñosa y un amor por el aprendizaje.”.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

SUJETO: 11

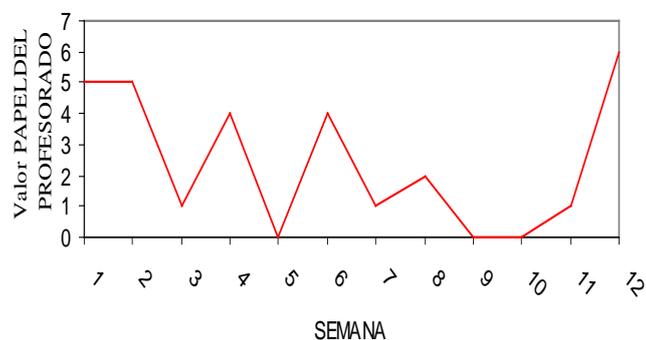


Gráfico 212: Papel del profesorado por semanas

Este Tipo de Conocimiento presenta un total de 29 registros, lo que supone un 6,84% del total de entradas analizadas en el diario del Sujeto 11. Destaca la escasa presencia de este subdominio dado el momento de formación que está viviendo el Sujeto 11 en su primer acercamiento a la realidad educativa como docente. Igual sucede en el caso del Sujeto 1 a pesar del tiempo transcurrido entre la elaboración de uno y otro diario.

El mayor número de referencias (6) se registra en la 12ª) coincidiendo con la finalización de las prácticas lo que supone un momento de reflexión específico sobre la experiencia vivida.

Los comentarios se refieren a la forma de trabajar del profesorado colaborador, las diferentes opiniones que tiene sobre sí mismo al desarrollar sus tareas en función de la respuesta del alumnado, la valoración de la fase de prácticas y las características que debe tener un buen maestro.

“En conclusión, ha sido un día espectacular, pues me he sentido muy orgulloso con mi trabajo y he alcanzado mi objetivo del día, cosa que es muy gratificante.”

Las semanas 5ª, 9ª) y 10ª) no presentan ningún registro referido a este subdominio.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

SUJETO: 11

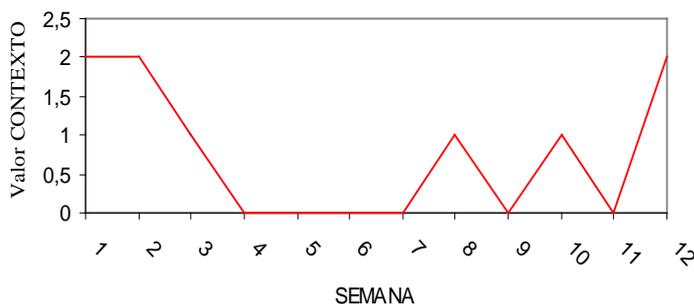


Gráfico 213: Contexto por semanas

Es el Tipo de Conocimiento que tiene menos presencia en el diario, sólo se registran 9 entradas (2,12%) del total de 424. Este dato coincide con lo que ya se ha comentado a lo largo del análisis de contenido de los diarios anteriores en el sentido de que puede ser un indicativo de que a lo largo del Practicum el alumnado se centra más en las acciones concretas y tareas a desarrollar y asumir por su parte que a la reflexión sobre el contexto social y/o cultural en el que estas tareas se desarrollan.

Se presentan en la 1ª), 2ª), 3ª), 6ª), 8ª), 10ª) y 12ª) semana, alcanzando el número máximo (2) en la primera, segunda y décimo segunda semana.

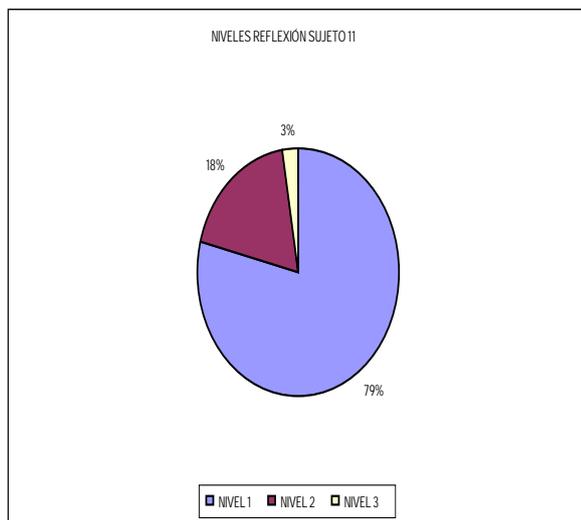
El contenido de las entradas se refiere a las características sociofamiliares del alumnado, la actuación de los padres en alguna de las actividades realizadas, la necesidad de generar interés por la cultura y la consideración hacia las personas mayores.

“En esta actividad he vuelto a comprobar que no asumen perder, pues para ellos es una derrota que les cuesta reconocer. Sólo quieren ser ganadores. Y ante esta situación me cuesta mucho hacerles entender que perder no es tan malo como ellos creen.”.

No se registran entradas en la 4ª), 5ª), 7ª), 9ª) y 11ª) semana.

3.2.11.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 214: Distribución Niveles de Reflexión



El sujeto 11 presenta un total de 424 entradas, de las cuales el 79% (335) se ubican en el NIVEL 1 de reflexión, el 18% (78) en el NIVEL 2 y el 3% (11) en el NIVEL 3.

El gráfico 215 presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios.

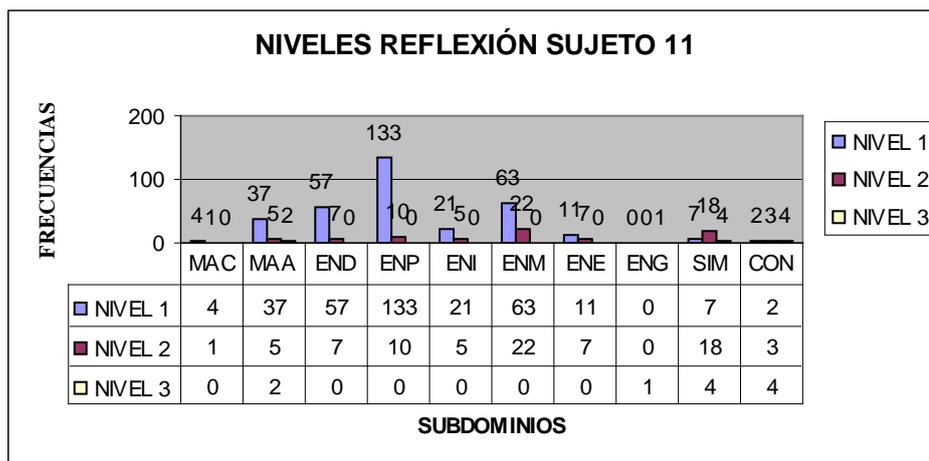


Gráfico 215: Frecuencias Niveles de Reflexión

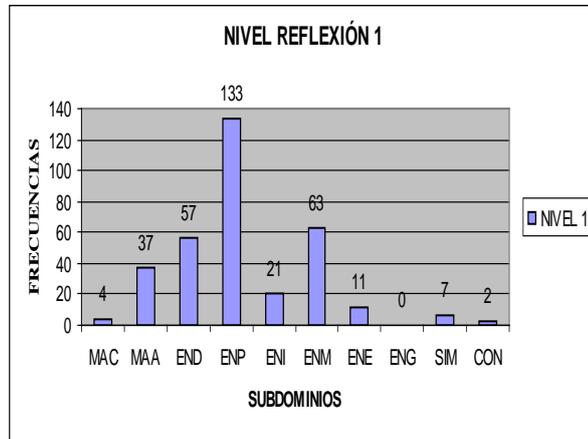
El subdominio *Planificación*, el subdominio *Metodología*, el subdominio *Gestión y Disciplina* y el subdominio *Aprendizaje de la Materia* registran el mayor número de reflexiones, 133, 63, 57 y 37 respectivamente en el Nivel 1, con notable diferencia respecto de los valores alcanzados en el resto de subdominios cuyo valor máximo no supera el 11. Las frecuencias registradas varían de 0 a 133, un intervalo mayor que el resto de los diarios analizados. El único valor cero que se contempla en este nivel se ubica en el subdominio *Enseñanza en General*.

El mayor valor en el Nivel 2 tiene lugar en el subdominio *Metodología*, con 22 registros, le sigue el *Papel del Profesorado*, con 18 entradas y el subdominio *Planificación*, con 10, a pesar de ser el subdominio que aglutina más registros en total con una notable diferencia con el resto no es el subdominio que más registros presenta en este Nivel 2. El resto de los valores de las frecuencias obtenidas en el Nivel 2 varían entre 0 y 7.

El mayor valor registrado en el Nivel 3 se produce en el subdominio *Papel del Profesorado* y *Contexto*, con 4 entradas en cada uno de ellos, le sigue el subdominio *Aprendizaje de la Materia*, con dos registros y *Enseñanza en General* con 1 entrada registrada en este nivel. Los valores en el Nivel 3 oscilan entre 0 y 4.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 216: Sujeto 11. Nivel 1. Descripción



El Tipo de Conocimiento **Conocimiento de la Materia** recoge el 12,24% (41) de las 335 referencias correspondientes a este Nivel, de las que 4 pertenecen al subdominio **Conocimiento de la Materia**

y 37 al subdominio **Aprendizaje de la Materia**, por lo que no se puede decir que haya una presencia equilibrada de ambos subdominios en el Tipo de Conocimiento que configuran. El 85,07% (285) al **Conocimiento de la Enseñanza**, el 2,09% (7) al **Conocimiento de Sí Mismo** y el 0,60% (2) al **Conocimiento del Medio**.

El Sujeto 11 describe en el subdominio **Conocimiento de la Materia**, perteneciente al Tipo de Conocimiento del mismo nombre el carácter didáctico y divertido de las actividades de Matemáticas a pesar de que la materia puede ser complicada y aburrida, la dificultad excesiva de algunas actividades aunque no las de comprensión lectora, y la expresión oral, vocalización y eliminación del miedo escénico en las actividades de dibujo libre:

“Como opinión a esta actividad tengo que comentar que me ha parecido muy didáctica, ya que algo tan complicado y aburrido como pueden llegar a ser las Matemáticas han sacado el máximo partido y de una forma muy divertida.”

Quizá la opinión que transmite en el diario sobre las Matemáticas responda a su propia idea forjada a lo largo de su vida como alumno más que a un conocimiento específico sobre la materia en cuestión.

Las referencias al *Aprendizaje de la Materia* se centran en las conversaciones con la profesora colaboradora sobre las capacidades del alumnado, las dificultades y el progreso que presentan los estudiantes en la comprensión de los contenidos y desarrollo de las actividades, la necesidad de repetir los contenidos para su correcto aprendizaje y la diversidad de ritmos de aprendizaje que presenta el alumnado.

“Como están empezando a restar se han equivocado bastante, por ejemplo, un error común ha sido que han querido restar tres cantidades a la vez, pero enseguida la profesora les ha resaltado que es incorrecto hacerlo y lo han entendido rápidamente”.

Las descripciones incluyen además referencias a su estado de ánimo y satisfacción cuando comprueba que el alumnado entiende sus explicaciones así como su desazón cuando comprueba que no las han entendido:

“Me siento muy orgulloso porque puedo decir que la gran mayoría ha entendido los dos conceptos (sinónimos y antónimos) y esa era mi finalidad: que aprendieran de forma divertida”.

El Tipo de Conocimiento que aglutina un mayor porcentaje de referencias es el **Conocimiento de la Enseñanza**, con un total de 285 entradas, lo que supone un 85% del total de registros existentes en este nivel de reflexión. Como ya se ha comentado no resulta extraño que presente el mayor porcentaje de referencias al ser el que contempla más subdominios, si bien hay que destacar el elevado porcentaje que alcanza en comparación con el resto de Tipos de Conocimiento.

Los comentarios (57) realizados en el subdominio *Gestión y Disciplina* en este nivel de reflexión se centran en las dificultades que se le presentan para mantener el orden e incluso en ocasiones a la profesora colaboradora y la influencia del tipo de actividad en el comportamiento del alumnado:

“Tengo que decir que mientras leía, los alumnos del fondo hablaban entre ellos, pero enseguida les llamé la atención y les dije que les iba a preguntar tras acabar de leer. De esta forma todos me atendieron”.

“Tengo que reconocer que el día de hoy ha sido muy agotador porque hemos estado trabajando básicamente actividades grupales con materiales, y tuvimos que estar mandando a mantener el orden constantemente ya que se distraen con facilidad”.

Las referencias (133) en el subdominio *Planificación* en el Nivel 1 de reflexión se centran en la descripción de la estructuración de materias a lo largo del día y las tareas desarrolladas por los profesores colaboradores, por la alumna de Inglaterra en prácticas y por él mismo tales como lectura, dictado, actividades en la pizarra, escribir un cuento, leer poemas, ordenar alfabéticamente, una excursión, talleres; también explicita los contenidos trabajados: Sistema Solar, sinónimos y antónimos, adjetivos, la tabla del 2, divisiones por una cifra, ejercicios de medida, masa y capacidad, adjetivos calificativos (contenidos de su Unidad Didáctica), corrección de las actividades y modificaciones en algunos planteamientos por circunstancias diversas.

“Durante las dos primeras horas de hoy la profesora T. no ha podido venir debido a que ha estado enferma todo el fin de semana, por lo que aún estaba un poco mal. Ante esta situación, me he hecho cargo de la clase acompañado por una de las chicas de prácticas de Inglaterra. Lo primero que hemos hecho es leer el cuento nuevo. A continuación les he repartido un folio y les he dicho que escribieran un cuento en el que el título era común para todos, dicho título era “El niño perdido” .Después de realizar la redacción tuvieron que hacer un dibujo representativo de la historia”.

“Después del recreo la profesora T. tenía que ir a sustituir a primero de primaria por lo que me tuve que responsabilizar yo sólo de segundo. Tuve que improvisar, por lo que les indiqué que terminaran los mosaicos que estábamos haciendo en plástica”.

En algunas ocasiones las actividades que plantea son demasiado largas, lo que provoca el cansancio del alumnado, tal y como le señala la profesora colaboradora:

“...Al final, la profesora T. me comentó que la actividad ha estado muy bien, pero que no debería ser tan larga porque los niños se cansan enseguida haciendo que pierdan su atención”.

La *Interacción* reúne 21 de los 26 registros realizados en este subdominio. Los comentarios se refieren a la toma de contacto con el centro y el recibimiento por parte del Director, los nervios que tiene en sus comienzos tanto con el alumnado como con la profesora colaboradora, el progreso en su relación con los profesores colaboradores y la diferencia que supone trabajar con uno u otro, la relación con la alumna de Inglaterra en prácticas en ese mismo centro, la propuesta que realiza para llevar a cabo las rotaciones por los distintos grupos de alumnos, las conversaciones con el profesor colaborador sobre las características del alumnado:

“Hoy día 22 hace ya un mes que comencé las prácticas, por lo tanto eso significa que tanto mis compañeras de infantil como mi compañera S. cambiaríamos de clase. Desde que entramos fuimos a esperar al director para que nos asignara el curso. Estuvimos esperándolo más de una hora debido a que se despistó que hoy tenía que reunirse con nosotros. Cuando llegó nos reunimos todos los compañeros con el director en la sala de profesores. Comenzó preguntándonos cómo nos iba en general y a continuación nos dijo que si rotamos ahora solo tendríamos diez días hasta que hiciéramos el tercer cambio. Ante esta situación yo propuse que sería mejor sólo rotar dos veces porque así estaríamos más tiempo con los dos ciclos viendo cómo trabajan ambos, mientras que por el contrario veríamos todo de forma muy rápida”.

Curiosamente no abundan las referencias a su relación con el alumnado por lo que no sigue la tendencia de los diarios anteriores que centraban gran parte de sus comentarios precisamente en la interacción con el alumnado por suponer para ellos uno de los aspectos más significativos y relevantes del Practicum, el comentario más relevante en este sentido lo realiza en la 12ª) semana cuando reflexiona sobre lo que ha significado para él esta experiencia:

“En cuanto a los niños decir que son espectaculares, les he cogido mucho cariño al igual que a los de segundo. Con este curso he trabajado muchísimo pues he sido yo el que ha seguido con todo el temario, con permiso siempre de G.. He puesto la tarea, la corregía...”.

Los comentarios (63) sobre la *Metodología* son aclaraciones sobre la asignación de los grupos en los que se alegra de poder elegir (2º de Primaria), la distribución de la clase en rincones por los que el alumnado va rotando en grupos, el material didáctico del que dispone el aula aunque no lo llega a concretar, la diferencia existente entre los profesores colaboradores con preferencia por el segundo que ha tenido, el detalle del desarrollo de algunas actividades, el sentido del trabajo en grupo, elaboración de murales y explicaciones teóricas seguidas de actividades relacionadas con lo explicado:

“En la segundo hora de la clase he comenzado con mi unidad didáctica sobre el adjetivo calificativo. La primera sesión ha consistido en introducir el significado de los adjetivos calificativos, para ello he ido preguntando por grupos qué creen que son los adjetivos, a continuación les he dado la definición correcta acompañado de varios ejemplos (la niña es rubia...) Después de toda esta parte teórica he comenzado a trabajar con los alumnos la parte práctica. En primer lugar he repartido a cada grupo una tarjeta con un adjetivo, cada grupo tenía que inventar una frase en la que apareciera dicho adjetivo, luego cada grupo elegía a un representante y tenía que salir y decir su frase al resto de tal forma que adivinen el adjetivo. Así estuvimos hasta que de cada grupo salieran dos veces.”.

“El método que empleé fue lectura en voz alta y a continuación explicaba con mis palabras. Para comprobar si lo habían entendido fui preguntando a algunos en voz alta y si contestaban bien se llevaban un caramelo. Al final les mandé de tarea un par de ejercicios para que pusieran en práctica lo que han aprendido”.

El Nivel 1 de reflexión recoge 11 de las 18 entradas sobre *Evaluación* en las que expone la forma de corregir de la profesora colaboradora preguntando de manera alternativa a cada uno en voz alta, la valoración positiva que realiza del trabajo del alumnado, el buen nivel de español de su compañera de Inglaterra, la consecución de los objetivos propuestos en las sesiones de trabajo, la necesidad de silencio durante la realización de las pruebas, la satisfacción que supone para el alumnado las

altas calificaciones obtenidas en una prueba de Matemáticas que ha corregido él, la rapidez en la corrección de ejercicios de escasa dificultad, la valoración positiva de la excursión aunque haya sido agotadora y la valoración positiva del Practicum:

“Lo que hicieron fue corregirlas entre todos, la forma que tenían de corregirla era que la profesora preguntaba de forma alternativa a cada uno en voz alta y si lo tenían bien, cada uno de forma autónoma se ponía un visto, si no, lo corregían en otro color para que se dieran cuenta del error cometido.”.

“Tengo que comenzar diciendo que el día de hoy va a ser un poco especial, tanto para mí como para los alumnos y profesora. En primer lugar los niños han realizado su primer examen de lengua, que es la última parte de mi unidad didáctica. Antes de realizarlo les expliqué cómo debían hacerlo recalcando que era primordial el silencio durante todo el examen...”.

No hay ninguna referencia a la *Enseñanza en General* en este Nivel 1.

El **Conocimiento de Sí Mismo** representa el 2,09% del total de entradas (335) registradas en el Nivel 1, recoge 7 de las 29 entradas presentes en este Tipo de Conocimiento en las que se siente contento cuando el alumnado se comporta correctamente y obtiene buenos resultados y también le resulta positiva su primera experiencia en el patio del centro durante el recreo, le resulta difícil sentirse a gusto cuando el alumnado no se porta bien:

“Esta semana me toca cuidar patio junto con mi colaboradora y otros compañeros. Ha sido mi primera experiencia en el patio y la verdad que ha sido buena.”.

Las entradas que se registran en el **Conocimiento del Medio** (2) suponen el 0,60% de los 335 registros de este Nivel 1 de reflexión, tienen lugar en la primera semana y hacen referencia a la variada procedencia del alumnado lo que conlleva una diversidad cultural significativa y a la actitud de enfado del alumnado cuando pierde en algún juego.

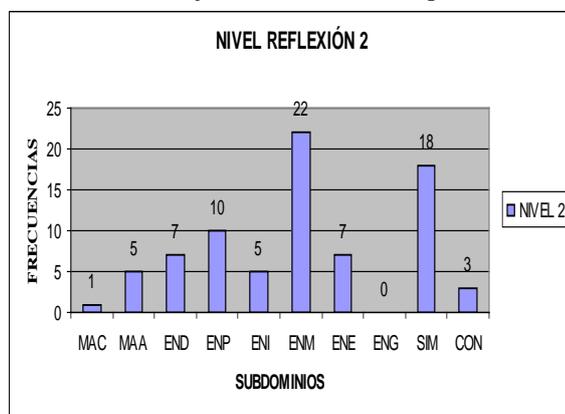
“La siguiente hora tenían Educación Física, pero como el profesor no estaba, me ofrecí a darla yo. Fuimos al patio y allí jugamos a varios juegos, muchos de los alumnos se enfadaban cuando no ganaban, ya que no sabían perder”.

“...así como la procedencia de cada alumno, pues hay una gran diversidad cultural, hay una china, una que procede de Argentina, uno de África...”.

Curiosamente, a pesar de que destaca la gran diversidad cultural existente en el grupo de alumnos no hay ninguna referencia a las implicaciones que ello conlleva en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ha vivido durante doce semanas.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 217: Sujeto 11. Nivel 2. Interpretación



El Tipo de Conocimiento, **Conocimiento de la Materia**, representa un 7,69 % (6) de las 78 referencias correspondientes al Nivel 2 de reflexión, 65,38% (51) al **Conocimiento de la Enseñanza**, el 23,08% (18) al

Conocimiento de Sí Mismo y el 3,85% (3) al **Conocimiento del Medio**.

La única manifestación perteneciente al Nivel 2 de reflexión en el subdominio *Conocimiento de la Materia* está referida a la necesidad de insistir en la lectura comprensiva para que se produzca una evolución real en el alumnado dada la dificultad que supone:

“...Considero que la lectura comprensiva es un aspecto en el que se debe insistir bastante porque aparte de que es un aspecto que no es nada fácil, si no se insiste pues hace que se tenga menos práctica y no evolucionan en este aspecto”.

El *Aprendizaje de la Materia* presenta 5 entradas en las que reflexiona sobre los diferentes ritmos de trabajo del alumnado lo que supone a veces dedicar más tiempo del que en principio tenía pensado, la relevancia

de trabajar con lo que les interesa para promover su atención y promover así un mayor aprendizaje, la selección de un dictado más fácil para el alumnado ya que el anterior presentaba un nivel excesivo para ellos y la sorpresa que le ocasiona la dificultad que supone para el alumnado el aprendizaje de las horas ya que son contenidos que supuestamente ya han trabajado el curso anterior.

“Incluso, al final de la visita se le han hecho preguntas para recompensarlos con pegatinas y todos han contestado correctamente. Esto es una prueba de que cuando les interesa algo prestan mucha más atención y aprenden el doble que si la lección es aburrida y no les interesa”.

“A continuación hemos utilizado el libro para hacer lectura comprensiva. El título de la lectura fue “Ámsterdam, la ciudad de las bicicletas.” Tengo que decir que hay muchísimos alumnos que les cuenta bastante la comprensión lectora, este fallo lo detecté en las actividades que tenían que responder tras la lectura...”.

Respecto al **Conocimiento de la Enseñanza**, supone el 65,38% de las referencias existentes en este Nivel 2 de reflexión con un total de 51 registros contabilizados.

Las reflexiones (7) en el subdominio *Gestión y Disciplina* se centran en la valoración positiva sobre la forma de actuar de la profesora colaboradora para mantener el orden en la clase, la dificultad para mantener el orden en actividades que requieren para su desarrollo la movilidad constante del alumnado o su puesta en común como por ejemplo cuando trabajan en equipo así como la influencia del momento horario en la que se desarrolle la actividad ya que en la última hora están más cansados y les cuesta más centrar su atención, también influye la asignatura, además opina que amenazarles con castigarles sin recreo es una fórmula eficaz ya que mejoran su comportamiento :

“Una vez más tengo que valorar la gran labor de la maestra, que ha sabido controlar a la clase en todo momento haciendo que no se pierda el orden”.

“Se han alborotado un poco ya que el trabajar en equipo requiere que se pongan de acuerdo y esto les cuesta demasiado”.

“... En esta hora se alborotaron muchísimo, pero es comprensible porque ya es la última hora y están cansados y es una asignatura que anima bastante”.

La *Planificación* presenta únicamente 10 registros en este Nivel 2 y ninguno en el Nivel 3, resulta llamativo si tenemos en cuenta el elevado número de entradas contabilizadas en este subdominio, un total de 143. Las reflexiones giran en torno a la improvisación que realiza en un momento dado cuando la profesora colaboradora le pregunta si quiere seguir con la clase, la elección de una mujer como protagonista el día de la mujer trabajadora, la petición que hace al Director cuando planifican las rotaciones de rotar sólo en dos ocasiones y no en tres para poder así tener más tiempo para observar el trabajo que se realiza, aprovechar el repaso de algunos contenidos para trabajar la expresión oral y realizarlo de manera más ágil, el cansancio del alumnado en la última hora y la sobrecarga que supone la organización de talleres aparte del trabajo cotidiano:

“...y a continuación nos dijo que si rotamos ahora solo tendríamos diez días hasta que hiciéramos el tercer cambio. Ante esta situación yo propuse que sería mejor sólo rotar dos veces porque así estaríamos más tiempo con los dos ciclos viendo cómo trabajan ambos, mientras que por el contrario veríamos todo de forma muy rápida”.

“... A continuación realizamos ejercicios de repaso de todo el bloque estudiado. Trabajamos los sustantivos, las palabras compuestas, derivadas y determinantes. Realizamos gran variedad de actividades todas ellas de forma oral, pues he considerado que al ser un repaso es mejor trabajarlo de esa manera porque así lo terminamos en la hora de hoy y así fomentan la expresión oral”.

La *Interacción*, presenta 5 registros en este Nivel 2 de un total de 26 entradas contabilizadas en este subdominio.

Los comentarios realizados permiten acceder a su positivo estado de ánimo al explicar y corregir, lo gratificante que le resulta sentirse aceptado por el alumnado y la profesora colaboradora, la posibilidad que ésta le

brinda al dejarle libertad para proponer actividades lo que le permite desarrollar su creatividad y el alto grado de competitividad de los padres en los juegos que han organizado:

“He de decir que la profesora me ha dado libertad para proponer aspectos que considere necesarios, como por ejemplo proponer actividades, temas a explicar, juegos... esto la verdad que me ha gustado bastante porque hace que pueda poner en práctica toda mi creatividad y así poder dar mi toque personal a las clases.”.

Los comentarios (22) sobre la *Metodología* en el Nivel 2 expresan, en primer lugar, la valoración positiva que realiza de la metodología desarrollada por la profesora colaboradora, su intención de fomentar el trabajo cooperativo, en equipo y la lectura comprensiva, la adaptación de unas fichas de trabajo a tres alumnas con dificultades de aprendizaje, la importancia de la organización en el trabajo para su mejor aprovechamiento, elaboración de materiales, la relevancia de la coordinación para avanzar en el trabajo.

Destaca el ritmo diferente de aprendizaje que lleva el alumnado, las recompensas como estímulo al aprendizaje, cambia de estrategia al comprobar que el alumnado no lee correctamente por lo que decide leer él para que se fijen en la puntuación y el problema de organización de un taller al tener un exceso de asistencia imposible de atender dadas las características de las actividades a realizar:

“Cada grupo cogió sus respectivos materiales y continuaron trabajando. Algunos grupos quisieron empezar de nuevo, porque el trabajo que ya tenían no estaba bien presentado, por otra parte, había un grupo que ya lo estaba acabando porque se organizaron muy bien, mientras que otros estaban constantemente discutiendo por lo que no podían organizarse de tal forma que no avanzaron mucho.”.

“... Comencé diciendo que leyera en voz alta, pero debido a que no se paraban en la coma ni en los puntos y tampoco le daban la entonación correcta lo que hice fue yo leer la lectura en voz alta para que se fijaran cómo debían hacerlo...”.

“... El taller se llenó muchísimo, y lo malo era que sólo teníamos dos hornillos, y la cera tardaba en enfriarse para ponerlos en los moldes, de tal forma que teníamos muchas colas y se nos acumulaba mucho trabajo. Llegó un momento que ya no podía más, porque además teníamos que ir dando puntos cuando fueran acabando las velas... El taller fue todo un éxito, lo único malo era que para estar en él había que tener mucha paciencia porque tenían que ir capa por capa y luego...”.

La *Evaluación* presenta 7 registros de este subdominio en los que valora positivamente la actuación de una compañera de Inglaterra que realiza sus prácticas en el mismo centro en el momento de su evaluación con actividades que ya había puesto en práctica por lo que el alumnado se comportó y respondió bien, se emociona especialmente cuando el alumnado, al finalizar su trabajo con ese grupo, valora su actuación y valora el dictado seleccionado considerándolo excesivamente largo:

” A continuación mi compañera Z. ha tenido su examen con las profesora de Inglaterra, yo he estado presente durante todo su examen y he de decir que le ha salido muy bien. En su examen los alumnos han tenido muy buen comportamiento. Además las actividades que había preparado ya la había practicado en clases anteriores por lo que ayudó bastante a que la clase respondiera bien”.

No hay ninguna referencia a la *Enseñanza en General* en este Nivel 2.

Las 18 referencias registradas en el *Conocimiento de Sí Mismo* reflejan su reafirmación en su valía para la docencia ante la aceptación del alumnado de sus explicaciones y sus correcciones, comenta lo agotadora que resulta la labor del profesor de Educación Física, la importancia del aprendizaje que supone poder trabajar con los profesores colaboradores para su labor como docente, le satisface quedarse a solas en la clase con el alumnado y llevar a cabo todo lo que se ha propuesto, se siente orgulloso de su labor como maestro cuando el alumnado le comenta todas las cosas que le han gustado, analiza las diferentes formas de trabajar de los profesores colaboradores y muestra abiertamente su preferencia por el profesor colaborador que le ha tocado en segundo lugar ya que le deja más libertad, puede hacer todo tipo de actividades y eso le sirve para ponerse a prueba como maestro, la experiencia le resulta maravillosa y le reafirma en su pasión por la docencia:

“... Nos lo pasamos muy bien, pero hay que reconocer que la labor de profesor de Educación Física es bastante agotadora”.

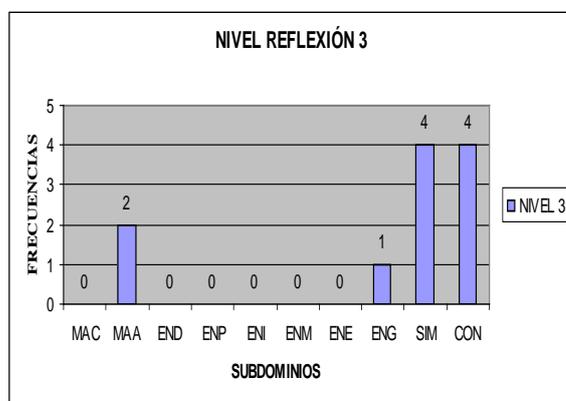
“He pasado por dos cursos totalmente distintos. Primero fui a segundo de primaria, bajo la tutela de la profesora T., he de reconocer que ha sido un poco especial, ya que tiene una forma de trabajar que hace que los alumnos de prácticas no podamos involucrarnos demasiado, esto ha hecho que en muchas ocasiones me convirtiera en mero observador, pero es su forma de trabajar y da bastante resultado en los alumnos. Dichos alumnos son muy inteligentes y he de reconocer que todas las actividades que he preparado las han sabido hacer perfectamente. Ha sido una clase en la que me he encontrado de todo, alumnos brillantes, con dificultades cognitivas, diferentes culturas.... La verdad que ha sido impresionante la gran variedad que he encontrado en esta clase”.

El **Conocimiento del Medio** presenta 3 registros en el Nivel 2 en los que insiste en lo difícil que le resulta transmitir al alumnado que hay que saber perder y que no es tan importante no ser siempre el ganador, la ayuda que supone que una alumna lea en marroquí para que el resto comprenda que a ella le puede costar entender nuestro idioma y lo orgullosos que se sentían los alumnos cuando ganaron en una actividad gracias a su esfuerzo personal:

“Hubo una alumna que leyó su redacción en marroquí. Esto me pareció estupendo porque así el resto de alumnos puede ver que al igual que a ella le cuesta el español, el resto no entiende nada el marroquí”.

NIVEL 3: PROFUNDIZACIÓN

Gráfico 218: Sujeto 11. Nivel 3. Profundización



El **Conocimiento de la Materia** representa un 18,18% (2) de los registros en el Nivel 3, el 9,10% (1) corresponde al **Conocimiento de la Enseñanza** y sólo el 36,36% (4) al **Conocimiento de Sí Mismo** y el 36,36% (4)

al **Conocimiento del Medio**.

No hay ningún registro en el subdominio *Conocimiento de la Materia* en este Nivel 3

El *Aprendizaje de la Materia* es uno de los pocos subdominios que presenta registros (2) en este Nivel 3, de *Profundización*, que tiene una presencia realmente escasa en este diario. Los registros abordan la mejor asimilación de los conceptos por parte del alumnado cuando se trabaja con juegos y materiales didácticos y la importancia de trabajar sus centros de interés:

“...Estoy llegando a la conclusión que trabajar los distintos conceptos mediante juegos y materiales didácticos es la mejor manera de que se produzca un buen aprendizaje, ya que su asimilación es mucho mayor.”

“He de resaltar que esta actividad ha sido una de las actividades en las que más han estado atentos y motivados. Aquí he podido comprobar una vez más que tratando su centro de interés responden de buena manera a las actividades que expongo en clase”.

No hay ningún registro en el subdominio *Gestión y Disciplina* en el Nivel 3 de reflexión, tampoco hay ningún registro en los subdominios *Planificación*, *Interacción*, *Metodología* ni *Evaluación* en el Nivel 3 de reflexión.

Sólo hay una referencia en el subdominio *Enseñanza en General* en la que expresa su idea de lo complejo y difícil que resulta la docencia y destaca algunas de las características de las que en su opinión debe tener un maestro como por ejemplo. *Conocimiento de la materia*, *entusiasmo* y *amor por el aprendizaje*:

“Después de estos tres meses he llegado a la conclusión que la enseñanza es uno de los trabajos más complicados hoy en día. Enseñar no es tan fácil como dicen muchos, pues requiere conocimiento amplio de una materia, entusiasmo, una forma de ser cariñosa y un amor por el aprendizaje”.

El **Conocimiento de Sí Mismo** presenta en su único subdominio, el *Papel del Profesorado*, 4 registros en los que reafirma su deseo de dedicarse a la docencia el resto de su vida ante los buenos resultados obtenidos, considera el Practicum el mejor momento de la carrera ya que les permite poner en práctica sus dotes docentes, relaciona una serie de dificultades en el ejercicio de la docencia como por ejemplo los padres, el entorno de trabajo y el mayor de ellos, en su opinión, tener que adaptarse al distinto ritmo de aprendizaje del alumnado y destaca la necesidad de saber motivar al alumnado, darles confianza, saber explicarles lo que no entienden, adaptarse a las distintas necesidades y aptitudes del alumnado y ser organizado.

Esta última característica la destaca especialmente después de las prácticas, principalmente en todo aquello relacionado con el diseño curricular (redactar objetivos, planteamiento de actividades, evaluación) y con su desarrollo (Adecuación del proyecto curricular a los progresos del alumnado).

“El maestro tiene una labor muy difícil, ya que muchas veces se encuentra con diversos obstáculos como pueden ser los padres, los distintos ritmos de trabajo, el entorno de trabajo... He de reconocer que una de las cosas que más me ha costado ha sido el adaptarme a los distintos niveles de ritmo de trabajo, ya que hay niños que tienen bastantes dificultades y he tenido que adaptar muchos de los materiales a ellos. Hay muchas veces que me he despistado y me olvidado de adaptar las cosas a ellos, pero por suerte me he dado cuenta, pero realmente es complicado pues requiere el doble de trabajo”.

“Un buen maestro debe saber motivar a los alumnos, darles la suficiente confianza como para que puedan explicarle las dificultades que encuentran en el aprendizaje. Ser organizado también es importante y sobre todo, tratar a cada alumno según sus aptitudes y, para ello, saber observar y descubrir cuáles son las de cada uno. Una cualidad que pensaba que no era importante y lo es muchísimo es la de ser organizado. Saber redactar sus objetivos, las actividades a desarrollar y saber también como evaluarlas y adecuar el proyecto curricular a los progresos de sus alumnos”.

Curiosamente ve el Practicum como una oportunidad de desarrollar sus capacidades docentes personales más que de experimentar lo aprendido durante sus cursos de formación en la Universidad.

El subdominio *Contexto* dentro del **Conocimiento del Medio** presenta 4 entradas en las que destaca la posibilidad que le ofrece el recreo de observar características del alumnado tales como liderazgo y aislamiento, el alto grado de competitividad de los padres, la importancia de conseguir que la cultura forme parte de la vida del alumno y la posibilidad que brinda el planteamiento de actividades con personas mayores para que aprendan que tienen mucho que aportarnos.

“Tengo que decir que en esta media hora se pueden observar muchos aspectos, como por ejemplo qué niños están solos, quiénes son los que lideran, qué deportes les gustan... aspectos que pueden llegar a ser muy importantes y que basta con mirar un poco alrededor y fijarse bien en cada detalle pues nos pueden servir para explicar muchas cosas que suceden en aula”.

“...A las 11 y cuarto salimos fuera para desayunar y luego hacer juegos con las personas mayores, cosa que me pareció fantástica porque es una forma de hacerles saber que las personas mayores son personas que a pesar de su edad saben muchísimas cosas. Pues se lo pasaron muy bien ya que hicimos varios juegos”.

3.2.11.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Después del Practicum, el Sujeto 11 manifiesta, según los datos recogidos en el cuestionario, que está totalmente de acuerdo con que el centro ha de ser eficaz,

El docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, fomentar la actitud investigadora del alumnado, los estudiantes deberán tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, pactar las normas de clase con los estudiantes, es esencial que los estudiantes participen críticamente en la

elaboración de las normas del aula y del centro, seleccionar los textos y materiales para trabajar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes para cubrir los objetivos de la materia, cuando explique ha de insistir en que su alumnado le atienda en silencio y con interés, conseguir un máximo de silencio y orden en la clase y cree que el docente ha de ser evaluado por los estudiantes

Los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados están con el medio ambiente de los estudiantes, se debe procurar que en clase el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, cree que el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca, cree que el alumnado disfrutará más con una explicación suya que leyendo un libro o discutiendo en equipo, al evaluar lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado;, se ha de evaluar más el proceso de aprendizaje que los resultados finales, es decir, se ha de tener en cuenta si los trabajos elaborados por el alumnado evolucionaron a lo largo del curso y es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.

Conocimiento de la Materia

El subdominio *Conocimiento de la Materia* resalta el carácter lúdico con el que trabajan la asignatura de Matemáticas, el grado de dificultad a veces excesivo de algunas actividades mientras que otras resultan asequibles al alumnado y la importancia de trabajar la lectura comprensiva.

El *Aprendizaje de la Materia* nos permite acercarnos a las conversaciones con la profesora colaboradora sobre las características de aprendizaje del alumnado, el progreso del mismo para lo que es necesario repetir los contenidos así como el distinto ritmo que presentan en su aprendizaje lo que en ocasiones le obliga a dedicar más tiempo del previsto

a la actividad a desarrollar, la importancia de trabajar con juegos y materiales didácticos atendiendo a los intereses del alumnado para favorecer el aprendizaje y promover su atención, el escaso dominio de contenidos supuestamente ya trabajados el curso anterior y la satisfacción que siente cuando entienden sus explicaciones.

El Sujeto 11 incrementa en 3 puntos su puntuación en el ítem 7 (teoría tradicional) del Cuestionario de Teorías Implícitas después del Practicum pasando de *no estar globalmente de acuerdo* a *estar bastante de acuerdo* con la idea de que debe procurar que todos los estudiantes sigan el ritmo que el docente marca en la clase. Este aspecto lo resalta en muchas ocasiones a lo largo del diario destacándolo como una de las mayores dificultades a las que se tuvo que enfrentar a lo largo del Practicum.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* refleja las dificultades del Sujeto 11 para mantener el orden en algunas ocasiones destacando positivamente la forma de actuar de la profesora colaboradora, la influencia del tipo de actividad en el mantenimiento del orden en el aula ya que aquellas que requieren la movilidad del alumnado propician la existencia de más alboroto en el aula así como la influencia del momento horario ya que considera que la última hora resulta más difícil mantener el orden y la disciplina en el aula al estar los alumnos más cansados de la jornada, en su opinión también influye la asignatura y considera una fórmula eficaz amenazarles sin recreo.

La *Planificación* destaca la distribución de tareas y estructuración de materias a lo largo del día, las tareas desarrolladas por los profesores colaboradores, por la alumna de Inglaterra que desarrolla en ese centro las prácticas y por él mismo, la corrección de las actividades y las modificaciones en los planteamientos iniciales de algunas sesiones que en algunas ocasiones conlleva improvisar, la modificación en el planteamiento

de las rotaciones pasando de 3 a 2 para poder observar con más detenimiento la forma de trabajar de los profesores colaboradores, aprovechar el repaso para trabajar la expresión oral y la sobrecarga de tareas para el docente que supone la organización de talleres más allá de las actividades habituales.

El ítem 11 (teoría constructiva) del cuestionario refleja un incremento de 3 puntos después del Practicum a pesar del cual *no está globalmente de acuerdo* con la idea de que la programación le servirá para coordinarse con sus colegas. Quizá este resultado refleje que el proceso vivido por el Sujeto 11 en el centro no ha resultado suficiente para valorar más este aspecto ya que únicamente ha vivido la experiencia en el aula pero no asistió a las reuniones del profesorado por lo que no ha podido experimentar las actividades de coordinación realizadas por el mismo, adquiriendo una visión del trabajo del docente como algo individual, visión que por otra parte es la que se transmite también en muchas ocasiones en anteriores momentos de su proceso de formación.

El incremento de 3 puntos en el ítem 43 (teoría técnica) permite afirmar que el Sujeto 11 *está bastante de acuerdo* con la idea de que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. A lo largo del diario se refleja esta preocupación por alcanzar los objetivos propuestos y su necesidad de trabajar los contenidos planteados para las distintas sesiones a pesar de las diferencias que contempla en el ritmo de aprendizaje del alumnado lo que le supone tener que realizar un mayor esfuerzo.

Los aspectos abordados en la *Interacción* son: la toma de contacto con el centro, la pérdida progresiva de los nervios iniciales a medida que va cogiendo confianza con el alumnado y los profesores colaboradores, la relación con su compañera de prácticas extranjera, las conversaciones sobre

las características del alumnado y las diferencias entre ambos profesores colaboradores.

La *Metodología* refleja la posibilidad de elección de nivel que se les brinda lo cual agradece, la distribución en rincones del aula, las diferentes formas de trabajar de los profesores colaboradores con preferencia por el segundo, la importancia del trabajo cooperativo y en equipo, descripción de distintas actividades, la adaptación de material didáctico a unas alumnas con dificultades en el aprendizaje, la oferta de recompensas como estímulo para el aprendizaje, las modificaciones en el planteamiento de la lectura al comprobar los problemas del alumnado para hacerlo correctamente y los problemas derivados de una numerosa asistencia no prevista a un taller.

La *Evaluación* plantea la necesidad de mantener silencio durante la realización de las pruebas, la satisfacción que produce en el alumnado la obtención de calificaciones altas, una valoración positiva de su compañera extranjera en prácticas en ese centro al repetir actividades ya realizadas, se emociona con la valoración positiva que hace el alumnado de su labor como docente cuando deja ese grupo para seguir con la rotación y valora negativamente la selección de algunos de los materiales utilizados tales como el texto de un dictado y la valoración positiva del Practicum como experiencia para su futuro ejercicio docente.

La *Enseñanza en General* presenta reflexiones del Sujeto 11 sobre lo complejo y difícil que es la enseñanza y la importancia de que el maestro tenga conocimiento de la materia, entusiasmo y amor al aprendizaje.

El *Conocimiento de Sí Mismo* incluye aspectos tales como la sensación de alegría que tiene cuando el alumnado se comporta correctamente y obtiene buenos resultados en su aprendizaje, sensación que varía cuando el alumnado se comporta mal, su reafirmación en su deseo de ser maestro y su pasión por esta profesión, la labor agotadora del profesor

de Educación Física, la oportunidad de aprendizaje que supone trabajar con los profesores colaboradores con diferentes formas de ejercer la docencia y por extensión el Practicum que destaca como el mejor momento en su proceso de formación en la universidad ya que le permite poner en práctica sus dotes para el magisterio.

Manifiesta algunas dificultades en la labor del docente tales como los padres y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y la necesidad de que el maestro sepa dar confianza a los estudiantes, motivarles, saber explicarles lo que no entienden, adaptarse a las necesidades del alumnado y ser organizado como característica importante en el diseño y desarrollo curricular

Por último, las referencias del Sujeto 11 sobre el *Conocimiento del Medio* se centran en la gran diversidad cultural existente en el aula, la actitud negativa de los alumnos cuando pierden en algún juego resultando muy difícil cambiar esa actitud, la gran competitividad de los padres, la oportunidad de comprender los inconvenientes y dificultades de no saber el idioma que supone el que una alumna marroquí lea en su lengua en clase una redacción, la importancia de que la cultura forme parte de la vida del alumnado y el respeto a los mayores y a lo que nos pueden enseñar.

3.2.12. Estudio de caso. SUJETO 12

El sujeto 12 es una alumna de 23 años, que ha cursado la especialidad de Educación Musical. Desarrolla sus prácticas con una profesora colaboradora en 2º de Primaria.

3.2.12.1. Modificaciones en las Teorías Implícitas del sujeto “antes” y “después” del Practicum.

Tabla 116: Sujeto 12. Medias Teorías Implícitas. Antes - Después

	T. TRADICIONAL 1	T. TECNICA 2	T. ACTIVA 3	T. CONSTRUCTIVA 4	T. CRITICA 5
ANTES	5,7	5	8,4	7,4	6
DESPUES	6,2	6,1	8,9	8,1	8,1

Como se puede comprobar en la tabla 116, las puntuaciones medias obtenidas a partir de las puntuaciones emitidas por el Sujeto 12 en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza en los 50 ítems que lo componen son más altas después de la realización del Practicum que antes del mismo en todas las teorías.

Los valores más altos se obtienen en la teoría activa con un valor de 8,4 y en la teoría constructiva con una valor de 7,4, por lo que el sujeto está bastante de acuerdo con las ideas plasmadas en los ítems correspondientes. Esta situación se mantiene después del Practicum ya que la teoría activa sigue siendo la que alcanza mayor puntuación, un 8,9, seguida de la teoría constructiva y la teoría crítica, ambas con 8,1. La teoría tradicional y la teoría técnica obtienen una puntuación similar, 6,2 y 6,1 respectivamente por lo que el Sujeto 12 pasa de no estar globalmente de acuerdo a estar bastante de acuerdo.

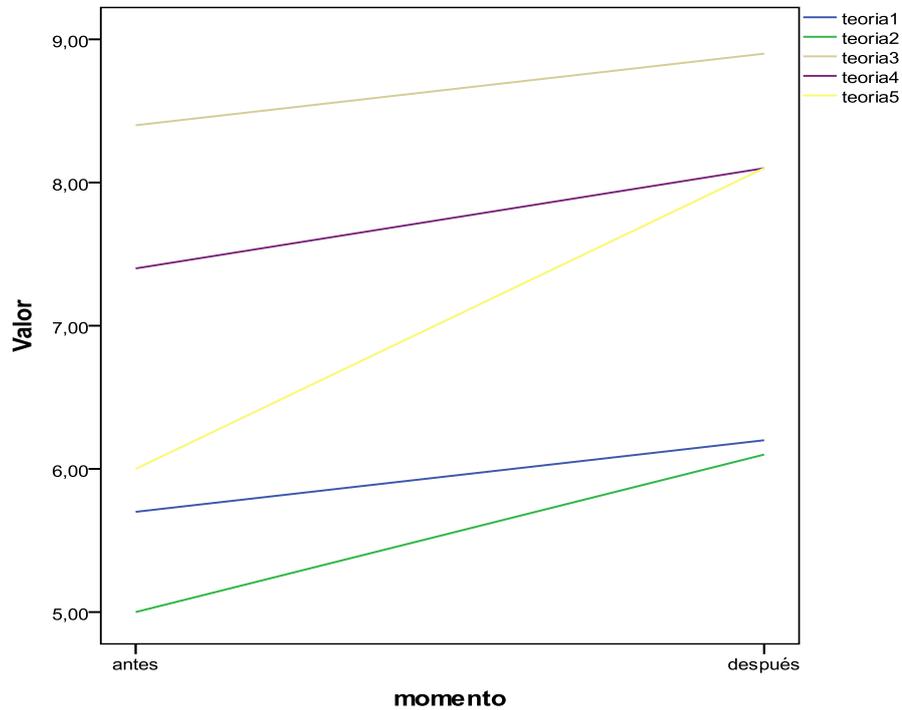


Gráfico 219: Sujeto 12. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después

El gráfico 219 nos presenta un acercamiento visual a los aspectos comentados para la tabla 116, de las 5 teorías contempladas, el incremento más notable se produce en la teoría crítica con 2,1 puntos, le sigue la teoría técnica con un incremento de 1,1, la teoría constructiva con un incremento de 0,7 y la teoría tradicional y la teoría activa son las que sufren un menor incremento, ambas de medio punto.

3.2.12.2. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los Tipos de Conocimiento y Subdominios.

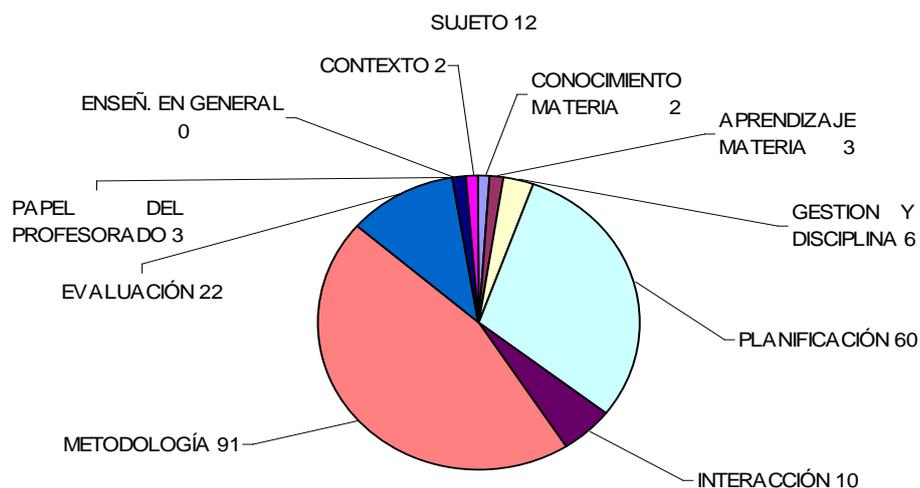


Gráfico 220: Sujeto 12. Frecuencias Tipos de Conocimiento

El análisis cualitativo del diario del Sujeto 12 aporta 199 registros en total que se distribuyen tal y como indica el gráfico 220.

Hay que resaltar que la característica principal de este diario es la descripción minuciosa de lo realizado cada día detallando incluso la franja horaria en la que se desarrollan las actividades y los contenidos trabajados, sin embargo ese nivel de detalle no implica una mayor presencia de los 3 niveles de reflexión ya que en contadas ocasiones expone su opinión sobre lo descrito por lo que predomina el Nivel 1 de reflexión, de *Descripción*, siendo casi inexistente la presencia del Nivel 2 o de *Interpretación* y la ausencia total del Nivel 3 o de *Profundización*.

Si presentamos los datos en porcentajes por orden de mayor o menor, nos podremos hacer una idea de los Tipos de conocimiento y subdominios que predominan en las reflexiones realizadas por el Sujeto 12 durante las 12 semanas de realización del Practicum.

Tabla 117: Porcentajes Sujeto 12

SUBD.	FREC.	%	% ACUM.
ENM	91	45,73	45,73
ENP	60	30,15	75,88
ENE	22	11,06	86,94
ENI	10	5,02	91,96
END	6	3,02	94,98
SIM	3	1,51	96,49
MAA	3	1,51	98,00
MAC	2	1	99
CON	2	1	100
ENG	0	0	100
TOTAL	199	100	100

Los cuatro primeros subdominios de la Tabla 117 son *Metodología*, *Planificación*, *Evaluación e Interacción* y aglutinan un 91,96% de las referencias realizadas por el Sujeto 12 en su diario, el porcentaje más alto de todos los diarios analizados. El resto de porcentajes es muy bajo, los porcentajes de menor cuantía son los del subdominio *Conocimiento de la Materia* y el subdominio *Contexto* (1.02%) al igual que destaca la ausencia total de registros en el subdominio *Enseñanza en General*. Se registran un total de 199 entradas.

3.2.12.3. Análisis a lo largo del practicum de formación (12 semanas) de cada Tipo de Conocimiento y sus Subdominios.

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

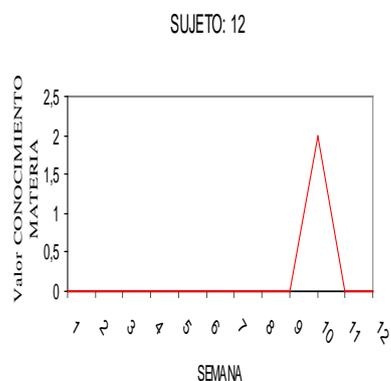


Gráfico 221: Conocimiento Materia por semanas

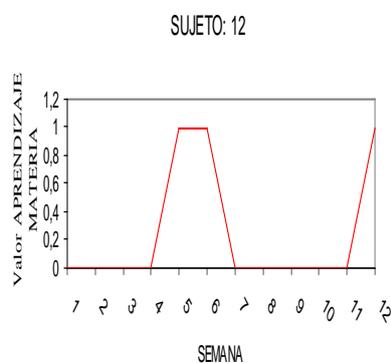


Gráfico 222: Aprendizaje Materia por semanas

Son 5 las referencias que se realizan en total en este Tipo de Conocimiento, lo que supone el 2,51% del total de las 199 referencias realizadas por el Sujeto 12.

MAC: El subdominio *Conocimiento de la Materia* presenta 2 (40%) de las 5 referencias existentes en total en este Tipo de Conocimiento en la 10ª) semana en las que comenta que trabaja la grafía no convencional al mismo tiempo que las cualidades del sonido y expone el uso de software que contiene los contenidos mínimos para la realización de una prueba:

“Trabajé las cualidades del sonido, mediante una ficha, en la cual se representaba un sonido fuerte y débil, sonido agudo y grave y sonido corto y largo, con lo cual también trabajé la grafía no convencional”.

MAA: Las entradas registradas en el subdominio son 3 (60% de este Tipo de Conocimiento). El mayor número de referencias se concentra en la 5ª), 6ª) y 12ª) semana con una entrada en cada una de ellas.

El contenido de las entradas se refiere principalmente al nivel de conocimientos de un grupo de alumnos con respecto a otro y el orgullo que han sentido al realizar perfectamente un programa de radio.

“En este curso no pase de ejecutar más de dos fragmentos rítmicos porque observé que no lo tenían muy claro, ya que estos alumnos eran de un nivel inferior al curso anterior, pero aún así me sorprendí que lo hicieran con dos fragmentos rítmicos, ya que yo tenía pensado realizarlo en este curso con un fragmento rítmico.”.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Este es el Tipo de Conocimiento con más entradas, un total de 189 (94,98% del total de registros) de los 199 contabilizados en total.

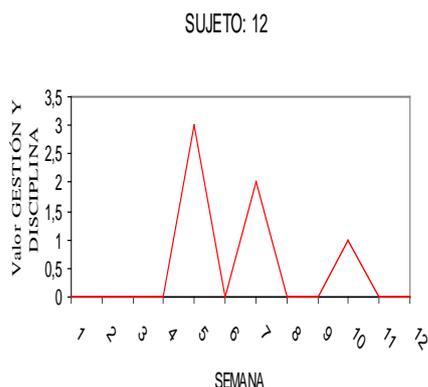


Gráfico 223: Gestión y Disciplina por semanas



Gráfico 224: Planificación por semanas

END: Son 6 las referencias a este subdominio, el 3,17% del total de este Tipo de Conocimiento que supone el quinto en presencia de los seis subdominios que configuran el *Conocimiento de la Enseñanza*. El mayor número de registros se da en la 5ª) semana, con 3 entradas, le sigue la 7ª) semana con 2 registros y la 10ª) semana con una sola entrada.

El contenido de los registros en este subdominio se centra casi en su totalidad en la necesidad de realizar ejercicios de relajación debido al mal comportamiento del alumnado.

“Relajación. Realizada por S., ya que los niños fueron castigados por el comportamiento que tuvieron en la actividad anterior.”.

ENP: Hay un total de 60 registros (30,15% del total de este tipo de conocimiento) referentes a este subdominio. Es el segundo subdominio con más registros, después del subdominio *Metodología*, contabilizado. Curiosamente, la frecuencia más alta se registran en la 1ª) semana con 12 entradas, el resto de semanas oscila entre 4 y 6 registros. No hay ninguna semana en la que no se contabilicen entradas en este subdominio.

Dadas las características del diario ya comentadas, este subdominio presenta un recorrido detallado de los contenidos y actividades que se realizan cada día en las distintas franjas horarias que constituyen la casi totalidad de las entradas aunque hay alguna referencia a la dinámica de las clases comentada por el profesor colaborador, la introducción de las TIC en 5º de Primaria en un momento dado del curso y la permanencia en el aula de informática del alumnado que no asiste a Religión:

“- 8:30 – 9:30. Matemáticas con 5º de Primaria: Explicación de las fracciones: Números equivalentes y números decimales. Realización de actividades del libro de texto relacionadas con la explicación. Corrección de actividades. 9:30 – 10:20. Lenguaje con 5º de Primaria: Corrección de la tarea. Examen oral de pronombres personales. Pizarra Digital. 10:20 – 11:15. Música 3º de Primaria. Hora libre, ya que los alumnos de 3º y 4º de Primaria se fueron de excursión al “Loro Parque”. 11:15 – 11:45. Recreo. 11:45 – 12:40. Música 2º de Primaria.: Relajación: Mi compañera nada más empezar la clase hizo unos ejercicios de relajación con los alumnos, Teoría: Repaso del pentagrama, clave de sol, signos de repetición y las figuras musicales (negra, corchea y silencio de negra). Esquemas rítmicos. Cuento Musical. Relajación: El profesor S., unos minutos antes de terminar la clase, hizo ejercicios de relajación con la ayuda de una audición. 12:40 – 13:30. Actividades de Estudio”.

SUJETO: 12

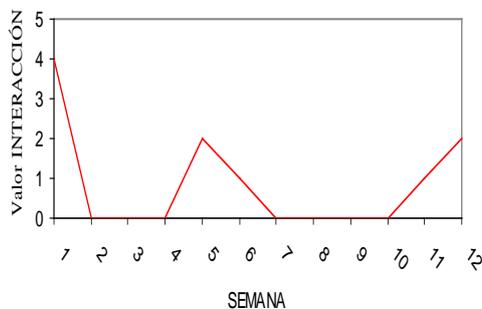


Gráfico 225: Interacción por semanas

SUJETO: 12

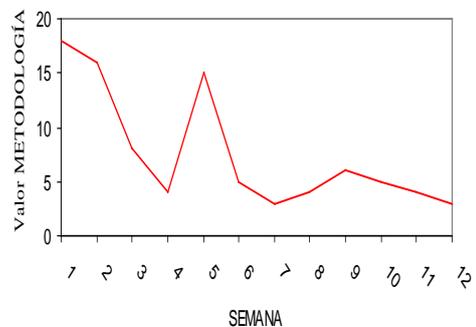


Gráfico 226: Metodología por semanas

ENI: El subdominio *Interacción*, con un total de 10 registros que suponen el 5,29% del total, presenta uno de los porcentajes más bajos registrados en este subdominio en todos los diarios analizados.

El mayor número de referencias se produce en la 1ª) semana con un total de 4 registros en las que se refiere básicamente a su toma de contacto con el centro, el alumnado y el profesor colaborador.

El resto de los contenidos se centran fundamentalmente en las conversaciones que mantiene con el profesor colaborador y valora positivamente la relación mantenida durante el Practicum con todos los implicados en el mismo.

“Hora libre: Aproveché para comentarle al profesor como iba a hacer mi unidad didáctica para después de semana santa y pedirle los exámenes realizados con todos los cursos de música.”

No se registran entradas en la 2ª), 3ª), 4ª), 7ª), 8ª), 9ª) y la 10ª) semana.

ENM: El total de referencias en el subdominio *Metodología* es de 91, lo que supone un 48,15% del total de frecuencias registradas en el Tipo de Conocimiento: ***Conocimiento de la Enseñanza***. El mayor número de entradas (18) se registra curiosamente en la primera semana, seguida de la 2ª) semana con 16 registros y en la 5ª) semana con 15.

Se centra en comentarios sobre la preparación de materiales, y el desarrollo de distintas actividades, cuál es el planteamiento si no las terminan, corrección de las tareas, elaboración de material para las pruebas de evaluación y la organización de talleres:

“Ejercicio de ritmo. Apunté en la pizarra un ejercicio rítmico. Una vez terminado de copiar el fragmento rítmico en la pizarra lo realizamos con palmadas y con la sílaba “ta” para las negras, “ti para las corcheas y “shhhh” para el silencio de negra. Practicado el ejercicio rítmico de la pizarra, colocamos en parejas a los alumnos, para que se inventaran una letra para el ejercicio. Al finalizar esta tarea, algunas de las parejas salieron para exponer su letra con el ritmo practicado anteriormente. .”

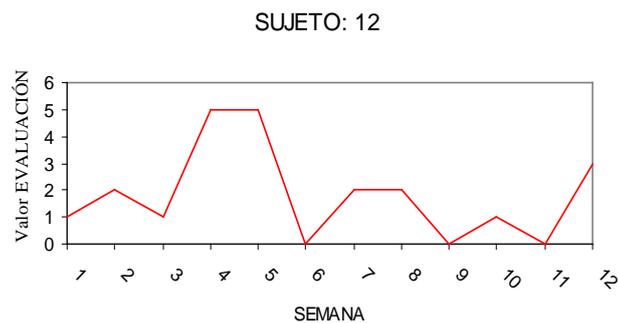


Gráfico 227: Evaluación por semanas

ENE: Son 22 las entradas registradas en el subdominio *Evaluación*, un 11,64% del total relativo a este Tipo de Conocimiento. El mayor número de frecuencias (5) se registra en la 4^a) y 5^a) y 6^a) semana.

Los contenidos abordan los momentos de elaboración de las pruebas, el desarrollo de una prueba oral, los procedimientos y contenidos de los diferentes exámenes, la corrección de los mismos con el alumnado y la valoración de la fase de prácticas así como la relevancia que ha tenido para él este primer acercamiento a la realidad de la enseñanza.

“Examen de música (Anexo 17). El profesor iba llamando a los alumnos uno por uno para que realizaran el examen oralmente”.

“El profesor nada más empezar la hora repartió los exámenes de lenguaje a cada alumno para que lo alumnos miraran los fallos que tuvieron y su nota para comprobar que si estaban de acuerdo con las correcciones”.

No se registran referencias a este subdominio en la 6^a), 9^a) y 11^a) semana.

No se registra ninguna entrada en el subdominio *Enseñanza en General*

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

SUJETO: 12

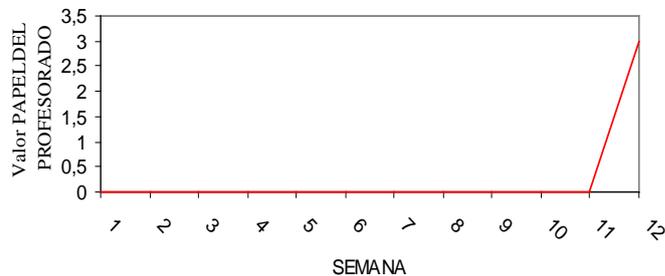


Gráfico 228: Papel del profesorado por semanas

Este Tipo de conocimiento presenta un total de 3 registros, lo que supone un 1,51% del total de entradas analizadas en el diario del Sujeto 12. Destaca, al igual que en otros casos, la escasa presencia de este subdominio dado el momento de formación que está viviendo el Sujeto 12 en su primer acercamiento a la realidad educativa como docente.

Todas las referencias se registran en la 12ª semana cuando realiza una valoración general del Practicum en las que resalta la importancia que ha tenido para ella el apoyo del profesor colaborador y la existencia de algunos problemas y retos, en su opinión, fácilmente superados.

“Especialmente importante fue el apoyo recibido por parte de S., mi profesor tutor. Su ayuda, su buen talante, y la confianza que desde un primer momento depositó en mi persona fueron fundamentales para disfrutar y aprender como lo he hecho”.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

SUJETO: 12

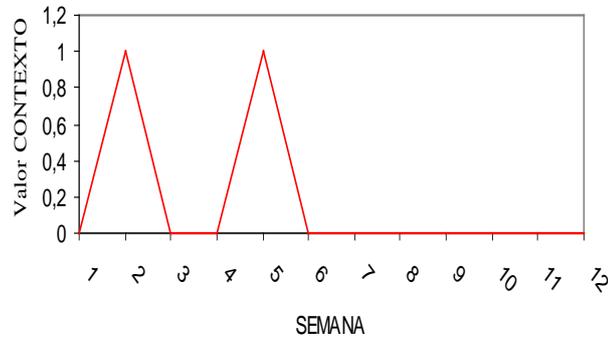


Gráfico 229: Contexto por semanas

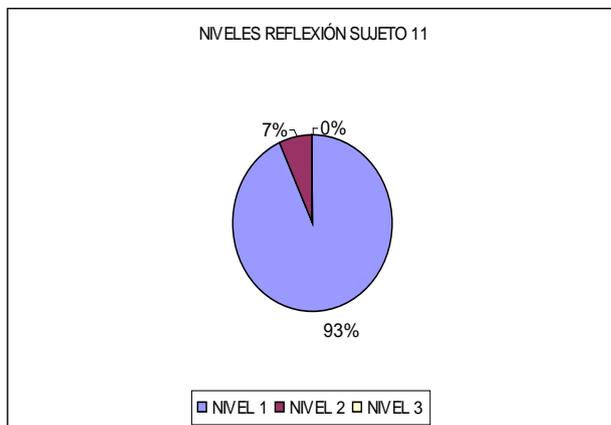
Es el Tipo de Conocimiento que tiene, junto con el subdominio *Conocimiento de la Materia*, menos presencia en el diario, sólo se registran 2 entradas (1%) del total de 199. Este dato coincide con lo que ya se ha comentado a lo largo del análisis de contenido de los diarios anteriores en el sentido de que puede ser un indicativo de que a lo largo del Practicum el alumnado se centra más en las acciones concretas y tareas a desarrollar y asumir por su parte que a la reflexión sobre el contexto social y/o cultural en el que estas tareas se desarrollan.

Tienen lugar en la 2ª y en la 5ª) semana. Hacen referencia a un caso de un alumno que no asiste a clase de Religión y muestra su opinión sobre el hecho de resaltar la importancia de ganar y sus posibles consecuencias.

“Actividades de Estudio: Esta hora va dirigida a los alumnos que no quieren asistir a la asignatura de religión por razones culturales. En la clase de 5º de Primaria se da sólo un caso de estas características.

3.2.12.4. Análisis de los datos obtenidos en los tres Niveles de Reflexión.

Gráfico 230: Distribución Niveles de Reflexión



El Sujeto 12 presenta un total de 199 entradas, de las cuales el 97% (186) se ubican en el NIVEL 1 de reflexión, el 7% (13) en el NIVEL 2 y 0% en el NIVEL 3, junto con el diario 4 son

los únicos casos en los 12 diarios analizados en el que no hay ningún registro en este nivel.

El gráfico 231 presenta la distribución de frecuencias de los distintos niveles de reflexión por subdominios.

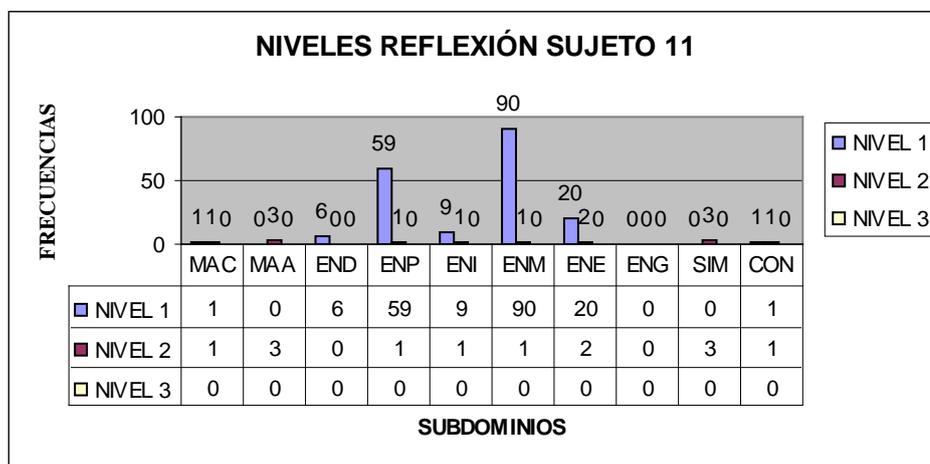


Gráfico 231: Frecuencias Niveles de Reflexión

Los subdominios *Metodología*, *Planificación* y *Evaluación* registran el mayor número de reflexiones, 90, 59, 20 respectivamente en el Nivel 1, de *Descripción*, con notable diferencia respecto de los valores alcanzados en el resto de subdominios cuyo valor máximo no supera el 11.

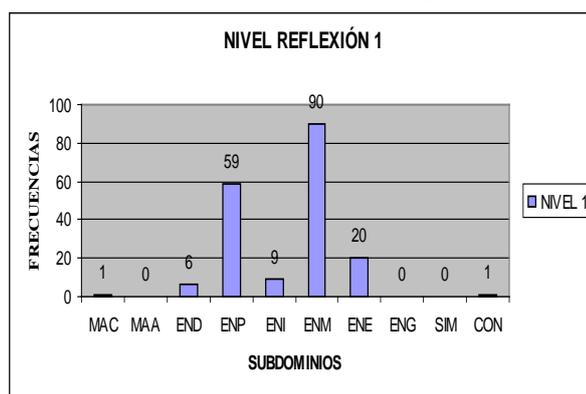
Las frecuencias registradas varían de 0 a 90, un intervalo mayor que el resto de los diarios analizados al igual que sucede con el diario del Sujeto 11. El subdominio *Aprendizaje de la Materia, Enseñanza en General y Papel del Profesorado* presentan un valor cero en este Nivel.

El mayor valor en el Nivel 2, de *Interpretación*, tiene lugar en el subdominio *Aprendizaje de la Materia y Papel del Profesorado*, ambos con 3 registros. El resto de los valores de las frecuencias obtenidas en el Nivel 2 varían entre 0 y 2. No hay registros en este Nivel en los subdominios *Gestión y Disciplina y Enseñanza en General*.

No hay ninguna entrada en el Nivel 3 de reflexión. Como ya se ha comentado este diario presenta un nivel de detalle extremo en todo lo desarrollado, sin embargo, adolece de ausencia casi total de comentarios y reflexiones sobre lo que acontece.

NIVEL 1: DESCRIPCIÓN

Gráfico 232: Sujeto 12. Nivel 1. Descripción



El Tipo de Conocimiento **Conocimiento de la Materia** recoge el 0,54% (1) de las 186 referencias correspondientes a este Nivel, perteneciente al subdominio *Conocimiento de la Materia*. El 98,92%

(184) corresponde al **Conocimiento de la Enseñanza**, el **Conocimiento de Sí Mismo** no presenta ningún registro en este Nivel, dato especialmente llamativo, y el 0,54% (1) al **Conocimiento del Medio**.

El Sujeto 12 describe en el subdominio *Conocimiento de la Materia*, perteneciente al Tipo de Conocimiento del mismo nombre el uso del programa “Java Click” que aglutina los contenidos necesarios como repaso para el examen a realizar posteriormente:

“En esta hora la utilicé para repasar el tema de los ángulos, ya que al día siguiente tenían el examen. El repaso lo hice con el programa Java Clic, http://www.clarionweb.es/4_curso/matematicas/mat_406.htm, donde aparecían los contenidos mínimos que tenían que saber para realizar el examen”.

No hay referencias al *Aprendizaje de la Materia* en este Nivel 2.

El Tipo de Conocimiento que aglutina el mayor porcentaje de referencias es el *Conocimiento de la Enseñanza*, con un total de 184 entradas, lo que supone casi un 99% del total de registros existentes en este nivel de reflexión, el más elevado de todos los diarios analizados lo que indica que el peso del resto de niveles es casi insignificante, de hecho como ya se ha comentado, no hay ningún registro en el Nivel 3.

Es un diario que supone un nivel de esfuerzo considerable en su elaboración dado el nivel de detalle que contempla pero quizá el Sujeto 12 se olvidó de reflexionar sobre lo que estaba viviendo y, a pesar de las numerosas indicaciones sobre el carácter del diario lo ha contemplado desde un punto de vista meramente técnico.

Los comentarios (6) realizados en el subdominio *Gestión y Disciplina* en este nivel de reflexión se centran en el mal comportamiento del alumnado hasta el punto de tener que realizar actividades de relajación e imposibilitar en ocasiones el desarrollo de la actividad, en algunas ocasiones son castigados sin recreo y sólo un comentario hace referencia a que trabajaron en silencio previo mal comportamiento:

“Pero esta actividad no se pudo finalizar, ya que los alumnos se alteraron y fue imposible realizarla”.

“Para terminar la clase, S. realizó ejercicios de relajación, ya que los alumnos, los últimos minutos de la clase se encontraban un poco alterados.”.

Las referencias (59) en el subdominio *Planificación* en el Nivel 1 de reflexión se centran en la descripción de la estructuración de materias a lo largo del día y las tareas desarrolladas por los profesores colaboradores y por ella misma tales como ejercicios de relajación, repaso, preparación para las pruebas de evaluación, lectura, ritmo, expresión corporal, poemas, ortografía, actividades para trabajar contenidos tales como el verbo, los pronombres personales, suma y resta de fracciones, la clave de sol y una gran cantidad de contenidos más, la forma de trabajar en el aula del profesor colaborador aunque no la detalla, conversaciones con el mismo en las que les informa de que pueden participar y aportar ideas y actividades para realizar en el aula y para informarles de que en 5º de Primaria se dotará al alumnado de un ordenador portátil dentro de los programas del Gobierno de Canarias para el desarrollo de las TIC en educación, si bien, también utilizan el aula de informática y desarrollan actividades en la pizarra digital:

“Al terminar nos llevó al aula de informática, donde los niños acuden para realizar actividades que requieren de las nuevas tecnologías y también los alumnos que en la hora de religión no asisten a esa asignatura, para mantenerlos ocupados, aprovechando el tiempo”.

“Luego nos comentó que cuando quisiéramos, podíamos llevar actividades para realizarlas en su clase de música o en cualquier otra. En 5º podíamos traer actividades de otras asignaturas, matemáticas, lenguaje o plástica.”.

“8:30 – 9:30. Matemáticas con 5º de Primaria: Explicación de las fracciones: Números equivalentes y números decimales. Realización de actividades del libro de texto relacionadas con la explicación. Corrección de actividades. 9:30 – 10:20. Lenguaje con 5º de Primaria: Corrección de la tarea. Examen oral de pronombres personales. Pizarra Digital. 10:20 – 11:15. Música 3º de Primaria. Hora libre, ya que los alumnos de 3º y 4º de Primaria se fueron de excursión al “Loro Parque”. 11:15 – 11:45. Recreo. 11:45 – 12:40. Música 2º de Primaria.: Relajación: Mi compañera nada más empezar la clase hizo unos ejercicios de relajación con los alumnos, Teoría: Repaso del pentagrama, clave de sol, signos de repetición y las figuras musicales (negra, corchea y silencio de negra). Esquemas rítmicos. Cuento Musical. Relajación: El profesor

Samuel, unos minutos antes de terminar la clase, hizo ejercicios de relajación con la ayuda de una audición. 12:40 – 13:30. Actividades de Estudio”.

La *Interacción* reúne 10 de los 184 registros realizados en este subdominio. Los comentarios se refieren a la toma de contacto con el centro y el recibimiento por parte del Director, sus comienzos tanto con el alumnado como con el profesor colaborador, comenta con él experiencias positivas y negativas de la Facultad, también comenta con el profesor colaborador las dudas sobre la Unidad Didáctica que va a poner en práctica “Los instrumentos de la orquesta” y se intercambian regalos en la última semana de estancia en el centro:

“Lo primero que hicimos, mi compañera Carmen y yo fue presentarnos a la clase de 5º de Primaria, dándonos a conocer como maestras de música y, a continuación fueron los alumnos los que se nos presentaron diciendo sus nombres”.

“A continuación, como quedaba media hora de tutoría, le comentamos, mi compañera y yo, algunas experiencias positivas y negativos que nos pasaron en la facultad y si habíamos tenido algún contacto trabajando con niños”.

“Hora libre: Aproveché para comentarle al profesor como iba a hacer mi unidad didáctica para después de semana santa y pedirle los exámenes realizados con todos los cursos de música”.

Destaca enormemente la ausencia de comentarios sobre la relación con el alumnado.

Los comentarios (90) sobre la *Metodología* son mayoritariamente descripciones de los pasos a realizar en las distintas actividades, los momentos de preparación de los materiales a utilizar entre los que plantea una síntesis para la prueba de evaluación, destaca el uso de la pizarra digital por primera vez para el desarrollo de una actividad, la organización de talleres, la corrección en voz alta de algunas actividades y manifiesta que las tareas que no se terminan se las llevan para terminarlas en casa:

“Las actividades que no se hayan acabado en clase se las llevaron de tarea para casa y la corrección, se realiza el próximo día de clase.”.

“...Consiste es que mientras la música está sonando, los alumnos por todo el espacio se van moviendo al ritmo de la música con movimientos libres, pero cuando la música se detiene se tienen que parar en posición de estatua, sin moverse”.

“Corrección de la tarea. Cada alumno expuso su poema inventado. Actividades de repaso de sustantivos, hiatos y diptongos. Estas actividades las realizamos todos juntos en la pizarra con unas fichas realizadas por, mi compañera y yo. (Anexo 8)”.

El Nivel 1 de reflexión recoge 20 de las 22 entradas sobre *Evaluación* en las que expone la forma de realización de las pruebas de evaluación que en Música son orales, corrección en la clase mientras el alumnado no está para darles las notas en cuanto lleguen y corrección en la pizarra digital al día siguiente de la realización del ejercicio:

“Al terminar, el profesor se sentó en su mesa, ya que iba a evaluar la asignatura de Matemáticas de la siguiente manera: 1º Llamaba a los alumnos uno por uno para que fueran a la mesa con sus exámenes de matemáticas. 2º Hallar la nota media de todos los exámenes hechos en este 2º Trimestre, más el seguimiento de las tareas diarias hechas en clase y en casa. Mientras estaba evaluando nosotras, mi compañera y yo, corregíamos los exámenes finales de lenguaje y los alumnos hacían actividades de repaso del cuadernillo de lenguaje”.

“El profesor nada más empezar la hora repartió los exámenes de lenguaje a cada alumno para que lo alumnos miraran los fallos que tuvieron y su nota para comprobar que sí estaban de acuerdo con las correcciones”.

No hay ninguna referencia a la *Enseñanza en General* en este Nivel 1.

El *Conocimiento de Sí Mismo* no presenta ningún registro en este nivel, algo muy llamativo dada la experiencia vital que el Practicum supone para los futuros maestros como primer acercamiento a la realidad educativa.

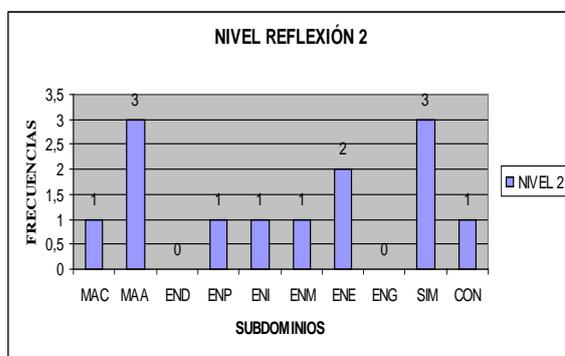
La única entrada que se registra en el *Conocimiento del Medio* supone el 0,54% de los 186 registros de este Nivel 1 de reflexión, tienen

lugar en la segunda semana y hace referencia a la asistencia a actividades de estudio para los alumnos que no asisten a clase de Religión, dándose únicamente un caso en 5^a) de Primaria.

“Actividades de Estudio: Esta hora va dirigida a los alumnos que no quieren asistir a la asignatura de religión por razones culturales. En la clase de 5º de Primaria se da sólo un caso de estas características.”.

NIVEL 2: INTERPRETACIÓN

Gráfico 233: Sujeto 12. Nivel 2. Interpretación



El Tipo de Conocimiento, *Conocimiento de la Materia*, representa un 30,77% (4) de las 13 referencias correspondientes al Nivel 2 de reflexión, 38,46% (5) al *Conocimiento de la Enseñanza*, el 23,08% (3) al *Conocimiento de Sí Mismo* y el 7,69% (1) al *Conocimiento del Medio*.

La única manifestación perteneciente al Nivel 2 de reflexión en el subdominio *Conocimiento de la Materia* está referida al trabajo conjunto de las cualidades del sonido y la grafía no convencional:

“Trabajé las cualidades del sonido, mediante una ficha, en la cual se representaba un sonido fuerte y débil, sonido agudo y grave y sonido corto y largo, con lo cual también trabajé la grafía no convencional. (Anexo 27).”.

El *Aprendizaje de la Materia* presenta 3 entradas en las que reflexiona sobre los diferentes niveles de formación de los grupos por lo que tiene que ajustar los contenidos a trabajar y el orgullo que siente el alumnado fijándose también en el profesorado, padres y equipo directivo ante el buen resultado de un programa de radio realizado por ellos mismos:

“Al finalizar el programa se sintieron muy orgullosos de lo que hicieron, ya que el programa les había salido genial, incluso, tanto el profesorado, como padres, madres, equipo directivo,... se quedaron impresionados de cómo lo habían hecho”.

Respecto al **Conocimiento de la Enseñanza**, supone el 38,46% de las referencias existentes en este Nivel 2 de reflexión con un total de 5 registros contabilizados, un número muy escaso si tenemos en cuenta que el número total de registros del diario es de 199.

No hay reflexiones en el subdominio *Gestión y Disciplina* en este Nivel 2.

La *Planificación* presenta únicamente 1 registro en este Nivel 2 en el que relaciona el nerviosismo del alumnado con la inexperiencia en la actividad a desarrollar, en este caso, un programa de radio:

“..._Después del recreo tuvieron que estar en la clase ensayando lo que iban a decir en el programa de radio, que se iba a realizar a las 12:30, es decir, en pocos minutos. Los alumnos/as estaban muy nerviosos, ya que nunca habían hecho un programa de radio en directo y con esas particularidades_”.

La *Interacción*, presenta 1 registro en este Nivel 2 de un total de 5 entradas contabilizadas en este subdominio. El comentario se realiza en la última semana del Practicum en el que destaca la tranquilidad que aporta la existencia de una comunicación fluida entre la Facultad y el centro educativo y la facilidad de trato, se ha sentido parte del equipo docente y destaca la importancia del trato diario con el alumnado, a pesar de no haber incluido ningún comentario al respecto a lo largo del diario sobre este aspecto concreto, con un desarrollo normal de las clases en un ambiente constructivo y de respeto, lo que contradice los comentarios recogidos en el subdominio *Gestión y Disciplina*.

“Ha habido una comunicación entre las dos partes, colegio y la ULL (Facultad de Educación), lo cual se agradece mucho en situaciones así, ya que te sientes arropada y tranquila. Ha sido fácil el trato con los alumnos/as y en general con toda la Comunidad Escolar. Por otro lado, me ha resultado sencilla la relación con los compañeros y profesor tutor, porque han contribuido a sentirme

parte del equipo docente. Relevante ha sido el trato diario con los/as alumnos/as. Existió un respeto mutuo y un ambiente constructivo, con las incidencias propias que suceden, casi siempre, con los alumnos de primaria, pudiendo desarrollar las clases con total normalidad”.

El comentario sobre la *Metodología* en el Nivel 2 plantea su reflexión sobre el momento en el que pasa a un nivel más difícil en la realización de una actividad, una vez que ya han entendido lo anterior, en un proceso progresivo:

“...Cuando los alumnos lo realizaron con facilidad, pasé a la ejecución de tres fragmentos seguidos, en la misma forma expuesta anteriormente, pero ahora repitiéndolo un mayor número de veces. Los alumnos colocan encima de la mesa las tres fichas correspondientes y a continuación los alumnos interpretaban los fragmentos rítmicos, sin interrupción. Vencidas las dificultades que pueda presentar este juego en la forma pasé a la ejecución de cuatro fragmentos, en el orden que libremente elija. El proceso a seguir será el mismo que se ha expuesto anteriormente. A continuación aproveché los ritmos para trabajar algunas cualidades del sonido, la intensidad, fuerte y débil, dirigida por mí”.

La *Evaluación* presenta 2 registros de este subdominio en los que valora positivamente el Practicum argumentando que ha sido un tiempo bien aprovechado, ameno, con nuevas experiencias y con información suficiente para superarlo por lo que le resulta inolvidable tanto por el aprendizaje que supone como por el contacto con el alumnado, que una vez más resalta a pesar de no haber realizado ningún comentario al respecto a lo largo del diario:

” Empezaría esta valoración respondiendo a la siguiente pregunta: “¿Cómo ha ido la fase de prácticas?” Mi contestación es francamente positiva por las razones que comento a continuación: Ha sido un tiempo bastante aprovechado, muy ameno y cargado de nuevas experiencias. Nos han informado, en todo momento, como superar esta fase de prácticas y la forma de valorar nuestra intervención”.

“Como conclusión final, considero que el haber realizado las prácticas ha sido un experiencia inolvidable, tanto por todo lo que he aprendido como por el contacto con los niños y por todo el cariño que recibí de ellos”.

No hay ninguna referencia a la *Enseñanza en General* en este Nivel

2.

Las 3 referencias registradas en el *Conocimiento de Sí Mismo* reflejan la importancia del apoyo recibido por el profesor colaborador así como la confianza y el buen talante que éste ha mostrado a lo largo del Practicum, también valora sus conocimientos y aportaciones en los aspectos profesionales tales como enfoques metodológicos, tipología del alumnado y organización de horarios. También comenta algunas dificultades superadas como el proceso de adaptación al centro, muy diferente a lo vivido en la Facultad de Educación, que ella denomina Escuela de Magisterio como antaño:

“Como se dice popularmente, todo no fue un camino de rosas. Surgieron algunas dificultades, superadas pronto. La adaptación, en un primer momento, a un entorno distinto al de la Escuela de Magisterio, y el tener la seguridad de que tus compañeros de prácticas y profesores del centro iban a valorar tu especialidad y, que a pesar de la inexperiencia, te considerarán de igual a igual, fueron pequeños retos fácilmente superados”.

“La figura de S., el profesor colaborador, como ya dije, fue fundamental. Sus directrices, enfoques metodológicos, información de los grupos, del material disponible, de la tipología del alumnado, organización de horarios...contribuyó a que me sintiera útil e ilusionada con las actividades que poco a poco fui desarrollando”.

El *Conocimiento del Medio* presenta un único registro en el Nivel 2 en el que muestra su disconformidad con el hecho de favorecer entre el alumnado la relevancia de ganar ya que puede generar envidias:

“A mí personalmente no me gusta inculcarlos el rollo de que quien tenga más parejas gana, o es el primero al empezar la siguiente partida o cosas así, hay niños que por alguna razón tienen más suerte o lo que sea y siempre se llevan más, y los otras se quejan. Esto puede crear sensaciones de envidia o cabreos innecesarios.”.

No hay ningún registro en el *NIVEL 3: Profundización* al igual que sucede con el caso del Sujeto 4, ya expuesto, si bien el número de unidades de contenido es muy diferente, 199 y 42 respectivamente.

3.2.12.5. Síntesis del diario y relación con el Cuestionario de Teorías Implícitas

Después del Practicum, el Sujeto 12 manifiesta, según los datos recogidos en el cuestionario, estar totalmente de acuerdo con que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos; la cultura escolar aumenta, en general, las diferencias sociales; la escuela reproduce la ideología y cultura de la sociedad, mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades en educación; las relaciones en el aula tienen que potenciar la pluralidad e igualdad de clases; el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, es necesario integrar el centro escolar en el medio, sólo así podremos preparar al alumnado para la vida, el centro ha de ser ante todo eficaz, para que un centro funcione de manera eficaz tiene que partir de una valoración adecuada de las necesidades.

El docente tiene que ser eficaz en su enseñanza, procurar que el alumnado esté continuamente opinando y haciendo actividades, insistir en que el alumnado atienda en silencio y con interés, si el profesorado sabe mantener las distancias los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina

Los contenidos curriculares son más interesantes cuanto más relacionados estén con el medio ambiente de los estudiantes, los estudiantes deberán tener en sus clases la posibilidad de discutir y decidir el qué y el cómo aprender, los estudiantes han de tener buenos materiales para cubrir los objetivos de la materia, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose ya que si el alumnado aprende experimentando no lo olvida nunca; los estudiantes disfrutarán más con una explicación del profesor que leyendo un libro o discutiendo en equipo, cuando evalúe tendrá en cuenta si los trabajos elaborados por sus estudiantes evolucionaron a lo largo del curso, es decir, hay que evaluar más el proceso de aprendizaje de los

estudiantes que los resultados finales y es conveniente fomentar la autoevaluación de los estudiantes.

Conocimiento de la Materia

El subdominio *Conocimiento de la Materia* resalta el uso de software informático para el repaso como preparación a las pruebas de evaluación que resume los contenidos necesarios y trabaja conjuntamente el sonido y la grafía no convencional.

El *Aprendizaje de la Materia* nos presenta comentarios sobre el diferente nivel de aprendizaje del alumnado por lo que tiene que ajustar la actividad en función del grupo con el que trabaje y resalta el sentimiento de orgullo que genera en el alumnado el éxito de una actividad radiofónica extensible a los padres, profesorado y equipo directivo.

Conocimiento de la Enseñanza

El subdominio *Gestión y Disciplina* refleja casi en su totalidad el mal comportamiento del alumnado por el que a veces es castigado sin recreo e incluso, en ocasiones, resulta imposible desarrollar la actividad y realizan actividades de relajación.

La *Planificación* destaca la distribución de tareas y estructuración de materias a lo largo del día, las tareas desarrolladas por los profesores colaboradores y por ella misma con todo detalle diferenciando las franjas horarias entre las que cuenta la realización de pruebas y su corrección, actividades de lectura, poemas, talleres, actividades con pizarra digital y radio, entre otras, actividad que origina nerviosismo en el alumnado dada su novedad. También figuran comentarios sobre la posibilidad que les brinda el profesor colaborador de participar activamente aportando ideas y actividades para desarrollar en el aula, la participación del centro a partir de

Abril en el programa de introducción de las TIC en la Educación dotando a cada alumno de 5º de Primaria de un ordenador portátil y el uso en el aula de informática y la pizarra digital.

Los aspectos abordados en la *Interacción* son: La toma de contacto con el centro, el alumnado y el profesor colaborador con el que comenta sus experiencias en la Facultad, las conversaciones con el profesor colaborador sobre diversas cuestiones de la unidad didáctica que va a poner en práctica, el intercambio de regalos en la última semana de permanencia en el centro y la relevancia que ha tenido para ella la buena comunicación entre el centro y la Facultad, con un trato fácil, de respeto y confianza.

También resalta la importancia del trato con el alumnado con un desarrollo normal de las clases en un ambiente constructivo aunque curiosamente no aborda la relación con el alumnado a lo largo del diario y las pocas ocasiones en las que hay algún comentario específico sobre este tema plantea el mal comportamiento del alumnado.

La *Metodología* refleja con detalle el desarrollo de las actividades desarrolladas a lo largo de las distintas sesiones de trabajo en las 12 semanas de duración del Practicum, aprovecha los momentos de reunión del profesorado o las horas libres para preparar el material didáctico, utiliza por primera vez la pizarra digital, colabora en la organización de talleres, la corrección en voz alta de algunas actividades, el alumnado lleva las tareas que no han terminado para hacer en casa y estructura un proceso de progresiva dificultad adaptando el nivel al del grupo de alumnos con el que trabaja.

Es el único diario en el que hay referencias a la pizarra digital como instrumento en las actividades de aula con el alumnado.

La *Evaluación* plantea distintas pruebas de evaluación orales y escritas, la rapidez en la corrección, realizada por ella misma, de una prueba para facilitar las notas al alumnado cuanto antes, la corrección de actividades en voz alta y con el uso de la pizarra digital y la valoración del Practicum como un tiempo aprovechado, una gran experiencia que ha afrontado con información suficiente sobre lo que implicaba y su proceso de evaluación resaltando el contacto con el alumnado y el cariño que recibe del mismo.

El ítem 32 (teoría técnica) del cuestionario presenta un incremento de 3 puntos que no modifican el intervalo en el que se ubica, es decir, *no está globalmente de acuerdo* con la idea de que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de la enseñanza, pero se sitúa en la puntuación máxima posible del intervalo en cuestión.

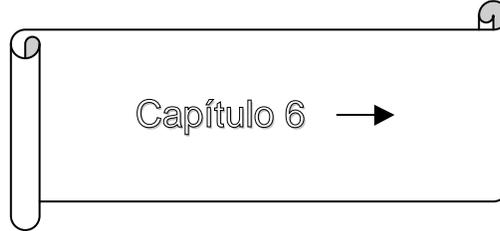
La *Enseñanza en General* no presenta reflexiones del Sujeto 12 en ninguno de los tres niveles establecidos en la investigación.

El *Conocimiento de Sí Mismo* manifiesta la existencia de algunas dificultades entre las que destaca el proceso de adaptación al centro fácilmente superadas con la ayuda del profesor colaborador al que alaba tanto en lo personal como en lo profesional proporcionándole confianza, respeto y conocimientos profesionales muy útiles para su futuro como docente.

El ítem 35 (teoría crítica) incrementa en tres puntos la puntuación obtenida, pasando el Sujeto 12 de *no estar nada de acuerdo* a *estar globalmente de acuerdo* con la idea de que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro, idea que no se refleja en su diario en ningún momento.

Por último, las referencias del Sujeto 12 sobre el **Conocimiento del Medio** expresan la asistencia a actividades de estudio de los alumnos que no asisten a Religión dándose únicamente un caso y muestra su disconformidad con el planteamiento que ensalza el ganar como valor a desarrollar al alumnado frente a otros valores ya que puede promover la envidia entre el alumnado.

El ítem 42 (teoría crítica) del cuestionario es el que presenta un mayor incremento en la puntuación obtenida pasando el Sujeto 12 de *estar bastante de acuerdo* (en su puntuación mínima, con un 6) a *estar totalmente de acuerdo* (con un 9) con la idea de que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, sin embargo, como ya se ha señalado, el diario no presenta reflexiones ni análisis de las situaciones que ha experimentado a lo largo del Practicum en este sentido.



CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....713

1. Visión general de las Teorías Implícitas de los sujetos.....	714
2. Conclusiones del Estudio 2 sobre los Tipos de Conocimiento considerando los Niveles de Reflexión.....	717
2.1. Visión general de los Niveles de Reflexión.....	718
2.2. Conclusiones por Tipos de Conocimiento y subdominios.....	721
3. Reflexiones sobre las aportaciones de la investigación.....	746

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Es tarea compleja resumir todo lo expuesto en los capítulos anteriores y plantear las conclusiones de esta investigación. Para abordarla, hemos estructurado este capítulo en varios apartados:

El primer apartado intenta relacionar el conocimiento aportado por la investigación con los resultados obtenidos en el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza.

El segundo apartado presenta la síntesis de los temas abordados por los 12 sujetos en los distintos tipos de conocimiento y subdominios que los configuran. Nuestra intención es destacar los aspectos que centran la atención de los futuros docentes.

El tercer apartado intenta aplicar ese conocimiento al Practicum planteado en los nuevos títulos de grado. Pensamos que los títulos de grado y el practicum diseñado en los mismos, representan una oportunidad para potenciar los procesos reflexivos a generar a lo largo de la formación práctica sobre los distintos tópicos abordados, intentar rescatar la potencialidad del diario para el desarrollo de esta función y plantear posibles investigaciones futuras.

1. VISIÓN GENERAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS SUJETOS

A lo largo del Estudio 2 (estudio de casos) hemos ido contemplando las modificaciones sufridas por los valores de las medias obtenidos en cada una de las teorías y en cada uno de los sujetos, antes y después de la realización del Practicum. El siguiente gráfico representa los valores obtenidos en cada teoría teniendo en cuenta la totalidad de los 12 sujetos del Estudio 2 y se analizan los resultados respecto a los valores obtenidos en el Estudio 1 (estudio cuantitativo) de tal manera que comprobamos si siguen la tendencia reflejada en el mismo.

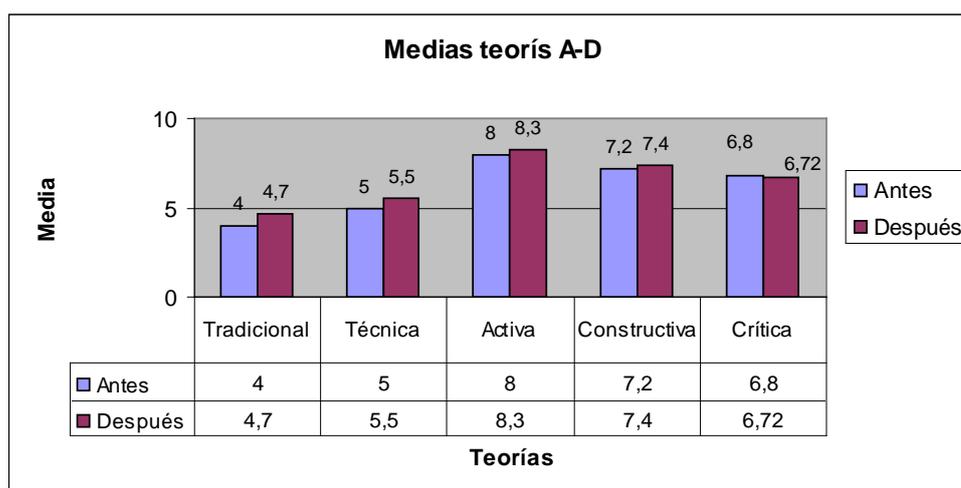


Gráfico 234: Medias Teorías Implícitas A-D Estudio 2

El Gráfico 234 presenta las medias de las distintas teorías implícitas sobre la enseñanza, contempladas en el cuestionario aplicado a los 12 sujetos que configuran el estudio 2 de esta investigación.

Las medias obtenidas son muy similares “antes” y “después” por lo que se puede suponer que el Practicum no influye excesivamente en su conjunto de creencias si consideramos los datos globalmente, si bien individualmente se constatan algunos cambios de interés. La única teoría

que baja su media es la teoría crítica aunque es un descenso muy leve, ninguna media supone una modificación en su posición respecto a los intervalos de mayor o menor grado de acuerdo con los ítems contemplados en cada una de ellas.

La teoría activa y la teoría constructiva son las que obtienen una media más alta, 8,3 y 7,4 respectivamente por lo que los sujetos objeto de estudio *están bastante de acuerdo* con los planteamientos de ambas teorías. Este resultado coincide con los datos obtenidos en el Estudio 1 pertenecientes a la población del Momento 1. Los sujetos pues, comparten una concepción de la enseñanza centrada en los intereses del alumnado, respondiendo a su curiosidad y entienden como función de la educación la adaptación del niño al mundo social del adulto.

La teoría crítica se centra en el proceso histórico y social de formación de conciencia del hombre, la relación entre los valores y las condiciones materiales en un ejercicio crítico de la educación actual. Presenta una media de 6,72 por lo que también se ubica en el mismo intervalo.

La teoría tradicional y la técnica presentan una media de 4,7 y 5,5 por lo que se ubican en el intervalo que supone que los sujetos *No están globalmente de acuerdo* con la conceptualización de la enseñanza dirigida por el profesor, centrada en su autoridad sobre el alumno ni con el diseño estructurado del proceso de enseñanza y aprendizaje primando la eficacia y la evaluación de objetivos.

Si las comparamos con las medias obtenidas “antes” y “después” en el Estudio 1 se observa que siguen la misma tendencia excepto en la teoría activa y en la teoría crítica:

Tabla 118: Medias Teorías A-D Estudio 1

	T. TRADICIONAL	T. TECNICA	T. ACTIVA	T. CONSTRUCTIVA	T. CRITICA
ANTES	3,9	5,16	8,4	7,15	6,23
DESPUES	4,58	5,61	8,12	7,35	6,71

La teoría activa desciende levemente en el Estudio 1 mientras que la teoría crítica incrementa el valor de su media, esto es justo lo opuesto a lo que sucede con las medias de estas teorías en los sujetos del Estudio 2, si bien lo que se destaca aquí es la tendencia ya que no se puede decir que las diferencias sean relevantes.

2. CONCLUSIONES DE LOS DIARIOS SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO CONSIDERANDO LOS NIVELES DE REFLEXIÓN

Las conclusiones extraídas del análisis de los 12 casos relatados en el capítulo anterior se presentan siguiendo el mismo orden de exposición respecto a los tipos de conocimiento y subdominios para facilitar su lectura y comprensión. De esta manera podemos obtener una visión general de las preocupaciones y temas principales objeto de comentario por parte de los futuros docentes en sus diarios en los tres niveles de reflexión contemplados en el análisis.

Debido a la gran variabilidad de los resultados obtenidos en el análisis por semanas para cada sujeto al no existir una diferenciación de fases o etapas en el Practicum de formación que estructure de manera homogénea la temporalización de las experiencias de los sujetos implicados, no se ha considerado oportuno incluir este tipo de análisis en las conclusiones de manera detallada. Sí queda de manifiesto que la no existencia de una estructura previa con fases con una temporalización establecida (observación,...) favorece la heterogeneidad de la experiencia vivida por el alumnado en lo que a la inmersión activa en la realidad del aula se refiere, de tal manera que unos en un principio observan mientras que otros ya asumen responsabilidades directas en el aula desde un primer momento.

Así, hay sujetos que ya casi desde el primer día asumen la corrección de tareas en el aula, realización de actividades con el alumnado e incluso la explicación de algún contenido o la responsabilidad total en el aula por ausencia del profesorado colaborador, mientras que otros sujetos tardan semanas en vivir la experiencia con esa intensidad y grado de implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula.

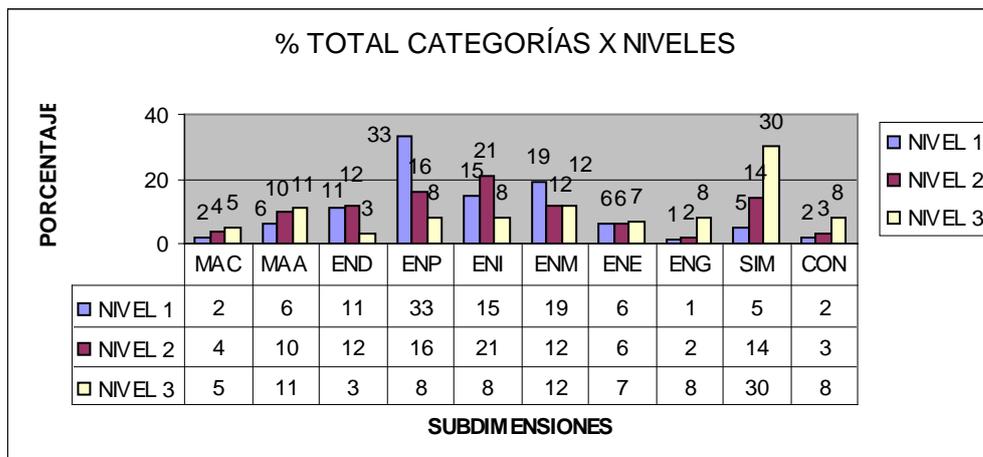
2.1. *Visión General de los Niveles de Reflexión*

Gráfico 235: Porcentaje de los subdominios por Niveles de Reflexión

El gráfico 235 presenta los porcentajes en los distintos subdominios de los 12 diarios analizados. Nos ofrece una visión de los aspectos sobre los que los sujetos objeto de estudio centran sus comentarios y por lo tanto sus reflexiones.

El NIVEL 1, o de *Descripción*, presenta el mayor porcentaje en el subdominio *Planificación* con un 33% de total, le sigue el subdominio *Metodología e Interacción*, con un 19% y un 15% respectivamente, el subdominio *Gestión y Disciplina* supone un 11% del total.

El porcentaje más bajo se da en el subdominio *Enseñanza en General* con un 1%, seguido del subdominio *Contexto y Conocimiento de la Materia*, ambos con un 2%. Se mantiene pues la tendencia manifestada en capítulos anteriores, es decir, los sujetos se centran más en aquellas subdimensiones pertenecientes al **Conocimiento de la Enseñanza** y dentro de este tipo de conocimiento, en las que tienen una relación directa con su actuación como docente en el aula y con la interacción con el alumnado, los profesores colaboradores, los profesores tutores y resto de compañeros.

Recordar aquí que en los porcentajes obtenidos diferenciando los dos momentos de recogida de datos (ver página 318 y sucesivas) el subdominio *Interacción* presenta un porcentaje sensiblemente inferior, en el Momento 2, al obtenido en el Momento 1 pudiendo ser atribuible este hecho a una combinación de múltiples factores, entre ellos: Mayor competitividad entre el alumnado a lo largo de la carrera, menos posibilidades de comunicación con los profesores colaboradores en el centro educativo donde realizan las prácticas, menor implicación en las tareas diarias en el aula o con menor responsabilidad sobre las mismas lo que les lleva a tener una menor relación con el alumnado

Esta última posibilidad planteada se ve mermada por los porcentajes obtenidos en el Nivel 2 en el Momento 2 ya que el subdominio *Metodología* presenta el porcentaje más elevado (un 25%) por lo que hacen referencia continua a las tareas que realizan en el aula, si bien se pone de manifiesto una vez más que la mera realización de actividades no conlleva una mayor reflexión sobre las mismas ni sobre la interacción a la que dan lugar. El carácter más técnico, como instrumento de evaluación, que presentan los diarios del Momento 2 no nos permite llegar a plantear una hipótesis definida en este sentido.

He de decir que en mi amplia experiencia como docente he observado cómo cada año el alumnado es más competitivo e individualista a lo largo de la carrera, ofreciendo menos colaboración entre compañeros de clase y estableciendo comparaciones continuas entre ellos en las calificaciones obtenidas a lo largo del curso, a pesar de que mis esfuerzos como docente vayan siempre orientados a la cooperación, resaltando una y otra vez la importancia de trabajar de manera colaborativa.

El NIVEL 2, o de *Interpretación*, registra el mayor porcentaje en el subdominio *Interacción, Planificación y Papel del profesorado*, con un 21%, 16% y 14% respectivamente, seguidos del subdominio *Metodología y Gestión y Disciplina*, ambos con un 12%.

El porcentaje más bajo tiene lugar en el subdominio *Enseñanza en General, Contexto y Conocimiento de la Materia*, con un 2%, 3% y 4% respectivamente por lo que sigue la misma tendencia contemplada en la diferenciación de los momentos de recogida de los diarios.

El NIVEL 3, o de *Profundización*, presenta un destacado 30% en el subdominio *Papel del profesor*, que incluye referencias no sólo sobre sí mismo y su propio rol sino también sobre el profesorado colaborador, el papel de la experiencia y la colaboración o no entre el profesorado. Le sigue a una distancia notable el subdominio *Metodología y Aprendizaje de la Materia*, con un 12% y un 11% respectivamente. El resto de subdominios no llegan al 10%, los subdominios *Planificación, Contexto, Interacción y Enseñanza en General* representan un 8% cada uno de ellos.

El porcentaje más bajo se da en el subdominio *Gestión y Disciplina*, con un 3%, le sigue el subdominio *Conocimiento de la Materia*, con un 5% y *Evaluación* con un 7%.

La presencia de los subdominios contemplados en el análisis es muy desigual en el Momento 1 y en el Momento 2 ya que en este último sólo se recogen los subdominios *Papel del profesorado, Contexto, Aprendizaje de la Materia y Enseñanza en General*. Resulta curioso que se concentre en algunos subdominios de carácter más amplio y abstracto que los específicamente referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en el aula. ¿Significa esto que no se cuestionan los planteamientos del profesorado colaborador, de lo que sucede en el aula y/o en el centro?

2.2. Conclusiones por Tipos de Conocimiento y Subdominios

Este apartado incluye las conclusiones de la investigación a lo largo de los Tipos de Conocimiento y Subdominios considerados en la misma en los tres Niveles de Reflexión contemplados en la investigación.

Antes de ello, manifestar que en muchos casos los niveles de reflexión que plantean los diarios nos han sorprendido favorablemente por su profundidad, por su sinceridad, por su honestidad consigo mismos. Esta constatación me lleva a reflexionar sobre mi propia actuación en ese proceso –como ya se ha comentado he sido la profesora tutora de 10 de los 12 sujetos contemplados en el análisis- ya que el profesorado universitario no está exento de padecer las mismas limitaciones que el resto de los docentes en el ejercicio de su labor, de tal manera que la premura y multiplicidad de tareas nos impele a una actividad frenética que no siempre nos deja tiempo para reflexionar sobre nuestra propia actuación como profesionales de la enseñanza, y más aún, sobre nuestra responsabilidad como formadores de futuros profesores.

No me queda duda de que -a pesar del agradecimiento expreso de algunos de los participantes por mi actitud e insistencia en favorecer los procesos reflexivos-, en ocasiones, hubiese podido profundizar más en algunos de los aspectos que mis estudiantes comentan y reflejan en sus diarios incluso teniendo la seguridad de haber abordado muchos de ellos en las sesiones conjuntas, en muchos casos incluso en sesiones individuales que favorecen siempre la interacción y la comunicación más cercana y en confianza. Y si bien pienso honestamente que esto es así, creo que hay parte de los participantes a los que no he conseguido transmitir el mensaje con suficiente intensidad.

Conocimiento de la Materia

Conocimiento de la Materia (MAC): Conjunto de ideas relativas al carácter disciplinar o integrado del conocimiento. Se refieren tanto a contenido curricular como a la concepción del conocimiento en la enseñanza en su doble consideración como alumno/a y como futuro docente.

Contiene los *contenidos abordados en las reuniones con la profesora tutora* sobre instrumentos de observación, clarificación de dudas, los objetivos del Practicum entre los que se destaca la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la presentación de la U. D. y la relevancia de adaptar los objetivos del Curriculum prescrito al contexto específico en el que se desarrollan las prácticas.

Las reflexiones sobre la materia en sí varían en función de la materia de la que estén hablando y de su actitud personal hacia la misma, así se destaca el hecho de presentar actividades didácticas y divertidas para materias que consideran complicadas y aburridas -concepto que uno de los sujetos tiene respecto a las matemáticas y que traslada al análisis que realiza como docente a la hora de impartir esa materia-, su utilización, cuando el concepto de la materia por parte del futuro docente es positivo, para trabajar otros aspectos como la atención (música). Además, se comenta el planteamiento globalizado que supone la integración de contenidos de materias distintas (ejemplo: dinosaurios, longitud, altura, peso).

Comentan la necesidad de *centrar los contenidos en las necesidades del alumnado* y en sus conocimientos previos -lo que coincide con los valores de las medias obtenidas en la teoría activa-, afianzar los contenidos ya trabajados antes de desarrollar contenidos nuevos y plantear actividades genéricas para trabajar aspectos cognitivos y socio-afectivos -tales como contar qué han hecho el fin de semana que les permite trabajar la expresión

oral y el “aprender a escuchar”-, la importancia de la lectura comprensiva, la dificultad de algunas de las actividades que plantea el profesorado colaborador aunque no detallan el por qué de esa dificultad y se preguntan cómo enfocar de una manera práctica determinados conceptos abstractos con niños tan pequeños.

Criticán la *inadecuada selección de contenidos* en algunos de las actividades (ejemplo: Cuento para niños de corta edad que llegan a producir pesadillas en alguno de ellos), la reiteración de contenidos, las preferencias del alumnado hacia algunos contenidos frente a otros de la misma materia y el reconocimiento de sus limitaciones en algunos contenidos frente al conocimiento que ya posee el alumnado.

También hay una mención especial por parte del Sujeto 4 a la relevancia de *haber participado en la organización de actividades extraescolares* –lo que a veces ha utilizado como argumento para desatender la elaboración del diario- y *la importancia de tener un profesorado colaborador de su especialidad* por las ideas que le puede aportar sobre el campo específico de formación y completar sus ideas sobre el mismo.

El uso de las TIC aparece por primera vez en uno de los diarios analizados si bien refleja el uso de un programa ya elaborado que permite un recorrido por los contenidos trabajados como repaso de los mismos con vistas a la cercana fecha de evaluación.

Las *diferencias* de parte del alumnado en prácticas *con algunos de los profesores colaboradores* llegan incluso a generar malestar y malentendidos por *desacuerdos con:*

- *Los criterios de evaluación* unívocos que utilizan *relacionados con el carácter de la materia en cuestión* si bien también reflejan algunos de ellos un concepto de evaluación que se reduce a la detección de errores.

- La *conceptualización de la “expresión corporal”* que lleva a un enfrentamiento en el que se plantea acudir al curriculum prescrito para su discusión aunque el sujeto en cuestión opta por llevar a cabo su idea, con el consiguiente malestar por parte del profesor colaborador.

Aprendizaje de la Materia (MAA): Ideas relativas a las condiciones -internas o externas- de la adquisición del conocimiento, procesos que intervienen en el alumno/a y resultados que produce. Se incluyen aquí también las referencias a aprendizaje de los futuros docentes sobre el Practicum.

La mayor parte de ellos muestran su *ilusión por esta fase* de su formación, resaltan la importancia del Practicum, las conversaciones con los profesores colaboradores sobre las características del alumnado, el valor de los errores como fuente para el aprendizaje y la función de aclaración de dudas con la profesora tutora. Uno de ellos considera fundamental la ampliación de posibilidades de aprendizaje al haber colaborado en la organización de actividades extraescolares.

El ritmo de aprendizaje es uno de los aspectos en los que modifican su valoración en el cuestionario “antes” y “después” del Practicum reflejado en el ítem 7 ya que después no están de acuerdo con la idea de que los estudiantes sigan el ritmo que el profesor marca en la clase.

Inciden sobremanera en la existencia de alumnado con necesidad de atención individualizada, con distinto ritmo de aprendizaje, enlazando con la necesidad de clases de apoyo, si bien comentan el incremento de la ratio profesor/alumno en las clases de apoyo por el bajo rendimiento escolar, sólo uno de los sujetos piensa en la necesidad de clases de apoyo para alumnos con un ritmo de aprendizaje más rápido.

Plantean la necesidad de sistematicidad en las sesiones diarias para insistir en el aprendizaje del alumnado, la importancia de trabajar con juegos y *materiales didácticos* que favorezcan su atención y motivación usando una metodología no sólo figurativa sino también manipulativa, es decir, la *experimentación directa como motivación para el alumnado*, la modificación de actividades en función de la *motivación y atención* del alumnado como principio para favorecer el aprendizaje, reforzar conocimientos a todo el grupo para no herir sensibilidades, la repetición de contenidos para promover el aprendizaje contrasta con la postura de otros de plantear tareas diferentes para trabajar los mismos contenidos ya que producen más motivación cuanto más novedosas sean las actividades, contemplan actividades de refuerzo y la elaboración de materiales específicos para algunos contenidos al objeto de facilitar su comprensión.

Los comentarios realizados reflejan su preocupación por la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y los distintos esfuerzos que realizan para conseguir su interés y atención intentando compensar a veces la, en su opinión, escasa dedicación a una materia en beneficio de otra.

El escaso dominio del alumnado de contenidos ya trabajados en cursos anteriores, que manifiesta uno de ellos, y su desconocimiento en geografía contrasta con la mayor parte de comentarios registrados que resaltan la capacidad del alumnado para trabajar en grupo como un valor positivo, su amplio vocabulario y sus conocimientos previos sobre algunos temas, la facilidad de aprendizaje del alumnado en comprensión lectora y matemáticas y su capacidad para pensar con rapidez y entender sus explicaciones.

Basan su nivel de satisfacción en la comprensión de sus explicaciones por parte del alumnado, insisten en la importancia de que los padres se involucren en las tareas de sus hijos ya que avanzan más por lo que es importante que estén informados del proceso y participen en el mismo, factor

que también influye en su nivel de satisfacción en algunas actividades concretas.

Resulta casi excesiva en algunos casos su preocupación por el ritmo de aprendizaje del alumnado -una constante en los diarios- en algunos casos les genera una preocupación excesiva, quizá por la no aceptación de distintos ritmos y no diferenciando que en ocasiones son sólo contenidos introductorios para el próximo curso, actitud que posteriormente es minimizada con uno de los sujetos por una profesora colaboradora recordándole que hay clases de apoyo y diferentes ritmos de aprendizaje.

Tampoco prestan atención a los problemas que pueden surgir por falta de atención al alumnado con un ritmo más elevado (Sólo uno de los sujetos hace referencia a este aspecto como ya se ha comentado) y aunque critican en ocasiones los planteamientos de los profesores colaboradores por considerarlos, entre otras cosas, rutinarios, no se atreven a modificar los criterios establecidos y la forma de trabajar, excepto uno de ellos.

Una de ellas resalta el mayor nivel de exigencia que supone desarrollar el Practicum en la Educación de Adultos al no ser su especialidad. Recordemos aquí que son dos personas las que están en esta situación y a una de ellas le supuso una crisis interna bastante fuerte esta experiencia hasta el punto de querer abandonar definitivamente el Practicum, aunque posteriormente se reincorporó.

Es absolutamente necesario que los centros educativos considerados para la realización de las prácticas tengan relación con la formación recibida en su especialidad, requisito que no se ha dado en esta ocasión. Y, si bien puede resultar enriquecedor vivir otros contextos, la dificultad que esto supone requiere que se dé cuando ya tengan una experiencia práctica previa y no como primera toma de contacto.

En estas circunstancias, los comentarios de los diarios de estas dos personas se refieren a la motivación del alumnado de educación de adultos por el aprendizaje meramente técnico o instrumental que les sirva para “manejarse” en el día a día (leer, cubrir correctamente un documento de/para la administración,...) con una selección del aprendizaje en función de sus circunstancias personales y a la falta de actitud de este alumnado hacia el aprendizaje significativo, ya que su preocupación no es *comprender* sino únicamente *hacer*.

Piensan que *la estructuración del conocimiento favorece su comprensión por lo que no se debe dar todo el conocimiento elaborado*, son de especial relevancia las técnicas de análisis de texto. En muchas ocasiones siguen exactamente el modelo de enseñanza de la profesora colaboradora por su comprensible inseguridad ante la novedosa situación experiencial que están viviendo.

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA:

Gestión y Disciplina (END): Ideas relativas a si la gestión está centrada en el profesorado o en el alumnado; el modo de autoridad que se implanta, el tipo de premio o castigo, etc.

Los comentarios *se centran* principalmente *en la disciplina y en la serie de castigos y premios* sobre los que hay disparidad de opiniones ya que si bien algunos están conformes, otros los consideran excesivos, reiterativos y algunos critican las amenazas del profesorado colaborador que después no se hacen efectivas.

Insisten en la falta de atención del alumnado, *el mal comportamiento* y la influencia mutua que ejercen entre ellos, los problemas para controlar a los niños sobre todo si hay otras personas presentes en el aula, el alboroto –que llega a provocar incluso dolor de cabeza en uno de ellos- que impide el

desarrollo de la clase a pesar de haber un mural con normas siempre presente en la clase, llegando incluso en alguna ocasión a dar la clase por terminada ante la imposibilidad de mantener un orden necesario para el desarrollo de la misma.

Muestran su *desacuerdo con los castigos reiterados* a los que no terminan las tareas, con gritar para mantener el orden aunque también lo llegan a hacer ellos en alguna ocasión; repiten las estrategias de los profesores colaboradores, uno de ellos sin éxito por lo que decide desarrollar estrategias propias. Otro no comenta nada sobre un castigo a unos niños que consiste en permanecer de pie y con los brazos cruzados. El resto está de acuerdo con el sistema establecido y lo reproducen con éxito así como con el sistema de premiar el buen comportamiento.

Las posturas más extremas en este apartado son las del Sujeto 2 y el Sujeto 8. El Sujeto 2 en contra de dejarlos sin recreo y a favor de mantenerse en silencio y callada presenta unas medias muy altas en las teoría activa, crítica y constructiva por ese orden, mientras que el Sujeto 8, que ofrece unas medias más bajas –entre 6 y 7- y a muy poca distancia de la media obtenida por la teoría tradicional -casi 5- mantiene su acuerdo con casi todos los variados castigos impuestos (ver p. 565).

Comprobamos aquí una vez más cómo el conjunto de creencias con el que acceden a la experiencia práctica influye en el análisis que realizan sobre lo que sucede en el aula.

También hay referencias a *la actitud del profesorado colaborador*: La falta de ayuda por su parte para recuperar el control de la clase, la falta de cumplimiento en las amenazas de castigo para mantener el orden, desacuerdos entre profesorado colaborador y alumnado en prácticas por no mantener el orden en la clase -uno de ellos se justifica por estar aprendiendo-, o por el sistema que establecen estos últimos para mantener el orden, como por

ejemplo un sistema de regalos. De este desencuentro entre profesor colaborador y alumna en prácticas surge una dura crítica al comportamiento del profesor colaborador al que acusa de saltarse las normas cuando quiere.

Algunos van más allá del aula y del profesorado colaborador en concreto y reflexionan sobre *el planteamiento que el centro adopta* respecto a este aspecto resaltando la importancia que da el centro a la disciplina dentro y fuera del aula y la jerarquización excesiva ya que el profesorado ha de consultar todo a la directora –recordar aquí que 10 de ellos desarrollan las prácticas en un centro religioso privado concertado-.

Determinan *las materias en las que alborotan más*: Educación Física, Inglés y Música; *las zonas* o espacios más proclives para estas situaciones: la zona del perchero y el lavabo; *las actividades* que provocan un mayor nerviosismo y descontrol en el alumnado: Actividades que requieren movimiento por parte del alumnado o trabajo en grupos. También destacan la *influencia de la franja horaria* siendo la peor la última hora debido, según ellos, al cansancio acumulado de toda la jornada.

Todos comentan esta problemática pero sólo dos sujetos llegan a determinar *qué se puede hacer para evitar el descontrol* y el alboroto del alumnado, uno de manera más abstracta y ambigua y otro de manera más específica y concreta: Imponerse ante el alumnado y cumplir una serie de condiciones que favorecen el mantenimiento del orden en la clase ante la ausencia del profesorado colaborador: Planificar muy bien qué se va a hacer, dividir los grupos de trabajo y mantener la calma en todo momento.

Llama la atención el hecho de que *en ningún caso se hace referencia a posibles conocimientos recibidos a lo largo de la carrera* en la universidad que les puedan ayudar a establecer pautas dirigidas a mantener el orden en la clase, únicamente hacen referencia al modelo que tienen delante –el profesorado colaborador- y a sus propias conclusiones.

Una vez más se diferencia el diario del Sujeto 10 en el Centro de Educación de Adultos: Se desespera en muchas ocasiones ya que hablan entre ellos y no le hacen caso, los considera insoportables y que no se merecen su esfuerzo y considera efectivo el sistema del profesorado colaborador al recordar al alumnado el riesgo que corren de no superar el proceso.

La diferencia de contexto de realización de las prácticas de los sujetos 9 y 10 (centro de educación de adultos) queda patente en el caso del diario del Sujeto 10, sin embargo, no resulta tan evidente en el caso del Sujeto 9. Esta diferencia se puede atribuir a las características personales del sujeto en cuestión y a las consecuencias que para ella tuvo la realización de las prácticas que como ya se ha relatado en su caso le supuso una fuerte crisis personal.

*Planificación*⁴⁶ (ENP): Agrupa aquellas ideas que hacen referencia al carácter dependiente o autónomo, lineal o activo, explícito o implícito, de la planificación del profesorado. Se incluyen también las referidas al Practicum.

Insisten en la *relevancia del Practicum* para su formación ya que entre otros aspectos, les permite desarrollar una mayor capacidad de reacción ante situaciones imprevistas en la asunción de responsabilidades.

Algunos alaban el *trabajo colaborativo en la planificación con la profesora tutora* y la selección del momento de desarrollo de la unidad didáctica (U. D.), la clarificación de los objetivos de las prácticas insistiendo en la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias que le aporta el Practicum a su formación y el significado y relevancia de la elaboración de unidades didácticas.

⁴⁶ Recordamos aquí que debido a su situación en prácticas, se recogen en esta categoría todas las referencias a la estructura de tareas que realicen ya que para ellos es algo que viene dado por la planificación previa del docente

Afirman *sentirse más seguros en el aula cuando planifican* las sesiones y cuando los profesores colaboradores recogen alguna de sus ideas. La opinión del profesorado colaborador sobre su actuación la basan en función de haber terminado el trabajo según lo planificado, lo cual nos da idea de que muchos de ellos no han realizado un planteamiento diferenciado del realizado por el profesor colaborador por diversos motivos, entre ellos:

Estar en una situación de práctica con duplicidad de roles –son maestros pero todavía son alumnos–, no se sienten suficientemente arropados por el profesorado colaborador como para poder cambiar lo establecido aunque en algunos casos muestran su satisfacción cuando se atreven a plantear actividades por sí mismos –queda patente una vez más la importancia del profesorado colaborador y la necesidad de que estos mantengan una actitud abierta hacia los posibles planteamientos de los futuros docentes. Otros optan por seguir la planificación previa con la que se encuentran al objeto de no perjudicar al alumnado.

Todos ellos exponen la distribución de tareas y estructuración de materias a lo largo del día que conlleva una *estructura diaria de las sesiones de trabajo* que algunos consideran rutinaria aunque necesaria mientras que otros tiene miedo de caer precisamente en lo rutinario.

Toman conciencia de algunos *factores relevantes a la hora de planificar*: La importancia del factor *tiempo* en la planificación de las Unidades Didácticas para no caer en una planificación idealista por encima de las posibilidades temporales reales del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, *la distribución en el aula* puede dificultar el desarrollo de lo planificado pues cuando están en grupo se entretienen entre ellos y la *necesidad de atención individualizada* de algunos alumnos. También se considera la *sobrecarga de tareas del profesorado*.

Los *criterios* que han explicitado *para la selección de contenidos* son: Interés por promover un aprendizaje en aquellos contenidos que le sirvan al alumnado en su futuro educativo y tener en cuenta los contenidos ya trabajados por el alumnado.

Hay referencias no sólo a la planificación sino también al *desarrollo de las Unidades Didácticas* que *suponen una reelaboración de sus planteamientos* en el proceso de toma de decisiones, modificando las actividades por diversos motivos, entre ellos destacan lo realizado en otros grupos y el mantenimiento del orden en el aula.

La *selección de los materiales a la hora de planificar* las actividades es un tema recurrente así como algunas críticas a los materiales seleccionados por el centro para la celebración de algunas efemérides. También muestran la necesidad de utilizar las guías del profesorado con mesura e introduciendo otras actividades que promuevan la participación. Sólo se registra una crítica concreta a la falta de relación entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en la realidad educativa –clases de inglés en castellano-. También aparece la participación del centro en la introducción de las TIC aunque no se profundiza sobre las características de este proceso.

Algunos *se sienten incómodos* ya que consideran que aprovechan su presencia para ausentarse del aula o adjudicarles actividades como el dictado a las que habitualmente no se puede dedicar tanto tiempo.

El Sujeto 10 sufre una vez más una situación de *nerviosismo* con muchas dudas sobre sus propias decisiones que le llevan a reformular la planificación de manera constante para ofrecer una estructura clara al alumnado.

Acuden al centro teniendo una visión como alumnos de lo que querrían que su profesores hubiesen hecho en el aula pero *sus reflexiones reflejan que*

cuando se ponen por primera vez en el lugar del maestro *la propia realidad les marca límites* sobre los que no se habían parado a pensar como estudiantes. También nos encontramos, una vez más, con el hecho de que no plasman en el diario ninguna relación con lo aprendido en las aulas de la universidad, ningún conocimiento específico, ninguna referencia a ninguna perspectiva, enfoque, teoría o autor.

Otro aspecto que no mejora con la práctica ya que no han podido experimentarlo es la *coordinación con colegas* aunque sí valoran las conversaciones con la profesora tutora y algunos profesores colaboradores para su planificación. Una vez más los conocimientos adquiridos en la universidad se alejan de la realidad que viven en la propia universidad y en el centro educativo, ya que en la aulas universitarias se habla de la importancia de la coordinación y el trabajo colaborativo en los centros pero en su experiencia con la realidad no es esa la forma de funcionar que contemplan y vivencian.

Interacción (ENI): Ideas relacionadas con las características de la comunicación entre profesorado - alumnado. Se incluyen aquí las relaciones con el profesor/a colaborador/a, el profesor/a tutor/a y otros docentes del Centro educativo en el que realizan el Practicum. Abarca además las ideas sobre las características del alumnado y sus relaciones.

Con el alumnado: Les preocupa el *exceso de confianza del alumnado*, aunque tienen como interés principal establecer una buena relación con el mismo, la falta de orden y atención en la clase les hace sentirse mal en muchas ocasiones. También se reitera la preocupación por conocer el nombre del alumnado para generar una buena interacción y a uno de ellos le cuesta especialmente acostumbrarse al ruido.

Asimismo, llegan a la convicción de que *la disciplina no está reñida con el cariño* y son numerosas las referencias a las muestras de afecto que reciben del alumnado siendo de gran importancia para ellos y colaborando en la mejora de su autoestima y la visión que de sí mismos tienen como maestros. El Sujeto 9 manifiesta sus problemas y desconfianza hacia el alumnado siguiendo la misma tónica problemática desarrollada en otras subdimensiones.

Casi no hay referencias a la interacción que observan entre el alumnado aunque sí hay un sujeto que expresa su preocupación por la discriminación entre el alumnado con acciones directas por su parte para evitarlas. Algunos niños llaman mucho la atención pero no se detienen a pensar el por qué de ese hecho.

Con los profesores colaboradores: La evolución en el trato con los profesores colaboradores es *positiva* en la mayor parte de los casos aunque también se han producido fuertes desencuentros con algunos de ellos como se muestra a lo largo de las subdimensiones contempladas en esta investigación en los distintos casos. Las críticas van desde que no les facilitan la posibilidad de aportar ideas y ausentarse de la clase dejándolos solos hasta, en algún caso, no atreverse a comentarle sus sensaciones ya que piensa que no tiene intención de ayudarla ni orientarla en el proceso.

Destaca el deterioro en la interacción con el profesor colaborador de Música al salir a la luz diferencias de planteamiento ya mencionadas en el caso del Sujeto 2, que expresa claramente su malestar por su no participación en actividades y juegos que ella plantea con el alumnado, su falta de ayuda en determinadas situaciones, sus ausencias prolongadas dejándola sola en el aula, al mismo tiempo destaca la gran confianza que mantiene con la otra profesora colaboradora con la que se entiende perfectamente y con la que se encuentra a gusto, mientras que la actitud que

adopta otro de los sujetos es restar importancia a las desavenencias que pueda tener con la profesora colaboradora.

La relación alumno/a – profesor/a colaborador/a marca de manera significativa el carácter de la experiencia en el Practicum del futuro docente, positiva o negativamente, al igual que influye la interacción con el profesorado a lo largo de su vida como alumno en sus distintas etapas de formación. En este sentido, Moreno y Cervelló (2004) en un estudio con estudiantes de tercer ciclo de primaria concluyen que el alumnado que percibe al profesor como bondadoso, agradable, justo, comprensivo y alegre muestra un mayor gusto por las clases.

Con el centro: Coinciden en el buen recibimiento de la Directora al comienzo de las prácticas a pesar de estar nerviosos. Algunos *se sienten excluidos cuando se mantienen conversaciones con el resto del profesorado* dada la falta de integración en sus conversaciones. En este sentido también sale a la luz la falta de comunicación entre el profesorado siendo testigos de algunas desavenencias -solicitan su colaboración y la profesora implicada no lo considera necesario- y resaltan una vez más, a pesar de todo, la importancia de las prácticas para su formación como docentes.

Con las profesoras tutoras: Valoran positivamente la coordinación entre el centro y las profesoras tutoras y la relación de colaboración y confianza establecida con ellas así como su grado de implicación en todo el proceso.

Metodología (ENM): Incluye las ideas relativas al uso y naturaleza de los medios, las estrategias de enseñanza - aprendizaje y la organización funcional.

a) *Estrategias:* Algunos critican *la imposibilidad de modificar el método establecido* por el profesorado colaborador y se reafirman en la idea de

que las actividades que implican movilidad provocan más alboroto, al mismo tiempo que abogan por la participación activa del alumnado y quieren escapar de la monotonía en las actividades en beneficio de las actividades variadas, atractivas e interesantes –cuentos, juegos, concursos- por su potencial de motivación. Algunos aprovechan para trabajar de manera explícita los valores y plantean la necesidad, en ocasiones, de realizar adaptaciones curriculares.

Intentan combinar la atención individualizada con el trabajo en grupo, y usan técnicas concretas como por ejemplo leer despacio y con pronunciación exagerada en el dictado, enviar información positiva a los padres si trabajan en casa, ya que han comprobado que si los padres se implican se obtienen mejores resultados y relacionar algo abstracto como la música con objetos reales.

No todo han sido éxitos, también manifiestan su desilusión -e incluso sorpresa- por los escasos resultados obtenidos en ocasiones con alguna actividad en la que habían depositado sus ilusiones.

El Sujeto 10 destaca la *necesidad de trabajar en equipo* para aliviar la ansiedad y soledad del profesorado en el ejercicio de su labor, la importancia de desarrollar una metodología basada en la experiencia e insistir en el análisis de texto.

b) Medios y Materiales: Resaltan el uso de materiales cercanos y cotidianos –folletos publicitarios-, aparece por primera vez una pizarra digital para la corrección de actividades y la utilización de un material para otras materias. Critican el planteamiento en Educación Física cuando llueve ya que la alternativa es un video en clase o puzzles, es decir, actividades que no tienen relación directa con la materia.

Rechazan la selección de algunos materiales –películas de Disney y determinadas lecturas- y son conscientes de la necesidad de más recursos humanos y materiales así como de la importancia de los materiales didácticos. También llegan a la conclusión de que el mismo medio puede obtener distintos resultados.

Si contemplamos el diario como un recurso a utilizar en el proceso de prácticas, el Sujeto 10 plasma la importancia del diario como instrumento más allá del propio proceso de prácticas considerándolo un medio de introspección y reflexión que en su caso le llevó a una fuerte crisis personal.

c) Organización: Agradecen la posibilidad de elegir el nivel educativo en el que desarrollar el Practicum, algunos consideran que *la distribución en el aula es poco eficaz* pues se entretienen unos con otros. También hay ocasiones en que algunos de ellos destacan la distribución en rincones aunque no expresan su opinión más allá de su constatación.

También aparece, en sentido positivo, la clarificación con la tutora de los diversos instrumentos utilizados –diarios, observaciones, y unidades didácticas- y el intercambio de impresiones con el profesorado colaborador.

Siguen planteando los diversos temas en términos concretos y no generales, salvo en algunas ocasiones, y sin hacer referencia a las estrategias o técnicas que han trabajado a lo largo de su carrera, la relación teoría – práctica es difícil de establecer incluso aunque el profesorado implicado trabaje en esa dirección.

Evaluación (ENE): Ideas sobre el carácter formativo y/o sumativo; cualitativo y/o cuantitativo, autoevaluación y/o heteroevaluación de la enseñanza.

Evaluación de contenidos: Algunos plantean la inutilidad de las pruebas de evaluación ya que el profesorado conoce la situación de aprendizaje de cada alumno y su evolución aunque reconocen la necesidad de una evaluación formal. Hay *disparidad de opiniones sobre las pruebas realizadas al alumnado* ya que unos piensan que se ajustan a los contenidos trabajados aunque los resultados no son favorables mientras que otros –los menos- explicitan su desacuerdo con los exámenes propuestos por no coincidir con los contenidos trabajados.

Evaluación del proceso:

a) *Como docentes:* El sistema de evaluación les resulta confuso coincidiendo con la opinión de parte del profesorado del centro, hay *disparidad de criterios a la hora de evaluar* y se debería dar más información al alumnado sobre los criterios de evaluación que se siguen, además las sesiones de evaluación en otras materias dificultan el desarrollo de las clases –Aspecto que también se contempla en el ámbito universitario-.

Valoran el diseño de su unidad didáctica en función de la consecución de los objetivos propuestos y de los resultados obtenidos por el alumnado, les resulta difícil evaluar a los niños ya que para ellos supone un cambio de rol, les defraudan los resultados del alumnado cuando esperan más y les anima la valoración positiva que el alumnado hace de ellos. Creen que se deben explicar las normas de realización del examen, sienten la inquietud y curiosidad del alumnado por conocer sus notas -algunos intentan conseguir rapidez en la corrección-, actitud que atribuyen en parte a la presión que los niños sienten por parte de sus padres para aparecer ante ellos como perfectos, resaltando la importancia de la actitud de los padres.

El concepto de profesor que subyace en muchas de las reflexiones que hacen lo futuros docentes en su diario *se circunscribe al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula,* por lo que la función de evaluar la consideran como

algo externo e impuesto por el sistema, de ahí que a muchos les cueste poner calificación a un proceso que han vivido con gran cercanía, proximidad y emotividad hacia los niños, a la vez que supone también para ellos una prueba de fuego sobre su propia labor ya que la valoran en función de los logros de aprendizaje del alumnado.

b) *Como alumnos*: Agradecen la actitud de las profesoras tutoras y la insistencia en favorecer los procesos reflexivos. Han afrontado el Practicum con suficiente información y *creen que el Practicum debería existir desde el primer año de formación*, necesidad de prolongar más el contacto con la realidad a lo largo de la carrera y *mejorar la posibilidad de relación con la teoría*. Tienen miedo a una evaluación negativa y sienten malestar por lo comentado en la sesión conjunta (hecho que se comenta más adelante) a la vez que se sienten reforzados por las valoraciones positivas de parte del profesorado colaborador.

*Sesión de evaluación conjunta*⁴⁷ (alumnado, profesorado colaborador y profesora tutora): La valoración del profesorado colaborador coincide con la del alumnado en cuanto a la necesidad de *dedicar más tiempo en el Plan de formación de los futuros docentes a la experiencia práctica* en contacto con la realidad educativa, de inmersión en la realidad; el profesorado colaborador afirma que ha habido más coordinación con la profesora tutora que en otros años, aspecto que consideran fundamental y consideran que el alumnado ha tenido menos iniciativa que en años anteriores.

El Sujeto 10 valora positivamente su paso por el Practicum a pesar de todo lo vivido, reconoce que no era objetiva, la valora muy positivamente y agradece la orientación de la profesora tutora en su tortuoso y difícil proceso. Ante las dudas en la búsqueda de materiales modifica su opinión levemente sobre los libros de texto.

⁴⁷ Se refiere a la sesión realizada en el centro en el que han desarrollado su Practicum 10 de los 12 casos presentados en el Estudio 2

Enseñanza en general (ENG): Se refieren a la conceptualización de la enseñanza como actividad profesional que hace el profesorado.

a) *Ritmo de aprendizaje: Necesidad de una planificación y clases de apoyo específicas para los niños con un ritmo de aprendizaje mayor que el resto, no únicamente para los que tienen un ritmo de aprendizaje más lento. Consideran además que el alumnado con necesidad de mayor atención les ha cogido más cariño porque su presencia posibilita que la reciban.*

Por experiencia propia, pienso que nuestro sistema educativo siempre ha adolecido de la desconsideración hacia el alumnado con estas características imposibilitando y coartando la posibilidad de estos alumnos de promocionar y progresar en el sistema educativo en función de sus capacidades y no únicamente de su edad. Desde el ámbito científico se reconoce la necesidad de un ambiente que estimule y apoye a los niños con estas características que requieren de una atención especial en el ámbito educativo, tal y como también plantea Acereda (2010).

b) *Características de la enseñanza: Se dan cuenta de lo complejo y difícil que es la enseñanza, la labor agotadora del profesorado que, entre otras cosas, implica también conocer el ambiente familiar de los niños y dar seguridad en sí mismo al alumnado así como de la importancia de coordinarse con los padres.*

También consideran necesario reflexionar sobre la responsabilidad civil del profesorado y *los límites de su intervención directa en las situaciones con el alumnado.*

c) *Prospectiva: La mayor parte de ellos afirman que la fase de prácticas en el centro supone un reto que les puede llevar a reafirmar su vocación hacia la enseñanza o, por el contrario, comprobar “in situ” que no es realmente lo que quieren o que no podrían dedicarse a la enseñanza. Las*

perspectivas de futuro son especialmente halagüeñas para uno de ellos ya que el centro le ofrece una sustitución remunerada para actividades deportivas dada su labor más allá de las prácticas en la organización de determinadas actividades.

El Sujeto 10 merece, una vez más, mención aparte⁴⁸: Mantiene sus dudas sobre el proceso de obtención de la titulación de la enseñanza obligatoria; considera la Educación de Adultos una modalidad claramente diferenciada con características propias en las que no ha podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación (educación infantil) por lo que ha sentido esta falta de conocimientos teóricos específicos para el desarrollo del Practicum y aunque pretende acercarse a la comprensión de la dinámica de la escuela, piensa –juzgando muy duramente- que el profesorado mantiene su autoestima como profesionales escudándose en las dificultades específicas del alumnado.

Su reflexión sobre la educación resulta muy particular ya que considera que limita siempre el desarrollo de la personalidad individual en aras de lo común –quizá por ello sufrió una grave crisis a lo largo del Practicum pues resulta un poco contradictorio que se quiera dedicar a algo en lo que no cree, a no ser que asuma una función de “heroína” que se enfrenta al poder establecido-. Cree que deben primar más los métodos que los contenidos y resalta la importancia de contar con buenos profesores a lo largo de la vida como estudiante.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO:

Papel del profesorado (SIM): Ideas relativas al propio rol del profesor/a: predisposición al cambio o rol conservador; papel de la experiencia o de la formación; trabajo independiente o en colaboración. Se refiere también

⁴⁸ Recordemos que, junto con el Sujeto 9, desarrolla las prácticas en un Centro de Educación de Adultos

a las ideas sobre el profesor/a colaborador/a como referente de un modelo de docente.

a) Inicio del proceso: Al principio sienten desazón pero adquieren más seguridad y confianza a medida que se van implicando más en los procesos de enseñanza y aprendizaje y comprueban que el profesorado colaborador confía en ellos -en mayor o menor medida- lo que mejora su autoestima aunque *reconocen necesitar tiempo para adaptarse al ritmo de las clases.*

b) Desarrollo del proceso: No les gusta la actitud de parte del profesorado en la sala de profesores ya que no se sienten integrados al igual que observan que no se relacionan con el alumnado en actividades extraescolares manteniendo la diferencia de roles. Muestran también algunos de ellos su desacuerdo con actitudes del profesorado por no intervenir en determinadas situaciones y justifican su no implicación en la toma de decisiones en muchas ocasiones por no herir la sensibilidad del profesorado colaborador por lo que *no entienden que se les critique su falta de iniciativa ya que algunos de ellos no les daban opción.*

Es obvio que respecto a este aspecto se produce un cierto desencuentro ya que el profesorado colaborador considera que en todo momento les han animado a la participación y a tomar la iniciativa, mientras que algunos de ellos se quejan de falta de libertad para modificar los planteamientos ya establecidos.

c) Características del profesor: Las características que destacan para el ejercicio de la profesión hacen referencia más al ámbito personal y socio-afectivo con una consideración vocacional del ejercicio de la docencia que al profesional y cognitivo: Autoestima y paciencia como características valiosas para el ejercicio de la docencia, entrega, entusiasmo, respeto, cariño, amor al aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Weinstein (1989) ya que las creencias preexistentes poseen gran estabilidad e inflexibilidad y funcionan

como filtro, es importante que los formadores del futuro profesorado aminoren el optimismo ingenuo de los estudiantes y les ayuden a confrontar su conocimiento privado con el conocimiento público de sus formadores.

Aunque también hay algún sujeto que hace referencia a los *conocimientos necesarios para el ejercicio del magisterio*: El maestro debe tener experiencia –pero no se aclara cuánta ni cómo se puede adquirir ¿Es la experiencia lo único que va configurando al profesor como tal, una vez más se desconsidera la aportación de la teoría?-, saber explicar al alumnado lo que no entienden, cultura, conocimiento de la materia e investigar en la práctica. Sí destacan como una de sus funciones enseñarles que todo aprendizaje requiere tiempo y crear un buen ambiente de trabajo en el aula, animar al alumnado hacia el aprendizaje, adaptarse a sus necesidades, ser organizado como característica importante en el diseño y desarrollo curricular y coordinarse con el profesorado.

El Sujeto 10 opina que es necesario poner en práctica los propios planteamientos para evolucionar como profesional de la enseñanza y defiende que el profesor debe respetar la individualidad del alumnado en lugar de promover una educación meramente instrumental y técnica

d) La valoración de su propia actuación: Reflexionan sobre la *figura del alumno en prácticas* ya que considera que *viven en una ambigüedad* al no tener peso ante el alumnado como docentes y reconocen que estos les respetan más a medida que asumen más responsabilidades en el aula. El Practicum les ha servido para reforzar su satisfacción personal y profesional e incrementar y afianzar un sentimiento de seguridad en su futuro profesional y ha reforzado su autoestima a pesar de la dificultad que supone tener que asumir responsabilidades con un grupo de alumnos/as acostumbrado a otro profesor. También les ha servido en algún caso para determinar en qué intervalo de edades de alumnado quieren ejercer su profesión. Destacan la

importancia del trabajo colaborativo desarrollado con la profesora tutora y recalcan *la necesidad de coordinación del profesorado*.

El Sujeto 10 vive una crisis, siente remordimientos, modifica su actitud valorando los aspectos positivos de la experiencia, critica su continuo vaivén de ideas que le llevan a un estado de confusión e indecisión, incapaz de llegar a un nivel de resolución. Resalta la necesidad de trabajar en grupo y siente recompensado su esfuerzo con la atención que le presta el alumnado. No acepta el conformismo del profesorado y cree que el estado de ánimo del docente influye en el aula.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO:

Contexto (CON): Se refiere a la cultura como algo común o selectivo. Describe las ideas acerca del contexto social y cultural y la transmisión de valores en la escuela.

a) *El alumnado:* Reproducen los comentarios del profesorado colaborador sobre las circunstancias específicas del entorno del alumnado y su situación familiar concluyendo que el alumnado que asiste al centro es de clase media – alta. Destacan *la agresividad de parte del alumnado* producto de la gran competitividad que algunos profesores y padres potencian con sus actitudes a pesar de la solidaridad que muestran al pedir por los demás en sus oraciones, la gran diversidad cultural en el aula, *la importancia de que la cultura forme parte de la vida del alumnado* y el respeto a los mayores y a lo que nos pueden enseñar.

b) *El centro y el profesorado:* Resaltan *la importancia que se da a la disciplina* a nivel de centro tanto dentro como fuera del aula. A pesar de trabajar cada semana, a nivel de centro, un valor determinado y organizar actividades para recaudar fondos para organizaciones humanitarias, detectan algunos valores presentes en el día a día con los que no están de acuerdo,

como por ejemplo *la falta de conciencia medioambiental y la actitud machista que un profesor transmite a su alumnado* en las que refleja incluso frases despectivas hacia el papel de la mujer –“las madres están para lavar la ropa si los niños se ensucian”-, agravado esto último por el tratamiento que se da a los roles de padres y madres cuando tratan el tema de las profesiones.

Los sujetos que desarrollan sus prácticas en el centro de Educación de Adultos reconocen la dificultad y esfuerzo que supone para el alumnado compaginar su vida diaria con los estudios, tratan en clase los derechos de las mujeres y el gran peso que asumen en el ámbito familiar, recuerdan la educación de antaño y analizan los cambios producidos. El Sujeto 10 mantiene que las difíciles circunstancias individuales del alumnado no deben ser un obstáculo insalvable, reconoce el mérito y el esfuerzo que realiza el alumnado que asiste de manera más o menos regular y que no abandona el proceso y manifiesta *la necesidad de enseñar en valores* como el respeto a los demás aunque sea de forma sutil.

3. REFLEXIONES SOBRE LAS APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Son varias las reflexiones que se pueden extraer de esta investigación, este apartado pretende sistematizarlas esperando que resulten de interés y tengan, en mayor o menor grado, una aplicación práctica aunque quizá haya más preguntas que respuestas.

1º) *Sobre los instrumentos utilizados en la investigación:*

a) *El Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza*, cuestionario ya validado en otras investigaciones, si bien ha demostrado ser útil para indagar el conjunto de creencias con el que funcionan los futuros docentes podría requerir ya **una actualización**, como Marrero ha sugerido en ocasiones en conversaciones informales, para contemplar el planteamiento actual presente en nuestra sociedad y en el ámbito intelectual de la sociedad postmoderna.

Puede ser un planteamiento interesante para futuras investigaciones y aprovechar la ocasión para reajustar las categorías equilibrando también las subdimensiones contempladas en el conjunto de ítems que configuran cada Teoría.

b) *Los diarios siguen mostrándose como un instrumento de gran valor en la investigación cualitativa* para comprender mejor lo que los futuros docentes viven y experimentan en su proceso de “llegar a ser profesor” y cómo les afecta en el proceso de construcción de su conocimiento práctico profesional.

No obstante, he podido comprobar que a pesar de los esfuerzos realizados y de mi insistencia con el alumnado en el carácter reflexivo del diario de prácticas, las características personales influyen sobremanera en la

configuración de cada uno de ellos ya que como es lógico reflejan también su personalidad, así, aquellas personas más reservadas con sus sentimientos lo son también en sus diarios por lo que nos pueden ofrecer información sobre qué hacen o qué sucesos viven pero no reflejan qué sienten antes esos eventos.

Algunos sujetos se limitan a sí mismos a la hora de determinar lo que incluyen o no en el diario debido a su consideración de instrumento de evaluación por lo que *la dualidad de funciones del diario complica la libertad de los sujetos en su elaboración*. Quizá dedicar tiempo específico al análisis y reflexión de sus diarios con los estudiantes incrementa la potencialidad del propio instrumento para la reflexión posterior e individualizada del alumno, además de ser una oportunidad para relacionar la teoría con lo que ellos mismos plasman en el diario sobre lo experimentado en la práctica.

Una forma de ayudar a superar esa limitación puede ser sistematizar más la información y aportarla por escrito de manera diferenciada sobre lo que puede aportar la elaboración de un diario, elaborar un pequeño esquema con los objetivos principales y bondades del diario más allá de ser un instrumento en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje a tener en cuenta en la evaluación del alumnado. También se podría aprovechar para trabajar más en este sentido en el Practicum I ya que la configuración de los estudios de Grado contemplan dos momentos de realización del Practicum, cuestión que abordaremos más adelante.

c) *Las fichas de observación* se desestimaron a posteriori una vez analizado el contenido de las mismas ya que reiteraban la información recogida en los diarios. Sin embargo consideramos que no por ello se han de desestimar en futuras investigaciones ya que sí podrían llegar a aportar más información siempre que no supusiese para el alumnado una sobrecarga en la multitud de tareas que tiene que realizar a lo largo del Practicum.

2º) *Sobre el análisis de los datos:*

Necesidad de estudiar las teorías implícitas mediante estudios de caso junto con un análisis cuantitativo que incluya Modelos Complementarios⁴⁹ al Análisis Factorial (AF):

Las teorías y modelos no se encuentran de forma pura en la realidad, los resultados obtenidos corroboran esta afirmación ya que los futuros docentes participan de creencias que corresponden a las diversas Teorías Implícitas sobre la enseñanza contempladas en esta investigación.

Hemos comprobado que realmente se producen modificaciones entre las teorías implícitas con la que los sujetos llegan al Practicum en su acercamiento a la realidad educativa y al día a día de un centro y las teorías implícitas con las que terminan su fase de prácticas. Estas modificaciones son menores en lo que al posicionamiento sobre cada teoría se refiere pero sí se constatan algunas modificaciones notables en lo que se refiere a algunos de los ítems contemplados en cada una de ellas. Sería interesante poder comprobar si estas modificaciones se asientan en los sujetos con el paso del tiempo a medida que adquieren experiencia profesional en el ejercicio de su labor docente, una vez incorporados al ámbito laboral.

El estudio de las teorías implícitas nos puede aportar una visión de cómo se configuran los planteamientos de la población (o una muestra representativa de la misma) de futuros docentes en esta sociedad cambiante ¿Han cambiado los planteamientos y creencias iniciales sobre la enseñanza, la docencia, el aprendizaje del alumnado de maestro especialista a medida que ha ido cambiando la sociedad? ¿En qué sentido? ¿Son significativos esos cambios? De ahí nuestra creencia de que es necesario apostar por

⁴⁹ Métodos multivariantes de interdependencia.

seguir investigando en esta línea confiando en que los resultados nos aporten información que pueda mejorar progresivamente los procesos de formación práctica (y teórica) de los futuros docentes.

El análisis de los datos cuando se considera de manera conjunta ofrece una tendencia que, cuando se analiza caso a caso se reafirma, pero este último tipo de análisis nos aporta mayor información sobre los tipos de conocimiento y subdominios en los que el Practicum ejerce más influencia, mientras otros permanecen inalterados. De ahí el análisis de cada ítem presentado en el *Capítulo IV, apartado 3.3.: Comparación antes-después del Practicum* y la relación que se establece entre el diario y el cuestionario correspondiente a cada sujeto planteado en cada estudio de caso del Estudio 2.

Diversos estudios (Bartholomew, 2007; Schriesheim y Castro, 1996; Thissen y Wainer, 2001), abogan por realizar análisis cuantitativos complementarios e incluso alguno que puede ser sustitutivo del Análisis Factorial de Componentes Principales en investigaciones que utilizan instrumentos con “*escalas de categorías en las que el sujeto responde a los ítems con un conjunto específico de cuantificadores lingüísticos (Cañadas y Sánchez, 1998), en su mayoría de cantidad (mucho, bastante, poco o nada), como sucede en una escala de Likert*” (López González, Pérez Carbonell y Ramos Santana, 2011, 372).

Reconociendo las limitaciones personales sobre la metodología cuantitativa propias de una persona no especializada en ese campo (aunque sí he de reconocer que me atrae especialmente) y dejando en manos de los expertos las explicaciones detalladas y en profundidad de las características de los diversos métodos de análisis cuantitativo aquí mencionados, sí conviene destacar que el Escalamiento Multidimensional no Métrico (EMD) y el Análisis Cluster se plantean como complementarios. El primero explora la dimensionalidad en el espacio y el segundo aporta la explicación de las

agrupaciones que se construyen y en qué momento se realizan. (López González et al., 2011, 377).

Estas mismas autoras plantean la posibilidad de utilizar el Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL) como alternativa sustitutiva al AF ya que si bien *“trabaja con similares objetivos que el Análisis Factorial de componentes principales lineal,... se adapta a variables medidas en escala ordinal, donde cabe esperar que las relaciones entre ellas no sean exactamente lineales”* (López González et al., 2011, 378). Además, la pérdida de repuestas, con la consiguiente reducción en el AF del tamaño muestral, tiene menos consecuencias en los modelos complementarios mencionados.

El Estudio 1 de esta investigación presenta tanto el AF como ACPNL como muestra también de las aportaciones de esta técnica que, coincidiendo con las autoras antes mencionadas, deberían ser considerados con más frecuencia en los estudios realizados en el ámbito educativo.

Puesto que cada ítem refleja una manera de entender alguno de los aspectos implicados en los procesos educativos, el estudio de casos nos permite: Relacionar los cambios que se producen y el sentido de esas modificaciones con la experiencia concreta de cada individuo, si se producen en la misma dirección que la intención y finalidad de los planteamientos del Practicum o tiene efectos no deseados; analizar la particular experiencia que le lleva a esas modificaciones en la valoración de los ítems, modificando así la media de cada teoría e identificar posibles discordancias entre lo manifestado en el cuestionario y lo defendido en el diario.

Así, en el Estudio 1 los ítems que presentan unas diferencias significativas (presentados según orden de presentación de las teorías implícitas) entre “antes” y “después” del Practicum son (p. 259): 12, 15, 28

(teoría tradicional), 39 (teoría técnica), 1 (teoría. activa), 22, 42 (teoría crítica)⁵⁰ y 26,33 (teoría tradicional), 13, 20 (teoría. técnica), 19, 23, 31 (teoría activa), 11, 16 (teoría constructiva) y 35 (teoría. crítica)⁵¹.

Tabla 119: Enunciados con diferencias significativas con probabilidad de error asociada a 0,01 y a 0,05

ITEM	ENUNCIADO	
12	Cuando explique insistiré en que mi alumnado me atienda en silencio y con interés.	0.01
15	Creo que mis estudiantes disfrutarán más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	
28	Me gusta la idea de conseguir un máximo de silencio y orden en la clase.	
39	Estoy convencido/a de que es más útil enseñar conceptos precisos que actitudes y procedimientos.	
1	Estoy convencido/a de que, si el alumnado aprende experimentando, no lo olvida nunca.	
22	Pienso que el alumno ideal para mí tiene que aprender a ser crítico en el centro.	
42	Pienso que el fracaso escolar es más producto de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	
26	Soy de la opinión de que el centro debe permanecer al margen de los problemas políticos.	0.05
33	Procuraré que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los estudiantes, porque ello los motiva más.	
13	Cuando vaya a evaluar sólo utilizaré pruebas y exámenes	
20	Soy de los/as que opinan que el centro ha de ser ante todo eficaz.	
19	Creo que el docente debe ser evaluado por su alumnado.	
23	Se puede decir que en mi clase crearé un clima de debate permanente.	
31	Opino que al evaluar, lo fundamental es valorar la actividad, lo que realmente hace el alumnado.	
11	A mí la programación me servirá para coordinarme con mis colegas	
16	En mi clase será la asamblea de estudiantes y docente la que realmente regulará el clima de clase.	
35	Creo que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro.	

Si nos detenemos en el análisis de contenido de los diarios realizados en el estudio 2 y lo comparamos con los valores otorgados por los sujetos que configuran dicho estudio a algunos de los ítems relacionados por su contenido con algunos de los aspectos relatados, se puede comprobar que, - en líneas generales- siguen la misma tendencia. No obstante, también se pueden detectar algunas modificaciones que se pueden considerar relevantes y sin embargo no figuran como significativos en los resultados obtenidos en el estudio 1 para el total de la muestra.

⁵⁰ Probabilidad de error asociada a 0,01

⁵¹ Probabilidad de error asociada a 0,05

Destacamos aquí algunas:

- El ítem 7 ((teoría tradicional) “*El maestro debe procurar que el alumnado siga el ritmo que el profesor marca en la clase*” sufre modificaciones en casi todos los sujetos, llegando en un caso a pasar de una puntuación de 10 antes del Practicum a una puntuación de 1, mostrando *su total desacuerdo* en este aspecto al finalizar el Practicum y pasar por la experiencia directa en el aula con un grupo de alumnos.

- El ítem 24 (teoría activa) “*Pactaré las normas de la clase con mis estudiantes*” no presenta respuesta *antes* del Practicum en algunos casos mientras que *después* del mismo llegan a registrarse respuestas con un valor de 8, es decir, *está bastante de acuerdo*.

- El ítem 43 (teoría técnica) “*Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo*” también sufre modificaciones con incremento en el valor otorgado por los sujetos de hasta 3 puntos, llegando a situarse en el intervalo *estar bastante de acuerdo* cuando antes del Practicum se ubicaba en el intervalo inmediatamente inferior *No estoy globalmente de acuerdo*.

- Algunos sujetos mantienen su total o escaso grado de acuerdo con el ítem 11 (teoría constructiva) “*A mí la programación me servirá para coordinarme con mis colegas*”. ¿Lo que han vivido en el centro reproduce un modelo de maestro individualista que trabaja en solitario con sus alumnos en su clase? ¿Corresponde al modelo experimentado por ellos con el profesorado colaborador? ¿Contrarresta esta influencia de lo vivido en el centro la coordinación que pueda establecer con el profesorado tutor a la hora de diseñar las unidades didácticas?

- También hay cambios importantes en algunos sujetos a la valoración que otorgan al ítem 32 (teoría técnica) “*A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de enseñanza*” o al ítem 49 (teoría constructiva) “*Evaluaré más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales*”, que en ocasiones sufre un descenso de hasta 5 puntos pasando de un *total acuerdo* a estar *bastante en desacuerdo*.

- El ítem 35 (teoría crítica) “*Creo que el profesorado debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro*” incrementa en ocasiones hasta en tres puntos la puntuación obtenida, pasando de *no estar nada de acuerdo* a *estar globalmente de acuerdo*.

Estas modificaciones se relacionan con lo contemplado en cada diario como se puede comprobar de manera más detallada en el análisis de cada sujeto presentado en el Estudio 2.

Si bien no se puede abarcar todo, creemos que esta investigación sería mucho más enriquecedora si se hubiese incluido el análisis de los cuestionarios aplicados al profesorado tutor⁵² y al profesorado colaborador, agentes fundamentales en las características que adopta la realidad del Practicum para cada futuro docente.

La diferenciación realizada por segmentos muestrales pone de manifiesto algunas diferencias entre *hombres* y *mujeres* en cuanto a las modificaciones de sus teorías implícitas *antes* y *después* del Practicum. Muestran diferencias significativas en más subdimensiones el sector “*mujeres*” que en el sector “*hombres*”, en estos últimos prevalece la subdimensión *Evaluación* (ENE) mientras que en el sector “*mujeres*” no aparecen diferencias significativas en la subdimensión *Papel del profesor*.

⁵² La investigación de Figueroa, Neyilse y Páez (2008), concluye que el profesorado universitario muestra creencias sincréticas, tienen tendencia a fundir o unir corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares sin criterios previos de selección.

¿Son más estables las creencias sobre su papel como docentes en las mujeres que en los hombres? ¿Influye el hecho de que muchos de los alumnos masculinos que acceden a la titulación de maestros lo hacen por su interés en la Educación Física, siendo ésta su primera opción y no la de maestro de Educación Física, por lo que no tienen una configuración previa del concepto de profesor sistematizada en un conjunto organizado de creencias, siendo más susceptibles a la influencia de la experiencia directa?

3) Sobre posibles consecuencias prácticas en los planes de formación del profesorado en general y del Practicum en particular

Se estructura este apartado en función de los ámbitos necesarios para que cualquier innovación o cambio se asiente en la realidad: formación del profesorado, organización y curriculum (limitado en esta ocasión al plan de estudios de la Universidad de La Laguna y más concretamente al Practicum). Se incluye también el planteamiento de posibles investigaciones futuras que nos ayuden a comprender mejor este momento tan crucial en la formación inicial del profesorado como es el Practicum.

Algunas de las reflexiones que aquí se presentan coinciden con los resultados obtenidos en otras investigaciones pero no por ello deja de ser importante corroborar una vez más las ideas que nos pueden orientar a la hora de mejorar los planteamientos ya existentes, quizá falta que se tengan en cuenta a la hora de concretar los planes de estudio existentes en esta y otras universidades.

a) Formación del profesorado: Referida a los futuros docentes y a aquellos que los forman como tales.

Necesidad de insistir en los procesos de reflexión a lo largo de la formación en sus distintos niveles.

Las competencias contempladas en la titulación de Grado de Maestro Especialista de Infantil y Primaria hacen referencia explícita a “*reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre estudiantes*”.

La profesión docente tiene como una de sus características lo imprevisible de las situaciones y la inmediatez en la respuesta por lo que estas capacidades adquieren especial relevancia en su formación posibilitando el posterior desarrollo profesional en el ejercicio de sus funciones como docentes. No basta con facilitar a los estudiantes una experiencia en un centro educativo, hay que potenciar la reflexión sobre esa experiencia teniendo presentes los distintos niveles de reflexión.

Los diarios pueden ser un buen instrumento para promover esta reflexión. Villar, Ramos, Cervelló, Julián y Jiménez Castuela (2002), defienden una idea que compartimos plenamente ya que consideran que los diarios permiten al futuro maestro realizar un proceso reflexivo sin la exigencia de tener que dar una solución inmediata a lo que sucede en ese momento en el aula y por lo tanto puede tener un carácter más reposado sobre lo que sucede y sobre sí mismo, sobre cómo se siente.

Difícilmente se puede llegar a un aprendizaje autónomo si no se desarrolla la capacidad para relacionar la teoría y la práctica y la capacidad de reflexionar conjuntamente sobre la práctica más allá de los casos particulares de tal manera que se genere un conocimiento práctico profesional que se incorpore a su conocimiento teórico.

Para poder desarrollar en el alumnado estas capacidades es necesario que la orientación del profesorado vaya en ese mismo sentido y aplicarlo a nuestro propio planteamiento como docentes estableciendo un diálogo con

los implicados. En esta dirección suscribimos las palabras de Brockbank y McGill:

“En relación con la reflexión como elemento de la práctica reflexiva y dentro del diálogo reflexivo, la integración de mente y cuerpo... significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a ese acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva... El afecto, el sentimiento de frustración, puede generar, en el diálogo, la energía para comprender el concepto... El diálogo con otros, al poner de manifiesto ideas e imágenes creativas, puede llevar al progreso de la comprensión del investigador respecto al experimento y en relación con la acción futura.”

(Brockbank y McGill, 2002, 100 y 101)

Necesidad de relacionar la teoría con la práctica de tal manera que los conocimientos trabajados a lo largo de la carrera estén presentes en el momento de su formación práctica.

¿Qué sucede para que en ninguno de los diarios analizados se haga referencia habitual a los conocimientos teóricos adquiridos y trabajados a lo largo de su formación en la universidad?

Son muy escasas las referencias registradas en este sentido en los diarios analizados. Es verdad que resulta difícil que el alumnado aprehenda los conocimientos de manera casi inmediata, es un proceso que requiere tiempo para que el alumnado asiente los conocimientos adquiridos y los integren de tal manera que forme parte de ellos incidiendo en su forma de actuar y pensar. En este sentido, coincidimos plenamente (ver p. 56) con distintas investigaciones ((Barquín, 1991; García y Cubero, 2000; González Rozas, 1996; Marcelo, 1993; Medrano, 1994-95; Montero, 1985, 1988, 1990, 2006, Porlán, 1994; Ridaó y Ordóñez, 2000) que concluyen, entre otros aspectos, que los futuros docentes otorgan escasa importancia a su formación teórica, valorando más la experiencia práctica del profesorado y a los buenos docentes, según su propia consideración, que han tenido cuando eran alumnos/as.

En mi experiencia personal como docente es mucho el alumnado que me comenta que realmente han sido plenamente conscientes de la relevancia para la práctica de lo que han estudiado -en la asignatura de Didáctica General en primer curso de maestro especialista⁵³ y en otras materias- con el paso del tiempo. A pesar de poner ejemplos continuamente -en el aula universitaria- sobre la realidad educativa para que sean conscientes de que lo que se trabaja forma parte la realidad educativa del aula y del centro, el alumnado en primer curso aprehende el sentido pleno de esta materia con posterioridad, a lo largo de la carrera.

Esto implica revisar los contenidos que se contemplan a lo largo de la carrera y cómo se trabajan, cómo se entrelazan y qué estructura estamos realmente potenciando, quizá sería conveniente insistir más en los procesos reflexivos y su relevancia durante la formación a lo largo de la carrera.

Los datos obtenidos en su momento por Martín del Pozo (1994) resultan preocupantes ya que concluye que las concepciones de estudiantes (de ciencias de magisterio) sobre “contenidos” se contemplan mayoritariamente como una acumulación de principios, leyes y teorías que se organizan en listas descohesionadas ya seleccionadas en los libros de texto; la metodología se contempla como una secuencia única y cerrada de actividades que se relacionan directamente con el aprendizaje por el mero hecho de su realización y que la evaluación se realiza generalmente mediante pruebas escritas y se limita a contenidos conceptuales. ¿Es ésta la conceptualización que estamos transmitiendo a los estudiantes en su paso por nuestro sistema educativo? ¿Es éste el posicionamiento del profesorado en Primaria y en Secundaria?

Diversas investigaciones (Martínez, Martín, Rodrigo, Varela, Fernández, y Guerrero, 2001, 2002; Serrano Sánchez, 2010) sobre el profesorado universitario y sobre futuros docentes de ciencias de Educación

⁵³ Asignatura anual que con los títulos de Grado pasa a denominarse Didáctica de la Educación Infantil y Didáctica de la Educación Primaria y adquiere carácter cuatrimestral.

Secundaria concluyen que estos entienden la “programación” con cierto conservadurismo. Descartan la incidencia en sus creencias de variables tales como categoría profesional, años de experiencia docente o tipo de estudios universitarios, lo cual no deja de ser sorprendente si tenemos en cuenta que la experiencia práctica en el ejercicio de la docencia es uno de los principales factores a tener en cuenta en la elaboración y modificación progresiva de las creencias del profesorado sobre la enseñanza.

¿Significa esto que un profesor cuando alcanza determinada experiencia, cierto bagaje mínimo, establece unas creencias que ya no se modifican en función de la propia experiencia posterior? Si la respuesta es afirmativa la importancia de lo que puedan vivir y aprehender en el Practicum es todavía mayor ya que puede llegar a determinar su capacidad para promover su desarrollo profesional. Coincido una vez más con Martínez Aznar et al. (2002) en que la profesionalización debería promover en los cursos de formación la responsabilidad social del profesorado dentro de la comunidad escolar mediante la reflexión y el debate *potenciando así el desarrollo profesional*.

Necesidad de ofrecer ejemplos de buenas prácticas con TIC de manera que las prácticas supongan una oportunidad para el alumnado de experimentar que se puede ir más allá de su mero uso instrumental.

Las TIC forman parte en la actualidad de nuestra sociedad y es un aprendizaje ineludible a contemplar hoy por hoy en nuestro sistema educativo. Pero es importante formar al alumnado no únicamente en lo que a su uso se refiere sino también en cuanto a los criterios necesarios para la selección de información, el último ciclo de Primaria presenta una buena ocasión para trabajar en este sentido y así lo corroboran los distintos proyectos existentes en las comunidades autónomas, incluida la Comunidad Autónoma de Canarias.

Las posibilidades que ofrecen las TIC van más allá de la mera presentación de contenidos. Siguiendo la clasificación presentada por Area (2008), la mayoría de las actividades con TIC que el profesorado planifica para que el alumnado las desarrolle en su proceso de aprendizaje, se pueden clasificar en los siguientes tipos de actividades:

- *Apoyo de las exposiciones magistrales del profesor.*
- *Realización de ejercicios o microactividades de bajo nivel de complejidad.*
- *Complementar o ampliar los contenidos del libro de texto con búsqueda de información en Internet.*
- *Actividades para el aprendizaje y desarrollo de habilidades de búsqueda y comprensión de información.*

El Practicum debe ofrecer posibilidades de observar y experimentar los cambios e innovaciones que se producen en los centros de tal manera que el alumnado en prácticas vivencie experiencias que enriquezcan y amplíen su visión de lo que es posible hacer, más allá de los planteamientos convencionales que ya han experimentado como alumnos.

b) Organización

Las reflexiones anteriores implican necesariamente un mayor reconocimiento formal de la labor del profesorado colaborador con mayor repercusión en su curriculum profesional

Muchas de las situaciones vividas en la educación cuentan desde un punto de vista institucional con el voluntarismo del profesorado pero esta situación no debe persistir anclada en la costumbre.

Es necesario reconocer institucional y formalmente el papel del profesorado colaborador y el trabajo que supone asumir esa responsabilidad. Para ello, es necesario facilitar el desarrollo de esa compleja y laboriosa tarea dotándolos de momentos necesarios para la coordinación y reflexión conjunta con el alumnado y con el profesorado tutor así como para la puesta en común entre los agentes implicados de la evolución del alumnado bajo su responsabilidad.

No es admisible, hoy por hoy, que el profesorado colaborador utilice al alumnado en prácticas para dejarlos al frente del aula desde los primeros días, como se ha podido comprobar que sucede en algunos casos, sin ningún tipo de orientación previa sobre cómo abordar esa responsabilidad que les “cae de repente” potenciando así la angustia y nerviosismo que ya de por sí pueden sentir.

Participar en el Practicum supone un compromiso por parte de todos los agentes implicados. La clarificación de sus compromisos explicitando los derechos y deberes y la distribución de responsabilidades de todos los implicados puede ayudar a evitar situaciones como la que alguno de los sujetos ha vivido en las que el profesorado colaborador los utiliza para liberarse de sus obligaciones como docentes del centro educativo en cuestión.

Necesidad de establecer criterios para la selección del profesorado colaborador y los centros que contribuyan a unas prácticas más completas así como poder garantizar al alumnado la realización de las prácticas en centros relacionados con su especialidad.

Hemos podido comprobar cómo personas que se habían formado en la especialidad de Infantil desarrollan sus prácticas nada más y nada menos que en un centro de Educación de Adultos, circunstancia que ha dificultado la experiencia de una de ellas de manera especial.

Si el Practicum tiene como objetivo ofrecer a los futuros docentes un acercamiento a la realidad de lo que puedan llegar a vivir como profesionales resulta imprescindible que se les ofrezca un contexto de realización de las prácticas coherente con su formación académica pues, aún siendo enriquecedora la vivencia en otros contextos, no es menos verdad que no resulta oportuno que esta circunstancia tenga lugar en su primer acercamiento a la realidad educativa.

Resulta complejo estructurar un proceso de selección atendiendo a criterios de calidad de la experiencia que se va a proporcionar al alumnado. No nos atrevemos a plantear un proceso concreto pero sí es necesario que la selección de centros y profesorado participantes en el Practicum no dependa única y exclusivamente de su voluntad para participar, hecho que ya de por sí habla en su favor debido a la escasez de reconocimiento oficial y contrapartidas que obtienen por su esfuerzo y dedicación.

Necesidad de incrementar la cooperación y coordinación entre centros y universidad en el desarrollo de las prácticas y de las posibilidades de experimentación que puede suponer para el alumnado así como la puesta en común de las expectativas que se generan por ambas partes.

Si queremos formar profesionales que sepan, quieran y valoren el trabajo en equipo y la colaboración, es importante predicar con el ejemplo y potenciar los momentos y espacios necesarios para llevarla a cabo entre los implicados en el proceso. Las contradicciones que se viven entre lo que se enseña como deseable y lo que se vive como profesional en el ámbito universitario dificultan mucho nuestra labor en la formación de un docente comprometido con su trabajo, con espíritu colaborativo, con capacidad para reflexionar y aprender de su propia experiencia y con capacidad de

investigar sobre su práctica no sólo a nivel individual sino también con sus colegas.

Enlaza esto con el punto anterior ya que si no se organizan tiempos y espacios para llevar a cabo esta coordinación, ésta no será posible, aún a pesar de que los implicados sean favorables a ello, si no es apelando –una vez más- a su voluntarismo.

c) Curriculum: Plan de Estudios

Los planes de estudio ya vigentes que contemplan por fin la formación de maestros con un nivel de Grado, equiparándose así a otras titulaciones, organizan el Practicum de Maestro Especialista en dos momentos diferentes del proceso de formación, uno en 3º y otro en 4º, sin considerar en este momento los Practicum de mención.

Conocemos, gracias a multitud de investigaciones en este campo incluida la presente, que la fase de prácticas produce un gran impacto en el alumnado por lo que es un momento de gran relevancia. Es preciso cuidarlo especialmente, al objeto de aprovechar al máximo las posibilidades que se puedan ofrecer en uno de los procesos más influyentes en los futuros docentes, en los inicios del proceso de construcción de su conocimiento práctico profesional.

En la actualidad se está determinando la estructura interna de cada uno de los Practicum contemplados en el plan de estudios (p. 161) pero una de las complicaciones será la implicación de distintos departamentos por lo que la coordinación ha de ser un factor preferente.

Por otra parte, **se debe intentar minimizar la variabilidad en función de las características personales de los agentes implicados en cada una de las experiencias que supone cada uno de los alumnos**

implicados en el proceso lo que se puede conseguir en parte *estableciendo unas fases específicas para abordar la realidad educativa en un proceso de inmersión y asunción progresivo y paulatino de responsabilidades* por parte del futuro docente.

Dedicar un tiempo establecido formalmente para el análisis conjunto de algunos aspectos recogidos en el diario (alumno y profesorado colaborador y tutor) de tal manera que se reivindique el carácter formador del mismo y no se asuma únicamente como un requisito a cumplir con vistas a la evaluación del futuro docente.

Puesto que en la titulación de Grado se diferencian dos Practicum, se pueden contemplar los créditos del Practicum I en el Grado de Infantil y Primaria (12 y 14 respectivamente) para la observación, no únicamente de lo acaecido en el aula sino también de los procesos desarrollados en el centro. En este sentido, en los diarios se refleja también la escasa asistencia del alumnado en prácticas a reuniones desarrolladas en el centro.

También dificulta la observación de la coordinación docente el hecho de que se incorporan al centro ya avanzado el curso escolar situación que puede cambiar al desarrollarse el Practicum I en el primer cuatrimestre del tercer curso con lo que pueden tener ocasión de presenciar las reuniones de coordinación y gestión que tengan lugar en el centro a comienzo de curso.

El Practicum I supondría así **la observación sistemática de aquellos aspectos que resulten relevantes en función de las competencias establecidas y la ocasión para trabajar de manera reflexiva los distintos instrumentos, entre ellos el diario**, intentando relacionarlo con la teoría recibida en cursos anteriores y convirtiéndose en material de análisis de lo experimentado en la realidad por los futuros docentes junto con el profesorado tutor y el profesorado colaborador.

No basta con decir que el diario es un instrumento con un gran potencial en su formación y desarrollo profesional. Si se explicitan reuniones dirigidas a extraer ese potencial el alumnado no sólo se lo creará (o no) sino que lo podrá comprobar por sí mismo y puede llegar incluso a asumirlo como una parte fundamental en su proceso de formación y desarrollo como profesional de la enseñanza.

Se trabaja mejor de esta manera el conocimiento, potencialidad y aplicación de dichos instrumentos y el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas que favorezcan la comprensión de los procesos educativos en toda su complejidad al objeto de obtener el máximo posible de ellos en **el Practicum II**, momento en el que tengan **un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el alumnado del centro**, completando el proceso de inmersión en la realidad.

Hay que tener en cuenta que en el segundo cuatrimestre están ubicados el Practicum de mención y el Trabajo de Fin de Grado por lo que es elevado el riesgo de sobrecarga en tareas en detrimento de la reflexión sobre las mismas. **Es imprescindible secuenciar claramente el trabajo del alumnado de tal manera que puedan desarrollarlo en las mejores condiciones posibles y buscar la complementariedad entre el Practicum y el Trabajo de Fin de Grado** convirtiéndose, por ejemplo, en el contexto de realización de este último.

d) *Investigación*

Se han apuntado en párrafos anteriores algunas posibles vías para futuras investigaciones, queda mucha tarea por hacer y el momento de implementación de los Títulos de Grado ofrece un contexto atractivo para su realización, nos gustaría apuntar algunas ideas:

- La actualización y reelaboración del Cuestionario de Teorías Implícitas: Mejorar ese instrumento puede ayudar al resto de investigaciones que se internen en el mundo de las creencias del profesorado y de los futuros profesores en formación.

- La configuración de las Teorías Implícitas del profesorado universitario y del profesorado que colabora con el Practicum en los centros educativos y su relación, si es que existe, con las modificaciones que se producen en el conjunto de creencias de los estudiantes participantes en el mismo.

- La existencia de dos Practicum en los nuevos títulos de Grado facilita el seguimiento longitudinal del mismo alumnado, pues se dispone de más tiempo para recoger información sobre cómo les ha influido el Practicum I en la realización del Practicum II y la evolución en el aprovechamiento del diario para dinamizar procesos reflexivos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una año a otro, así como el grado de estabilidad de las modificaciones en su conceptualización de las distintas categorías contempladas en dicho proceso.

El momento actual nos impone una responsabilidad que no debemos ni podemos eludir: Los resultados de las investigaciones realizadas sobre el Practicum aportan sugerencias y orientaciones para la estructuración y diseño de los mismos en un momento histórico de configuración de los Títulos de Grado de Maestro en Infantil y Primaria, en igualdad con otras titulaciones.

Adquirir un compromiso con el futuro de la formación de profesionales reflexivos, supone seguir investigando, realizar un seguimiento del proceso de implementación y desarrollo de dichos planes de

formación, en especial de los Practicum por su carácter decisivo en el proceso de formación práctica de los futuros docentes y una inmejorable ocasión para establecer una relación teoría-práctica que resulte fructífera y productiva para los/as futuros/as maestros/as en su posterior desarrollo profesional.



Referencias bibliográficas

- Acereda Extremiana, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Adler, A. Hirsch (2005). La formación en el posgrado y la actividad docente. [Reseña del libro *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente* por E Durán Pizaña]. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3), 135, (163-166). Recuperado de www.redalyc.org
- Adler, A. Hirsch (2010). Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.htm>
- Aguilar Nery, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y Sociedad*, XV (26), 73-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/>
- Alarçao, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias e supervisão* Porto: Porto Ed.
- Alcázar Cruz, M. (2006). Modelos y tendencias en la formación inicial. En *Congreso Estatal de Investigación Educativa: Actualidad, Prospectivas y Retos*, Jalisco, 4-5 Diciembre 2006. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/>

- Alezones Padrón, Jeannette (2004). El tejido pedagógico multidimensional: La trascendencia del docente reflexivo. *Educere*, 8 (026), 309-312.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100. Recuperado de <http://www.ugr.es>
- Amaro de Chacín, R. (2000). *Investigación didáctica y procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Ediciones Secretaría general UCV
- Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín, J. & Angulo, J. F. (Ed.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (257-319). Madrid: Akal.
- Area Moeira, M. (Coord.). (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Atkinson, C. (2002). Career Management and the Changing Psychological Contract. *Career Development International* 7(1), 14-23.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Argyris, C. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ballenilla, F. (2003). *El practicum en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de caso.* (Tesis Doctoral). Sevilla. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.liberlibro.com>
- Barnett, R. (1996). *The limits of competence. Knowledge, Higher Education and Society.* Buckingham: Open University Press & SRHE
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, 18, 42-51. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29541/1/articulo4.pdf>
- Barrios Espinosa, M^a E. (2003). Comunicación y reflexión en las prácticas de futuros maestros de lengua extranjera. En *Congreso Iberoamericano de Comunicación y educación. Luces en el laberinto audiovisual*, Huelva, 23- 26 octubre 2003.
- Bartholomew, D. J. (2007). Three faces of factor analysis. En Cudeck, R. & Maccallum, R.C. (Eds.), *Factor analysis at 100. Historical development and future directions* (9-21). Mahwah, NJ: LEA.

- Beck, J., Czerniak, Ch. & Lumpe, A. (2000). An Exploratory Study of Teacher's Beliefs. Regarding the Implementation of Constructivism in their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323-343.
- Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 35-49.
- Benso Calvo, C. (2010). La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias. *Revista de Educación*, 352, 453-472. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf>
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Biddle, B.J., Good, T.L & Goodson, I.F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, L. J. & Mellado, V. (Coords.). (1995). *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Blázquez, F. (1999). Una experiencia española: El Plan de Formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Bolam, R. (1985). *Formación de profesores en ejercicio: Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. London: Jhon Wiley & Sons.

- Bretones Román, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice makes practice: A critical study learning to teach*. Albany N.Y. State: University of New York Press.
- Bretones Román, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Brockbank, A & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 7 (2), 33–115.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Brubacher, J., Case, C. W. & Reagan T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bullough, R.V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.

- Bullough, J.V. (1997). Beginning to teacher. En. Biddle, B.J, Good, T., & Goodson, I-F. (Eds), *International Handbook of Teachers and Teaching* (79-134). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bullouhg, R. & Knowles, J. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4, 121-140.
- Bullough, R.V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making personal teaching metaphors and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 2 (3), 233-252.
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.J, Good, T.L; Goodson, I.F. (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (99-166) Barcelon: Paidós.
- Bullough, R.V.& Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 197-224.
- Burgos García, A. (2009). [Reseña de *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* por C. Marcelo (Coord.)]. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-6. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733017>
- Calderhead, J. (1987): Cognition and metacognition in teachers' professional development. *Paper presented at the annual meeting AERA, Washington.*

- Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991): Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Camps, A. (2002). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Cañadas, I. & Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Cárdenas, M., Quitina, S. P. & Gutiérrez, Y. (2005). La práctica docente en la formación de maestros/as de Lengua Castellana. En *IV Encontro Ibero-Americano de Colectivos Escolares e redes de profesores que fazem investigação na sua escola*, Porto Alegre, Brasil, 24-29 Julio 2005. Recuperado de <http://ensino.univates.br/>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, M. (Comp.). (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

- Castañeda, A., Sánchez Aguilar, M. & Molina Zavaleta, J. G. (2006). Estudio del pensamiento del profesor en un curso de formación docente a distancia. En *XXII Simposio Internacional de Computación en la Educación*. México, 7-11 octubre 2006. SOMECE. Recuperado de http://web.me.com/mario.sanchez/web/Publicaciones_files/Castaneda_e_t_all_2006
- Castro León, F. (1997). *Culturas Organizativas y Teorías Implícitas del Profesorado*. Tesis doctoral inédita. Tenerife. Universidad de La Laguna.
- Cepeda Romero, O. (1991). Análisis estructural de las creencias del profesorado de EE.MM. de Galicia. En *III Congreso sobre El Pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*, Sevilla. 26-28 de Junio 1991. Universidad de Sevilla.
- Cepeda Romero, O. (1992). El papel del contenido en el llegar a ser profesor. En *Congreso Internacional: Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado*, Santiago de Compostela, 6-10 Julio 1992. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cepeda Romero, O. (2001). Una propuesta metodológica para analizar la influencia del Practicum en el proceso de formación de los futuros maestros. En *X Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa*, A Coruña., 19-21 septiembre 2001. Universidade de A Coruña.

- Cerrillo, M^a R. & Izuzquiza, D. (2005). Perfil del profesor universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20, 8(5), 7-11. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home>
- Chen A. Y. & Van Mannen, J. (Eds.). (1999). *The reflective spin. Cases studies of teachers in higher education transforming. Action*. Singapur: World Scientific.
- Clark, C. M & Yinger, R. J (1979). Teacher`s thinking. En Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (Eds), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*. Berkeley. CA.: McCutchan Publishing Corporation.
- Clark, C. M & Peterson, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. (Comp.). *La investigación de la enseñanza*, III (444-539). Barcelona: Paidós.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990). Research on Teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*,19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (67-75). Barcelona: Octaedro.
- Colén, M. T. (2001). La formación permanente del profesorado en el centro escolar. Universidad de Barcelona. Documento no publicado.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/Ontario: Teachers College Press y Ontario Institute for Studies in Education.

- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Alertes.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32, 343 – 373.
- Correa Maneiro, Y. (2002). Estilos de pensamiento y estructuras discursivas. *Textura. Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 1 (1), 155-172.
- Cruickshank, D. (1987) *Reflective teaching*. Reston Va: Association of Teacher Education.
- Crux, S. (1989). The congruence of teacher beliefs and practice. (Tesis doctoral). University of Toronto, Toronto.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. Traducción castellana de Antonio Bolívar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 8 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/>. Se puede ver además en: <http://www.middleweb.com/PDPolicy.html>
- Darling-Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education: reparation in undergraduate years*. Washington, DC.: American Association of Colleges of Teacher Education.

- De Angelis, P., Garau, A. & Rudón, G. (2010). Docentes noveles: La reflexión sobre la práctica en el proceso de formación, escenarios y herramientas. En *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*, Buenos Aires, 24-26 febrero 2010. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/2/EXP_2_De_Angelis_DOCENTES_NOVELES_LA_REFLEXION.pdf
- Desaultes, S. (1993). La formation à l'enseignement des sciences: le virage épistemologique. *Didaskalia*, 1, 49-67.
- Dewey, J. (1933). *How We Think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Reguery.
- Dewey, J. (1989). Qué es pensar en cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Díaz L., C., Martínez I., P., Roa G., I. & Sanhueza J., M^a G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421 – 436. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30512376025>
- Diker, G. & Terigi, F. (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación / OEA.

- Domingo Segovia, J. (2008). [Reseña de *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* por Menghini, R.A. & Negrín, M (Comps.)]. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875020>
- Domínguez Garrido, M^a C. & Blázquez Entonado, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 2, 155-182. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXXI/1999-02.htm>
- Durán Pizaña, E. (2005). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Edelstein, G. E: (2003). Prácticas y residencias: Memorias, experiencias, horizonte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Tacher College Press.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (2.^a ed.) Madrid: Morata.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki.: Orenta Konsultit.
- Estebaranz, A. & Sánchez, M. V. (Comp.) (1992). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004b): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

Fandiño Cubillos, G. (2010). Los problemas de las maestras principiantes en Educación Infantil y su referencia a la práctica en la formación inicial. En *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*, Buenos Aires, 24-26 febrero 2010. Recuperado de

http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/inv_5_FANDINO_Los_problemas_de_los_maestros.pdf

- Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research*. (Project Tesis doctoral). University of Toronto. Toronto.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Fernández Vázquez, J. J. (2008). Estudio del pensamiento del profesor de educación física en las etapas de primaria y secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7729/1/T30030.pdf>
- Ferreira Ruiz, M^a J. (2003). O papel social do professor: Uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Ferreira, D. B. & Barolli, E. (2005). É possível. Ser um professor reflexivo no ensino de Ciências? En *VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, Granada, 7-10 septiembre 2005 (5 p.). *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra. Recuperado de http://ensciencias.uab.es/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/Ferreira_489.pdf
- Figuroa, N. & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 18(II), 111-136.

Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411970006>

- Figuroa Millán, L. M. (2000). La formación de docentes en las Escuelas Normales: Entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1º Trimestre, XXX (001), 117-142. Recuperado de www.redalyc.org
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Weinert & Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: NJ. Erlbaum.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 141-163.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorortu/Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Gallagher, J.J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and belief about the philosophy of science. *Science Education*, 75(1), 121-133.
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*, XLIX, 189 (2), 287-325.
- Gallego Arrufat, Mª J. (2003). Intervenciones formativas basadas en WWW para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 111-131. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/rie33a06.PDF>

Gallego Badillo, R.; Pérez Miranda, R & Torres de Gallego, L. N. (2005). Las “Prácticas docentes” en la Formación Inicial de profesores de Ciencias en Colombia. En *VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, Granada, 7-10 septiembre 2005 (4 p.).

Enseñanza de las Ciencias, Número Extra. Recuperado de

http://ensciencias.uab.es/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/Gallego_074.pdf

Gándara, P. & Patalano, M. (2009). Propuesta de formación para docentes universitarios y panorama en el uso de las TICs en Argentina. En *VI Encuentro Internacional de investigadores de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria: Viejos retos, nuevas propuestas: Tecnología, Cultura y Sociedad en América Latina*, Puebla, 29-31 Octubre 2009.

Universidad de las Américas. Recuperado de

http://www.rlcu.org.ar/documentos/Investigadores/Propuesta_de_formacion_para_docentes_universitarios.pdf

García, J. E. & Cubero, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la naturaleza y el cambio de ideas del alumnado de Primaria. *Investigación en la Escuela*, 42, 55-65.

García, J. E. & Cubero, R. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

- García Cabrero, B.; Loredó, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación Educativa*, sin mes, 1-15. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/sr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511127006>
- García Ruso, H. (1992). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de curriculum basada en la “reflexión en la acción”*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela
- Garrido Arroyo, M^a del C. & Valverde Berrocoso, J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: Consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(1), 777-784. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>
- Gewerc, A. (Coord.). (2009). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomes Lima, P. (2000). La formación del educador reflexivo: Notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de estudios*

- Educativos*, 3º trimestre, XXX (003), 117-127. Recuperado de www.redalyc.com
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37303804>
- González Rozas, J. L. (1996). Concepciones pedagógicas de los estudiantes de Magisterio: más allá del pensamiento del profesor. *Bordón*, 448 (1), 53-71.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78. Recuperado de <http://revistaeducacion.mec.es/re350.htm>
- González Sanmamed, M., Fuentes Abeledo, E. J. & Raposo Rivas, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 13 (11-12), 277-294.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, 223-244.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gore, J. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.

- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Gregorio Rodríguez, J. & Castañeda Bernal, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 103-146. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Griffin, G. (1986). Issues in student teaching: A review. En Raths, J. & Katz, L. (Eds.), *Advances in Teacher Education II* (239-274). Illinois.:ABLEX.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(002), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>
- Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.

- Guiu Puglet, E. (2005). Learn in your workplace an experience in the Faculty of Education and Pshycology. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 249-254. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Guiu.pdf
- Gudmundsdottir, S. (1998). La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mc Ewan, H. & K. Egan, K. (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero Recalde, N. (2009). Análisis de un modelo tutorial en práctica docente fundamentado en la TSD. En *VIII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, 7-12 septiembre 2009 (70-74). *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, número extraordinario. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es>
- Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., Aberasturi, De Apraiz, E. M. & Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_monografico.htm
- Gutierrez Martínez, A., Palacios Picos, A. & Torrego Egado, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293. Recuperado de

http://www.revistaeducacion.es/re353/re353_10.pdf

- Guyton, E. & McIntyre, D.I (1990): Student Teaching and school experiences. En Houston, W.R., Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher* (514-534). New York: MacMillan.
- Haberman, M. & Backus, J.M. (Eds.). (1987). *Advances in Teacher Education*. 3. Norwood: Ablex.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR.: Open University Press.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervisión in action*. London: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Eds.). (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Henry, F. (1991) Computer conferencing and content analysis. En O'Malley, C. (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (117–136). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hewson, P.W. & Hollon, R. (1994). *Connecting thought and action in high school science classrooms*. Wisconsin- Madison: Wisconsin Center for Education Research.

- Hewson, P., Kerby, H. & Cook, P. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 503-520.
- Hollon, R.E. & Anderson, C.W. (1987). Teachers' beliefs abouts students' learning processes in science: self-reinforcing belief systems. *Documento presentado en Annual Meeting of the AERA. Washington, DC.*
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Educaion*, 36(1), 58-64.
- Hoyle, E. (1985). Teachers as professionals. En Anderson, L. W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (11-15). Oxford: Pergamon.
- Houston, W.R., Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.). (1990). *Handbook of Research on Teacher*. New York: MacMillan.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesorado y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295.
Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340>

- Janesick, V. J. (1978). *An ethnographic study of a teacher classroom perspective: Implications for curriculum*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series n° 33.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del profesor. En Carretero, M. (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (83-99). Buenos Aires: Aique.
- Jiménez Llanos, A. B. (2002). Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: Estructura de creencias en los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Jiménez Narváez, M^a M. (2008). Aportes para pensar en la formación científica de los profesores principiantes de Preescolar. I Congreso Internacional sobre *Profesorado Principiante e Inserción Profesional Docente*. Sevilla, 25-27 de Junio de 2008.
- Journal of Education for Teaching (2010). *International perspectives on Research in Initial Teacher Education and Some Emerging Issues*. 2010, 36(4).
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.
- Kennedy, M.M. (1991). *An agenda for research on teacherlearning*. Michigan: Estate University Nacional Center for Research on Teacher Learning.

- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating reflection in teaching education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265-274.
- Korthagen, F. (1993). The Role of reflection in Teachers' Professional Development In Teacher' Professional Development. En Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher Professional Development: A multiple perspective approach* (133-145). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47-71.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbles, Th. (1995). Characteristics of reflective practitioners: towards and operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice I* (1), 51-72.
- Kouladis, V. & Ogborn, J. (1995). Science teachers' philosophical assumptions: how well do we understand them? *International Journal of Science Education*, 17(3), 273-283.

- Kuijpers, J.M , Houtveen, A.A.M., Wubbels, Th. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 2010, 1687-1694. Recuperado de <http://clx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021>
- Larrosa et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes,
- Latorre, M^a J. (2005). *Conocimiento y creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la enseñanza práctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. (2^a ed.) Madrid: Morata.
- Lederman, N. G. (1992). Student's and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lleixá Arribas, T. (2004). El Practicum en la formación inicial del maestro especialista en educación Física: Expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Movimento*, 10(1), 71-87. Recuperado de <http://www.esef.ufrgs.br/movimento>
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Lonning, A. & Sovik, N. (1987). *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- López, J. I. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Dos estudios de caso en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- López González, E., Pérez Carbonell, A. & Ramos Santana, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social. *Aula. Revista de Educación*, 354, 369- 397. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354.htm>
- López Ros, V., Font, R. & Pradas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física' a Univest 08. Girona: La Universitat. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/1061>
- López Ros, V., Pradas Casas, R. & Font Lladó, R. (2010). La planificación y la acción docente en Educación Física desde la perspectiva de la “acción situada”. En *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*, Girona, 3-6 Febrero 2010. Recuperado de <http://www.udg.edu/>
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación – acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/rie33a05.PDF>

- Maciel de Oliveira, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, julio. Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/frame_lectores1.htm
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (Ed.). (1988). *Avances en el estudio del Pensamiento de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995a). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1995b). Investigación sobre formación del profesorado: el conocimiento sobre el aprender a enseñar. En Blanco, L. J. & Mellado, V. (Coords.), *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal* (1-35). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Marcelo, C. (1998). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 6, 61-80.

- Marcelo, C. (2002). Aprender con otros en la red. Investigando las evidencias. *Virtual Educa*. Valencia. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:1232>
- Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. & Mingorance, P. (Eds.). (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional, I*. Sevilla: Kronos.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Marrero Acosta, J. (1986). El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza. En Villar Ángulo, M. L. (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1988). Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza. En Marcelo, C. (Ed.), *Avances en el estudio del Pensamiento de los profesores* (135-144). Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69.

- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Estebaranz, A. & Sánchez, M. V. (Comp.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y Teorías implícitas* (9-21). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Visor.
- Marrero Acosta, J. (Ed.). (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Marrero Rodríguez, G., Repetto, E., Castro Sánchez, J. J. & Santiago García, O. (1999). Una experiencia de formación del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 165-170. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99v2n1.htm>
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martín del Pozo, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla. Sevilla.

- Martínez Aznar, M. M., Martín del Pozo, R., Rodrigo, M., Varela, M .P, Fernández, M. P. & Guerrero, A., (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 67-87. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/revistes/19-1/067-087.pdf>
- Martínez Aznar, M. M., Martín del Pozo, R., Rodrigo, M., Varela, M .P, Fernández, M. P. & Guerrero, A., (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la “Acción docente” de los profesores de Ciencias de educación Secundaria PARTE II. *Enseñanza de las ciencias*, 20(2), 2002, 243-260. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v20n2p243.pdf>
- Martínez Liconá, J. F. (1995). Las Teorías Implícitas y la resolución de problemas en la Enseñanza: El pensamiento del profesorado en Formación Inicial. (Tesis doctoral inédita). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Martínez Losada, C., García Barros, S. & Mondelo Alonso, M. (1993). Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 26-32.
- Martínez Sánchez, A. (1997) El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, 1(2), 5-20.
- Martínez Serrano, M. C. (2003): Uso de los medios en el Practicum de Magisterio. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada.
- Mayor Ruiz, C. (Ed.). (2001). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación*

Superior. Madrid: Síntesis.

- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McEwan, H. & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEC (1985) Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). B.O.E. de 4 de julio de 1985.
- MEC (1990) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- MEC (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo de 2006.
- Medina, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En Marcelo, C. (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (53 -76). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Medrano, C. (1994-95). Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 8, 17-28.

- Meléndez Ferrer, L. E. (2004). Actitud organizacional del profesor universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 9(026), 354-374. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 298-302.
- Michavilla, F. & Martínez, J. (Eds.). (2002). El carácter transversal en la educación universitaria. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Mizukami, M^a da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. Sao Paulo: EPU.
- Molina Ruiz, Enriqueta (2004a). Presentación del Monográfico: El Practicum en la formación de profesionales universitarios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-3. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Molina Ruiz, Enriqueta (2004b). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 8(2), 24p. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Molina Ruiz, Enriqueta (2004c). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 8 (2), 31 p. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>

- Molpeceres Pastor, M. (Coord.). (2004). Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. *Herramientas para la transformación*, 24, (299p.). Montevideo: CINTERFOR.
- Molpeceres, M., Chulvi, B. & Bernard, J. C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: Un análisis en los PGS. En Molpeceres, M. (Coord.), *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*, 24 (141-196). Montevideo. CINTERFOR.
- Monereo, C. et al. (Coord.). (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (5ª ed.) Barcelona: Graó.
- Monereo Font (Comp.). (1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- Monge Miguel, J. J. & Menter, I. (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(0). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. Recuperado de

<http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?O>

- Montero, L. (1985). Los formadores de profesores. Una aproximación al tema. En Rosales, C. (Coord.), *Cuestiones de Didáctica. Problemática actual de la Didáctica Especial* (168-176). Santiago de Compostela: Obradoiro.
- Montero, L. (1987). *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Montero, L. (1988). *Proyecto Docente de Formación del Profesorado*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Montero, L. (1990). Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En Zabalza, M. (Coord.), *La formación práctica de los profesores* (41-51). Santiago de Compostela: Tórculo,
- Montero, L. & González Sanmamed, M. (1995). Los contenidos formativos del Practicum: qué se puede aprender en las prácticas. En Montero, L., Cebreiro, B. & Zabalza, M. A (Eds.), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Montero, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- Montero, L. (1998). Contra el olvido: El practicum como recurso de formación. En Zabalza, M. A. & Iglesias, L. (Eds), *Innovaciones en el Practicum. En V Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra)

(Publicación en CD).

- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En Imbernón, F. & Ferreres, V. (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (97-129). Barcelona: Síntesis.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-98.
- Montero, L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es la clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-13 Recuperado de <http://www.ugr.es>
- Montero, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J. M & Luís Gómez, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (155-194). Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. (2008). El retorno del interés por la formación inicial del profesorado. *Monográficos Escuela*, octubre, 4-6.
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En Gewerc, A. (Coord.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (49-68). Barcelona: Davinci.

- Montero, L. & Vez Jeremías, JM. (1990). The challenge of initial teacher training in Spain. In Bone, T. & McCall, J. (Eds.), *Teacher Education in Europe. The Challenges ahead* (58-67). Glasgow: Jordanhill College.
- Montero, L & Vez, J. M. (Eds.). (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Santiago de Compostela.: Tórculo.
- Montero, L. & González Sanmamed, M. (1995). Los contenidos formativos del Practicum: qué se puede aprender en las prácticas. En Montero, L., Cebreiro, B. & Zabalza, M. A. (Eds.), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo.
- Montero, L. & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 303 - 318. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>
- Moral Santaella, C. (1991). Modelo cognitivo de clases prácticas para la formación del profesorado, *Enseñanza*, 8, 123-130.
- Moreno Moreno, M. & Azcárate Jiménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales: Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.
- Moreno, J. A. & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIV(001), 33-51. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>

- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- Napper-Owen, G. & Phillips, D. (1995). A quantitative analysis of the impact of induction assistance on first year physical educators, *Journal of Teaching in Physical Education*, Human Kinetics Publisher, INC., 14(3), 305-327.
- Newman, J. (1991). *Interwoven Conversations: Learning and Teaching through Critical Reflection*. Toronto: OISE.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Oberg, A. (1984): *Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- O.C.D.E. (2004). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retainig Effective Teachers*. París: OCDE. Recuperado de www.oecd.org/edu/teacherpolicy
- Palomero Fernández, P. (Coord.). (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica>
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs. A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, XV(2), 45-54.

- Peña Hita, M^a A. (2005). *Las Tecnologías al Servicio de la Actividad Supervisora en la Adquisición del Conocimiento Práctico Personal de los Futuros Docentes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada.
- Perafán Echeverry, G. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á., *Comprender y transformar la enseñanza*. (9^a Ed.) (398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (Coord.). (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 17-36.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., & Angulo Rasco, J. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. I. & Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.

- Pérez Gómez, A. I. & Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 37-54.
Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas sul.
- Perrenoud, P. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el arte de enseñar*. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.
- Pimenta, S. G (Org.). (1999). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. En Pimenta, S. G. (Org.), *Saberes Pedagógicos e atividade docente* (15-33). São Paulo: Cortez.
- Pollard, (2002). *Reflective Teaching*. London: Cotinum.
- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-85.
- Porlán, R. & Martín del Pozo, R. (1996). Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique*, 8, 23-32.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Sanz, A. & Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teoría implícita. *Infancia y aprendizaje*, 57, 3-22.

- Pozo, J. I. & Gómez Crespo, M. A. (1997). ¿Qué es lo que hace tan difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. En L. del Carmen (Ed.), *Cuadernos de formación de profesorado. Ciencias de la Naturaleza* (73-105). Barcelona: Horsori.
- Pradas Casas, R. & López Ros, V. (2010). Acción docente y pensamiento del profesorado. Análisis de un caso desde la perspectiva de la “acción situada”. En *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*, Girona, 3-6 Febrero 2010. Recuperado de <http://www.udg.edu/>
- Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Monereo Font (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Ragan, V. & Liston, C. (2008). *Comprehensive professional development. A review of the literature*. Bothell: WA. Puget Sound Center.
- Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles educativos*, 85/86. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Rando, W. & Menges, R. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for eaching and learning*, 45, 7-14.

- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development; Insights from teacher stories. En Hargreaves A. & Fullan, M.G. (Eds.), *Understanding teacher development* (143-160). New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Revista de Educación (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. 350. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350.htm>
- Revista de Educación (2011). *La formación práctica de los futuros titulados: repensando el Practicum*. 354. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354.htm>
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-9.
- Ridao, I. & Ordóñez, R. (2000). Los planes de estudios y la formación de maestros: Un estudio longitudinal. *Bordón*, 52 (1), 87-105.
- Rodríguez, N. (1996). Competencia laboral. www.ilo.org/public/spanish/regio
- Rodríguez Hernández, J; Cepeda Romero, O. & Ceballos Vacas, E. (2000). Ética y práctica educativa. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*, Madrid, 26-30 septiembre 2000 (8 p.). Sociedad Española de Pedagogía. Madrid,
- Rodríguez Pulido, Josefa (1997). Desarrollo profesional y evaluación de la formación. *Profesorado*, 1(2), 1997, 71-78.

- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (Eds.). (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Román Sánchez, J. M^a & Cano Gonzáles (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación*, XXI (011). 73-101. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ross, D. D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, March-April, 40(2), 22-30.
- Sánchez García, M. V. (1989): *Los constructos de dos estudiantes para profesor de primaria acerca de las matemáticas y de su enseñanza. Influencia de las prácticas*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Sayazo, Z. B. & Chacón, M^a A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20033/2/articulo6.pdf>
- Schriesheim, C. & Castro, S. (1996). Referent effects in the magnitude estimation scaling of frequency expressions for response anchor sets: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 557-569.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action..* New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational Practice*. New York: Teachers College.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Seco Torrecillas, P. (1997). El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(0), 4 p. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1979). *Supervisión: Human perspectives*. (2ª edición) New Cork: McGraw-Hill.
- Serrano Castañeda, J. A. (2005). Tendencias en la formación de los docentes en Ducoing, P. (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (171-269). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Nacional.

- Serrano Castañeda, J. A. (2005). El maestro como artista: La formación reflexiva en educación puesta al día. *Revista intercontinental de Psicología y educación*, 7(2), 154-162. Reseña de *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* de John Dewey (1989). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamiento del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352.pdf>
- Shavelson, R. J. (1986). Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En L. M. Villar (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (164-184). Sevilla: Universidad de Sevilla,
- Shavelson, R y Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (372-419). Madrid: Akal.
- Shotsberger, P. (2001). Classifying forms of synchronous dialogue resulting from Webbased teacher professional development. Orlando, USES: Communication presented to SITE.

- Showers, B., Joyce, B. & Bennet, B (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state of art-analysis, *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, I (9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero, L. & Vez, J. M. (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, I (53-70). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(2), 257-271.
- Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competente at Work*. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Sudzina, M. R. (1999). *Case study applications for teacher*. Boston: Ally and Bacon.

- Symposium de Poio (1987, 1989, 2001, 2005, 2007, 2009). Symposium internacional sobre el Practicum de carácter bianual. Poio: Pontevedra.
Recuperado de <http://Webs.uvigo.es/poio/>
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1988): Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar Ángulo, L. M. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (135-148). Alicante: Marfil.
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, P. C. S. (1990). The Influence of Teacher Beliefs on Constructivist Teaching Practices. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston, April 17-20.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 1(2), 11-25.
- Thissen, D. & Wainer, H. (Eds.). (2001). *Test Scoring*. Mahwah, NJ: LEA.
- Toledo Morales, P. & Hervás, C. (1991). Estudio cualitativo de las concepciones que sobre Educación Especial tienen alumnos en formación. *Enseñanza*, 8, 65-80.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.

- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. PREAL, Serie Documentos nº 25. Recuperado de <http://www.preal.org>
- Vaillant, D. (Coord.). (2010, 7 de abril). El reclutamiento para la profesión docente: Vías alternativas, *Boletín electrónico GTD-PREAL*, 55, 1-6. Recuperado de http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=5
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona.: Paidós.
- Vergara Fragoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tiene los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 3(1) especial, 685-697. Recuperado de www.redalyc.org
- Vez, J. M. et al. (1995). *English Language Modular Packs*, (Vols. 1-7). Zaragoza: MEC/Edelvives.
- Vigo Arrazola, B., Bernal Agudo, J. L., Bernat, A.; Julve, C. & Soriano Bozalongo, J. (2008). La formación de maestros de Educación Primaria: valoración de una experiencia para el desarrollo de la competencia profesional de atención a la diversidad. En *II Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa*, Zaragoza, 7-8 febrero 2008. Universidad de Zaragoza.

- Vila Sánchez, A. & Poblete Ruíz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 8(002),1-19. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780203>
- Villar Álvarez, F. del; Ramos Mondéjar, L. A.; Cervelló Gimeno, E.; Julián Clemente, J. A. & Jiménez Castuela, R. (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XII (002), 45-64. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Villar Ángulo, M. L. (Ed.). (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Vivas G., M., Becerra T., G. & Díaz H., D. (2003) Propuesta para la formación del profesorado universitario. *Acción Pedagógica*, 12(2), 60-66. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4119>
- Watts, D. (1987). Student Teaching. En Haberman, M. & Backus, J.M. (Eds.). *Advances in Teacher Education*, 3 (151-167). Norwood: Ablex.
- Wellman, H. M., Hollander, M. & Schult, M. A. (1996). Young Children`s Understanding of Thought Bubbles and Thoughts. *Child Development*, 67, 768-788.
- Weinert & Kluwe (Eds). (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: NJ. Erlbaum

- Widman, T., Niles, J., Magliaro, S. & McLaughlin, R. (1989). Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 89(4), 471-493.
- Wilson, J. (1986). An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 53-99.
- Wilson, S. M. & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history, *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.
- Wittrock, M (Ed.). (1989). La investigación de la Enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos. Madrid: MEC/Paidós
- Wittrock, M (Ed.). (1989). La investigación de la Enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación. Madrid: MEC/Paidós.
- Wittrock, M. (Ed.). (1990). La investigación de la Enseñanza, III: Profesores y alumnos. Madrid: MEC/Paidós,
- Woods, P (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.

- Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Villar Angulo, L. M. (Ed.). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones* (113-141). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M. (1998). El Practicum en la formación de maestros, en Sotomayor Sáez, M^a V., Rodríguez Marcos, A. & Sanz Lobo, E. (Coords.), *La formación de maestros en los países de la Unión Europea* (169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (Coord.). (1990). *La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_htm/images/pdf2001/zabalza.pdf
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 8 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Zapico, M^a. H., Gewerc, A. & Montero, L. (2010). La construcción colectiva de un portal de web de centro. Una experiencia de innovación sostenible. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 339- 353. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART18.pdf>.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 3-9.

Zeichner, K. (1985). Content and contexts: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. In Zeichner, K., &

Tabachnick, B. R. (1985). *The teacher perspective project: Final report*.

Madison: Wisconsin Center for Education Research. Publicado en *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.

Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

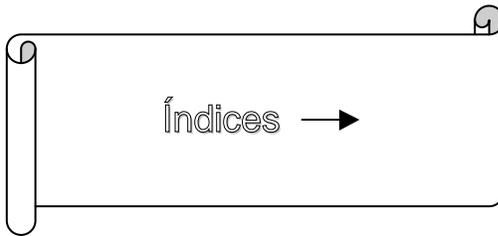
Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*.

Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado.

Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la

universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-149.



Índice de Tablas..... 823

Índice de Gráficos y Figuras..... 829

ÍNDICE DE TABLAS*Tablas*

Tabla 1: Perspectivas y enfoques sobre la función y la formación del profesor según Pérez Gómez (2000) (p. 95)	45
Tabla 2: Aspects of an integrated professional development model for effective teaching. (Kuijpers, Houtveen y Wubbels, 2010, 1692)	80
Tabla 3: Concepciones del profesorado sobre el “conocimiento científico”	85
Tabla 4: Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: “Situación de enseñanza y aprendizaje”	85
Tabla 5: Enfoques del profesorado sobre el “aprendizaje”	87
Tabla 6: Concepciones del profesorado sobre el “aprendizaje”	87
Tabla 7: Concepciones del profesorado sobre la “enseñanza”	87
Tabla 8: Terminología y planteamientos en los estudios sobre las Teorías Implícitas	98
Tabla 9: Clasificación Teorías Implícitas	101
Tabla 10: Descriptores oficiales del Practicum de Maestro Especialista (Guía Practicum, 2004, 24)	152
Tabla 11: Distribución del Plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria en créditos ECTS por tipo de materia	158
Tabla 12: Competencias del Graduado en Maestro Educación Primaria	161

Estudio 1

Descripción muestra

Alumnado

Tabla 13: Sexo	171
Tabla 14: Edad	172
Tabla 15: Carrera iniciada y no terminada	172

Tabla 16: Especialidad_____	173
Tabla 17: Instituto de procedencia_____	173
Profesores colaboradores	
Tabla 18: Sexo_____	175
Tabla 19: Edad_____	175
Tabla 20: Experiencia docente_____	176
Tabla 21: Experiencia como Colaborador_____	176
Tabla 22: Especialidad_____	177
Profesores tutores	
Tabla 23: Sexo_____	178
Tabla 24: Edad_____	178
Tabla 25: Experiencia Docente_____	179
Tabla 26: Experiencia como Tutor_____	179
Tabla 27: Experiencia docente en Especialidades_____	180
Análisis AF.	
Alumnos / Antes	
Tabla 28: Estadísticos descriptivos. Momento: Antes_____	190
Tabla 29: Comunalidades. Alumnos/Antes_____	195
Tabla 30: Varianza total explicada (Antes)_____	195
Tabla 31: Componentes rotados. Alumnos/Antes_____	197
Tabla 32: Análisis factorial. Alumnos/Antes_____	198
Tabla 33: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Tradicional.	
Alumnos/Antes_____	201
Tabla 34: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Técnica	
Alumnos/Antes_____	202
Tabla 35: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Activa.	
Alumnos/Antes_____	203
Tabla 36: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Constructiva.	
Alumnos/Antes_____	204
Tabla 37: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Crítica	
Alumnos/Antes_____	205

Tabla 38: Correlaciones entre Teorías. Alumnos/Antes_____	207
Tabla 39: Desviación típica y puntuación media. Alumnos/Antes_____	208
Tabla 40: Ítems Teoría Tradicional_____	210
Tabla 41: Ítems Teoría Técnica_____	212
Tabla 42: Ítems Teoría Activa_____	214
Tabla 43: Ítems Teoría Constructiva_____	215
Tabla 44: Ítems Teoría Crítica_____	216
Alumnos / Después	
Tabla 45: Estadísticos descriptivos. Momento: Después_____	220
Tabla 46: Comunalidades. Alumnos/Después_____	223
Tabla 47: Varianza total explicada. Después_____	223
Tabla 48: Componentes rotados. Alumnos/ Después _____	224
Tabla 49: Análisis factorial. Alumnos/ Después _____	225
Tabla 50: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Tradicional. Alumnos / Después _____	227
Tabla 51: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Técnica Alumnos / Después _____	228
Tabla 52: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Activa. Alumnos / Después _____	229
Tabla 53: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Constructiva. Alumnos / Después _____	230
Tabla 54: Correlaciones Rho de Spearman. Teoría Crítica Alumnos/ Después_____	231
Tabla 55: Correlaciones Rho de Spearman entre Teorías. Alumnos/ Después _____	233
Tabla 56: Desviación típica y puntuación media. Alumnos/Después_____	234
Tabla 57: Ítems Teoría Tradicional_____	235
Tabla 58: Ítems Teoría Técnica_____	237
Tabla 59: Ítems Teoría Activa_____	238
Tabla 60: Ítems Teoría Constructiva_____	240
Tabla 61: Ítems Teoría Crítica_____	241

Análisis. ACPNL Alumnos

Tabla 62: Correlaciones Antes/ Después_____	250
Tabla 63: Orden relación Antes/Después Teorías_____	250
Tabla 64: Diferencia de Medias Teoría Tradicional_____	254
Tabla 65: Enunciados ítems Teoría Tradicional_____	254
Tabla 66: Diferencia de Medias Teoría Técnica_____	255
Tabla 67: Enunciados ítems Teoría Técnica_____	255
Tabla 68: Diferencia de Medias Teoría Activa_____	256
Tabla 69: Enunciados ítems Teoría Activa_____	257
Tabla 70: Diferencia de Medias Teoría Constructiva_____	258
Tabla 71: Enunciados ítems Teoría Constructiva_____	258
Tabla 72: Diferencia de Medias Teoría Crítica_____	259
Tabla 73: Enunciados ítems Teoría Crítica_____	259
Tabla 74: Tipos de Conocimiento y subdominios con diferencias significativas_____	261

Otros segmentos muestrales: Género

Tabla 75: Correlaciones hombres Antes_____	277
Tabla 76: Correlaciones mujeres Antes_____	277
Tabla 77: Correlaciones hombres Después_____	278
Tabla 78: Correlaciones mujeres Después_____	278
Tabla 79: Descriptivos Antes_____	279
Tabla 80: Descriptivos Después_____	280
Tabla 81: Hombres. “t de Student”. Teoría Tradicional_____	285
Tabla 82: Hombres. “t de Student”. Teoría Técnica_____	286
Tabla 83: Hombres. “t de Student”. Teoría Activa_____	287
Tabla 84: Hombres. “t de Student”. Teoría Constructiva_____	288
Tabla 85: Hombres. “t de Student”. Teoría Crítica_____	288
Tabla 86: Mujeres. “t de Student”. Teoría Tradicional_____	289
Tabla 87: Mujeres. “t de Student”. Teoría Técnica_____	290
Tabla 88: Mujeres. “t de Student”. Teoría Activa_____	290
Tabla 89: Mujeres. “t de Student”. Teoría Constructiva_____	291
Tabla 90: Mujeres. “t de Student”. Teoría Crítica_____	292

Tabla 91: Tipos de conocimiento. Hombres _____ 293

Tabla 92: Tipos de conocimiento. Mujeres _____ 293

Estudio 2

Tabla 93: Matriz general de correlaciones _____ 315

Tabla 94: Sujeto 1. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 333

Tabla 95: Porcentajes Sujeto 1 _____ 335

Tabla 96: Sujeto 2. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 369

Tabla 97: Porcentajes Sujeto 2 _____ 371

Tabla 98: Sujeto 3. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 401

Tabla 99: Porcentajes Sujeto 3 _____ 403

Tabla 100: Sujeto 4. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 427

Tabla 101: Porcentajes Sujeto 4 _____ 430

Tabla 102: Sujeto 5. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 447

Tabla 103: Porcentajes Sujeto 5 _____ 449

Tabla 104: Sujeto 6. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 475

Tabla 105: Porcentajes Sujeto 6 _____ 477

Tabla 106: Sujeto 7. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 507

Tabla 107: Porcentajes Sujeto 7 _____ 509

Tabla 108: Sujeto 8. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 537

Tabla 109: Porcentajes Sujeto 8 _____ 539

Tabla 110: Sujeto 9. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 571

Tabla 111: Porcentajes Sujeto 9 _____ 573

Tabla 112: Sujeto 10. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 607

Tabla 113: Porcentajes Sujeto 10 _____ 609

Tabla 114: Sujeto 11. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 651

Tabla 115: Porcentajes Sujeto 11 _____ 654

Tabla 116: Sujeto 12. Medias Teorías Implícitas. Antes – Después _____ 685

Tabla 117: Porcentajes Sujeto 12 _____ 688

Conclusiones

Tabla 118: Medias Teorías Implícitas A-D Estudio 1 _____ 716

Tabla 119: Enunciados con diferencias significativas con
probabilidad de error asociada a 0,01 y a 0,05 _____ 751

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS*Gráficos*

Gráfico 1: Sedimentación. Alumnos/Antes_____	200
Gráfico 2: Media ítems T. Tradicional/C. Dependiente. Alumnos/Antes_	209
Gráfico 3: Media ítems T. Técnica/C. Productiva. Alumnos/Antes_____	211
Gráfico 4: Media ítems T. Activa/C. Expresiva. Alumnos/Antes_____	213
Gráfico 5: Media ítems T. Constructiva/C. Interpretativa. Alumnos/Antes_____	214
Gráfico 6: Media ítems T. Crítica/C. Emancipativa. Alumnos/Antes__	216
Gráfico 7: Sedimentación. Alumnos/Después_____	226
Gráfico 8: Media ítems T. Tradicional/C. Dependiente. Alumnos/ Después _____	235
Gráfico 9: Media ítems T. Técnica/C. Productiva. Alumnos/ Después _	236
Gráfico 10: Media ítems T. Activa/C. Expresiva. Alumnos/ Después __	238
Gráfico 11: Media ítems T. Constructiva/C. Interpretativa. Alumnos/ Después _____	239
Gráfico 12: Media ítems T. Crítica/C. Emancipativa. Alumnos/ Después _____	241
Gráfico 13: Saturaciones en componentes. Alumnos/Antes_____	246
Gráfico 14: Puntuaciones de objetos. Alumnos/ Antes_____	247
Gráfico 15: Saturaciones en componentes. Alumnos/ Después _____	248
Gráfico 16: Puntuaciones de objetos. Alumnos/ Después_____	249
Gráfico 17 _x : Comportamiento de los ítems Antes/Después Teoría Tradicional_____	264 – 265
Gráfico 18 _x : Comportamiento de los ítems Antes/Después Teoría Técnica_____	266 – 267
Gráfico 19 _x : Comportamiento de los ítems Antes/Después Teoría Activa_____	268 – 269
Gráfico 20 _x : Comportamiento de los ítems Antes/Después Teoría Constructiva_____	270 – 272

Gráfico 21 _x : Comportamiento de los ítems Antes/Después	
Teoría Crítica	272 – 274
Gráfico 22: Teoría Tradicional. Género. Antes-Después.	281
Gráfico 23: Teoría Técnica. Género. Antes-Después.	282
Gráfico 24: Teoría Activa. Género. Antes-Después.	282
Gráfico 25: Teoría Constructiva. Género. Antes-Después.	283
Gráfico 26: Teoría Crítica. Género. Antes-Después.	284
Gráfico 27: Número total de entradas por Sujeto	317
Gráfico 28: Frecuencias por subdominios	318
Gráfico 29: Comparación porcentajes subdominios Momento 1 y Momento 2	321
Gráfico 30: Porcentajes Nivel 1. Descripción	322
Gráfico 31: Porcentajes Nivel 2. Interpretación	323
Gráfico 32: Porcentajes Nivel 3. Profundización	325
Gráfico 33: Porcentajes Niveles de Reflexión. Momento 1	327
Gráfico 34: Porcentajes Niveles de Reflexión. Momento 2	328
Gráfico 35: Distribución Niveles. Momento 1	329
Gráfico 36: Distribución Niveles. Momento 2	329
Gráfico 37: Sujeto 1. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después	334
Gráfico 38: Sujeto 1. Frecuencias Tipos de Conocimiento	335
Gráfico 39: Sujeto 1. Conocimiento Materia por semanas	336
Gráfico 40: Sujeto 1. Aprendizaje Materia por semanas	336
Gráfico 41: Sujeto 1. Gestión y Disciplina por semanas	338
Gráfico 42: Sujeto 1. Planificación por semanas	338
Gráfico 43: Sujeto 1. Interacción por semanas	340
Gráfico 44: Sujeto 1. Metodología por semanas	340
Gráfico 45: Sujeto 1. Evaluación	342
Gráfico 46: Sujeto 1. Enseñanza en General	342
Gráfico 47: Sujeto 1. Papel del profesorado	343
Gráfico 48: Sujeto 1. Contexto	345
Gráfico 49: Sujeto 1. Distribución Niveles de Reflexión	346

Gráfico 50: Sujeto 1. Frecuencias Niveles de Reflexión_____	347
Gráfico 51: Sujeto 1. Nivel 1. Descripción_____	348
Gráfico 52: Sujeto 1. Nivel 2. Interpretación_____	354
Gráfico 53: Sujeto 1. Nivel 3. Profundización_____	360
Gráfico 54: Sujeto 2. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después_____	370
Gráfico 55: Sujeto 2. Frecuencias Tipos de Conocimiento_____	371
Gráfico 56: Sujeto 2. Conocimiento Materia por semanas_____	372
Gráfico 57: Sujeto 2. Aprendizaje Materia por semanas_____	372
Gráfico 58: Sujeto 2. Gestión y Disciplina por semanas_____	374
Gráfico 59: Sujeto 2. Planificación por semanas_____	374
Gráfico 60: Sujeto 2. Interacción por semanas_____	375
Gráfico 61: Sujeto 2. Metodología por semanas_____	375
Gráfico 62: Sujeto 2. Evaluación_____	377
Gráfico 63: Sujeto 2. Enseñanza en General_____	377
Gráfico 64: Sujeto 2. Papel del profesorado_____	378
Gráfico 65: Sujeto 2. Contexto_____	379
Gráfico 66: Sujeto 2. Distribución Niveles de Reflexión_____	380
Gráfico 67: Sujeto 2. Frecuencias Niveles de Reflexión_____	380
Gráfico 68: Sujeto 2. Nivel 1. Descripción_____	381
Gráfico 69: Sujeto 2. Nivel 2. Interpretación_____	387
Gráfico 70: Sujeto 2. Nivel 3. Profundización_____	391
Gráfico 71: Sujeto 3. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después_____	402
Gráfico 72: Sujeto 3. Frecuencias Tipos de Conocimiento_____	403
Gráfico 73: Sujeto 3. Conocimiento Materia por semanas_____	404
Gráfico 74: Sujeto 3. Aprendizaje Materia por semanas_____	404
Gráfico 75: Sujeto 3. Gestión y Disciplina por semanas_____	405
Gráfico 76: Sujeto 3. Planificación por semanas_____	405
Gráfico 77: Sujeto 3. Interacción por semanas_____	407
Gráfico 78: Sujeto 3. Metodología por semanas_____	407
Gráfico 79: Sujeto 3. Evaluación_____	408

Gráfico 80: Sujeto 3. Papel del profesorado	409
Gráfico 81: Sujeto 3. Contexto	410
Gráfico 82: Sujeto 3. Distribución Niveles de Reflexión	411
Gráfico 83: Sujeto 3. Frecuencias Niveles de Reflexión	411
Gráfico 84: Sujeto 3. Nivel 1. Descripción	412
Gráfico 85: Sujeto 3. Nivel 2. Interpretación	417
Gráfico 86: Sujeto 3. Nivel 3. Profundización	420
Gráfico 87: Sujeto 4. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después	428
Gráfico 88: Sujeto 4. Frecuencias Tipos de Conocimiento	429
Gráfico 89: Sujeto 4. Conocimiento Materia por semanas	430
Gráfico 90: Sujeto 4. Aprendizaje Materia por semanas	430
Gráfico 91: Sujeto 4. Planificación por semanas	431
Gráfico 92: Sujeto 4. Interacción por semanas	432
Gráfico 93: Sujeto 4. Metodología por semanas	432
Gráfico 94: Sujeto 4. Evaluación	433
Gráfico 95: Sujeto 4. Enseñanza en General	433
Gráfico 96: Sujeto 4. Papel del profesorado	434
Gráfico 97: Sujeto 4. Distribución Niveles de Reflexión	435
Gráfico 98: Sujeto 4. Frecuencias Niveles de Reflexión	436
Gráfico 99: Sujeto 4. Nivel 1. Descripción	436
Gráfico 100: Sujeto 4. Nivel 2. Interpretación	440
Gráfico 101: Sujeto 5. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después	448
Gráfico 102: Sujeto 5. Frecuencias Tipos de Conocimiento	449
Gráfico 103: Sujeto 5. Conocimiento Materia por semanas	450
Gráfico 104: Sujeto 5. Aprendizaje Materia por semanas	450
Gráfico 105: Sujeto 5. Gestión y Disciplina por semanas	451
Gráfico 106: Sujeto 5. Planificación por semanas	451
Gráfico 107: Sujeto 5. Interacción por semanas	453
Gráfico 108: Sujeto 5. Metodología por semanas	453
Gráfico 109: Sujeto 5. Evaluación	454

Gráfico 110: Sujeto 5. Enseñanza en General	454
Gráfico 111: Sujeto 5. Papel del profesorado	455
Gráfico 112: Sujeto 5. Contexto	456
Gráfico 113: Sujeto 5. Distribución Niveles de Reflexión	457
Gráfico 114: Sujeto 5. Frecuencias Niveles de Reflexión	458
Gráfico 115: Sujeto 5. Nivel 1. Descripción	459
Gráfico 116: Sujeto 5. Nivel 2. Interpretación	464
Gráfico 117: Sujeto 5. Nivel 3. Profundización	468
Gráfico 118: Sujeto 6. Perfil Medias Teorías Implícitas.	
Antes – Después	476
Gráfico 119: Sujeto 6. Frecuencias Tipos de Conocimiento	477
Gráfico 120: Sujeto 6. Conocimiento Materia por semanas	478
Gráfico 121: Sujeto 6. Aprendizaje Materia por semanas	478
Gráfico 122: Sujeto 6. Gestión y Disciplina por semanas	479
Gráfico 123: Sujeto 6. Planificación por semanas	479
Gráfico 124: Sujeto 6. Interacción por semanas	481
Gráfico 125: Sujeto 6. Metodología por semanas	481
Gráfico 126: Sujeto 6. Evaluación	483
Gráfico 127: Sujeto 6. Papel del profesorado	484
Gráfico 128: Sujeto 6. Contexto	485
Gráfico 129: Sujeto 6. Distribución Niveles de Reflexión	486
Gráfico 130: Sujeto 6. Frecuencias Niveles de Reflexión	486
Gráfico 131: Sujeto 6. Nivel 1. Descripción	487
Gráfico 132: Sujeto 6. Nivel 2. Interpretación	493
Gráfico 133: Sujeto 6. Nivel 3. Profundización	497
Gráfico 134: Sujeto 7. Perfil Medias Teorías Implícitas.	
Antes – Después	508
Gráfico 135: Sujeto 7. Frecuencias Tipos de Conocimiento	509
Gráfico 136: Sujeto 7. Conocimiento Materia por semanas	510
Gráfico 137: Sujeto 7. Aprendizaje Materia por semanas	510
Gráfico 138: Sujeto 7. Gestión y Disciplina por semanas	511
Gráfico 139: Sujeto 7. Planificación por semanas	511

Gráfico 140: Sujeto 7. Interacción por semanas	513
Gráfico 141: Sujeto 7. Metodología por semanas	513
Gráfico 142: Sujeto 7. Evaluación	515
Gráfico 143: Sujeto 7. Enseñanza en General	515
Gráfico 144: Sujeto 7. Papel del profesorado	516
Gráfico 145: Sujeto 7. Contexto	517
Gráfico 146: Sujeto 7. Distribución Niveles de Reflexión	518
Gráfico 147: Sujeto 7. Frecuencias Niveles de Reflexión	518
Gráfico 148: Sujeto 7. Nivel 1. Descripción	519
Gráfico 149: Sujeto 7. Nivel 2. Interpretación	523
Gráfico 150: Sujeto 7. Nivel 3. Profundización	528
Gráfico 151: Sujeto 8. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después	538
Gráfico 152: Sujeto 8. Frecuencias Tipos de Conocimiento	539
Gráfico 153: Sujeto 8. Conocimiento Materia por semanas	540
Gráfico 154: Sujeto 8. Aprendizaje Materia por semanas	540
Gráfico 155: Sujeto 8. Gestión y Disciplina por semanas	541
Gráfico 156: Sujeto 8. Planificación por semanas	541
Gráfico 157: Sujeto 8. Interacción por semanas	543
Gráfico 158: Sujeto 8. Metodología por semanas	543
Gráfico 159: Sujeto 8. Evaluación	545
Gráfico 160: Sujeto 8. Enseñanza en General	545
Gráfico 161: Sujeto 8. Papel del profesorado	546
Gráfico 162: Sujeto 8. Contexto	547
Gráfico 163: Sujeto 8. Distribución Niveles de Reflexión	548
Gráfico 164: Sujeto 8. Frecuencias Niveles de Reflexión	549
Gráfico 165: Sujeto 8. Nivel 1. Descripción	550
Gráfico 166: Sujeto 8. Nivel 2. Interpretación	557
Gráfico 167: Sujeto 8. Nivel 3. Profundización	562
Gráfico 168: Sujeto 9. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después	572
Gráfico 169: Sujeto 9. Frecuencias Tipos de Conocimiento	573

Gráfico 170: Sujeto 9. Conocimiento Materia por semanas	574
Gráfico 171: Sujeto 9. Aprendizaje Materia por semanas	574
Gráfico 172: Sujeto 9. Gestión y Disciplina por semanas	576
Gráfico 173: Sujeto 9. Planificación por semanas	576
Gráfico 174: Sujeto 9. Interacción por semanas	577
Gráfico 175: Sujeto 9. Metodología por semanas	577
Gráfico 176: Sujeto 9. Evaluación	578
Gráfico 177: Sujeto 9. Enseñanza en General	578
Gráfico 178: Sujeto 9. Papel del profesorado	581
Gráfico 179: Sujeto 9. Contexto	582
Gráfico 180: Sujeto 9. Distribución Niveles de Reflexión	583
Gráfico 181: Sujeto 9. Frecuencias Niveles de Reflexión	584
Gráfico 182: Sujeto 9. Nivel 1. Descripción	585
Gráfico 183: Sujeto 9. Nivel 2. Interpretación	589
Gráfico 184: Sujeto 9. Nivel 3. Profundización	592
Gráfico 185: Sujeto 10. Perfil Medias Teorías Implícitas.	
Antes – Después	608
Gráfico 186: Sujeto 10. Frecuencias Tipos de Conocimiento	609
Gráfico 187: Sujeto 10. Conocimiento Materia por semanas	610
Gráfico 188: Sujeto 10. Aprendizaje Materia por semanas	610
Gráfico 189: Sujeto 10. Gestión y Disciplina por semanas	612
Gráfico 190: Sujeto 10. Planificación por semanas	612
Gráfico 191: Sujeto 10. Interacción por semanas	614
Gráfico 192: Sujeto 10. Metodología por semanas	614
Gráfico 193: Sujeto 10. Evaluación	616
Gráfico 194: Sujeto 10. Enseñanza en General	616
Gráfico 195: Sujeto 10. Papel del profesorado	618
Gráfico 196: Sujeto 10. Contexto	620
Gráfico 197: Sujeto 10. Distribución Niveles de Reflexión	621
Gráfico 198: Sujeto 10. Frecuencias Niveles de Reflexión	622
Gráfico 199: Sujeto 10. Nivel 1. Descripción	623
Gráfico 200: Sujeto 10. Nivel 2. Interpretación	628

Gráfico 201: Sujeto 10. Nivel 3. Profundización_____	635
Gráfico 202: Sujeto 11. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después_____	652
Gráfico 203: Sujeto 11. Frecuencias Tipos de Conocimiento_____	653
Gráfico 204: Sujeto 11. Conocimiento Materia por semanas_____	654
Gráfico 205: Sujeto 11. Aprendizaje Materia por semanas_____	654
Gráfico 206: Sujeto 11. Gestión y Disciplina por semanas_____	656
Gráfico 207: Sujeto 11. Planificación por semanas_____	656
Gráfico 208: Sujeto 11. Interacción por semanas_____	658
Gráfico 209: Sujeto 11. Metodología por semanas_____	658
Gráfico 210: Sujeto 11. Evaluación_____	659
Gráfico 211: Sujeto 11. Enseñanza en General_____	659
Gráfico 212: Sujeto 11. Papel del profesorado_____	661
Gráfico 213: Sujeto 11. Contexto_____	662
Gráfico 214: Sujeto 11. Distribución Niveles de Reflexión_____	663
Gráfico 215: Sujeto 11. Frecuencias Niveles de Reflexión_____	664
Gráfico 216: Sujeto 11. Nivel 1. Descripción_____	665
Gráfico 217: Sujeto 11. Nivel 2. Interpretación_____	671
Gráfico 218: Sujeto 11. Nivel 3. Profundización_____	676
Gráfico 219: Sujeto 12. Perfil Medias Teorías Implícitas. Antes – Después_____	686
Gráfico 220: Sujeto 12. Frecuencias Tipos de Conocimiento_____	687
Gráfico 221: Sujeto 12. Conocimiento Materia por semanas_____	688
Gráfico 222: Sujeto 12. Aprendizaje Materia por semanas_____	688
Gráfico 223: Sujeto 12. Gestión y Disciplina por semanas_____	690
Gráfico 224: Sujeto 12. Planificación por semanas_____	690
Gráfico 225: Sujeto 12. Interacción por semanas_____	691
Gráfico 226: Sujeto 12. Metodología por semanas_____	691
Gráfico 227: Sujeto 12. Evaluación_____	693
Gráfico 228: Sujeto 12. Papel del profesorado_____	694
Gráfico 229: Sujeto 12. Contexto_____	695
Gráfico 230: Sujeto 12. Distribución Niveles de Reflexión_____	696

Gráfico 231: Sujeto 12. Frecuencias Niveles de Reflexión_____	696
Gráfico 232: Sujeto 12. Nivel 1. Descripción_____	697
Gráfico 233: Sujeto 12. Nivel 2. Interpretación_____	702
Gráfico 234: Medias Teorías Implícitas A-D Estudio 2_____	714
Gráfico 235: Porcentaje de los subdominios por Niveles de Reflexión__	718

Figuras

Figura 1: Comunidad de indagación_____	73
Figura 2: Resultado Factorial. Antes y Después_____	252
Figura 3: Características del diario reflexivo_____	305
Figura 4: Fichas de observación_____	306
Figura 5: Esquema de análisis de materiales para cada caso_____	308
Figura 6: Matriz de análisis para cada sujeto_____	312