

## **PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO SOBRE SU FORMACION Y SU APRENDIZAJE COMO DOCENTE**

*por Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED*

*Universidad de La Coruña*

Una de las preocupaciones que están despertando mayor interés en el ámbito de la Formación del Profesorado es la que se refiere a los procesos de aprendizaje de la enseñanza. Se trata de desvelar cómo acontece tal aprendizaje, a través de qué mecanismos se realiza, qué factores lo facilitan, qué variables inciden en su desarrollo, etc., para extraer algún tipo de información que nos permita adecuar y mejorar los procesos de formación que se organizan desde las instituciones encargadas de tal cometido.

Conviene advertir que, dada la relativa novedad de tal propuesta, la complejidad de sus planteamientos y la dificultad para desarrollarla, no sólo no disponemos de un corpus elaborado sobre esta problemática, sino que incluso, en estos momentos, resultaría arriesgado concretar —más allá de los interrogantes recogidos en el párrafo anterior— qué significa «aprender a enseñar». Porque, cuando nos enfrentamos a esta temática, lejos de encontrarnos con un nivel de sistematización que nos permita clarificar su contenido, observamos una «diversa diversidad» de cuestiones que si bien tienen que ver con los procesos de formación, también es cierto que los abordan desde distintas ópticas —casi siempre complementarias, aunque ello no impida su necesaria diferenciación si queremos profundizar en su análisis—. Nos atreveríamos a señalar que el rótulo «aprender a enseñar» se está convirtiendo en un recurrido refugio en el que se sitúan investigadores e investigaciones, no tanto por los objetivos y resultados alcanzados en los trabajos, sino por variadas razones argumentadas desde la indefi-

nición de los significados de esta línea de investigación —escasamente restrictiva para acoger multiplicidad de estudios— e incluso, por la propia juventud de la investigación en Formación del Profesorado que convierte en arriesgada la propuesta de clasificación de las líneas de investigación en permanente desarrollo y, por tanto, de incierta la ubicación de un determinado trabajo en cualquiera de las establecidas.

No olvidemos, por otra parte, que estos inconvenientes, pueden resultar beneficiosos, y actuar como acicates que atraigan a investigadores motivados por clarificar las múltiples zonas oscuras que se van detectando al penetrar en los procesos de formación y aprendizaje de la enseñanza.

Así pues, asumiendo las limitaciones y dificultades que venimos perfilando, situamos nuestro interés por este tema como un reto en el que, con las precauciones derivadas de la problemática suscitada, nos proponemos, sin pretender la exhaustividad, ofrecer algunas respuestas, primero desde la síntesis de la revisión de la bibliografía asociada a estas cuestiones, y, posteriormente, desde la visión que manifiestan los futuros profesores en el último año de su preparación para la profesión de la enseñanza.

### *1. Formación del profesorado para aprender a enseñar: consideraciones desde la investigación*

Como ya señalamos, la preocupación por el aprender a enseñar ha motivado una variedad de investigaciones, en las que se aprecia cierta diversidad tanto sobre los puntos de partida como respecto a los propios hallazgos con los que se concluye. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, el propósito común de desvelar cómo acontecen tales procesos de aprendizaje, tiene la fuerza suficiente para aglutinar y dotar de importancia a las lecturas parciales desde las que habitualmente se enfrentan dichas cuestiones, quizás como estrategia para sortear la complejidad que las enmaraña.

De ahí que a las dificultades inherentes a cualquier revisión sobre un determinado tema se unen, en el caso que nos ocupa, las derivadas de la ausencia de sistematización —lo que exige a la autora la tentativa de ofrecer su propio esquema— y las provocadas por ser este un campo en eferescencia, con aportaciones recientes y proyectos en desarrollo.

Desde esta tarea de revisión-sistematización, y basándonos en otros trabajos (Calderhead, 1988, 1990; Carter, 1990; González

Sanmamed, 1995a; Grossman, 1988; Hollingsworth, 1989; Marcello, 1994a; Montero, 1992; Schon, 1992; Tom y Valli, 1990), plantearemos el aprendizaje de la enseñanza desde la consideración de cuatro coordenadas:

- Qué aprenden y cómo aprenden los docentes.
- Qué conocen y cómo lo conocen.
- Qué necesitan conocer y cómo facilitarles ese conocimiento.
- Cómo perciben los futuros profesores y profesoras que se aprende a enseñar.

### 1.1. *Qué aprenden y cómo aprenden los docentes*

No disponemos de respuestas claras y unívocas sobre qué aprenden y cómo aprenden los profesores y profesoras. Montero (1992) advierte de las diferencias en la conceptualización del aprendizaje de la enseñanza desde cada uno de los modelos de profesor propuestos por Zeichner (1983), y, citando a Doyle (1985), de que las respuestas dependerán de la etapa de formación a la que nos refiramos.

En cualquier caso, el conjunto de estudios que de forma más directa y concreta se ocupan de estas cuestiones suelen incluirse en la órbita de las teorías de la socialización. Siguiendo a Ginsburg (1988), definimos la socialización como el proceso por el cual los individuos son introducidos en su cultura profesional, y que implica la adquisición de actitudes, valores, destrezas y modelos de conducta que permite asumir el rol social establecido en el grupo.

Zeichner y Gore (1990) en su revisión de la literatura sobre la socialización del profesorado dan cuenta del abandono de la perspectiva funcionalista (en base a la cual el futuro profesor era moldeado y sometido en sus diversas experiencias, negándole su capacidad de respuesta y de control) sustituida por una visión interactiva y dialéctica, desde la que interesa analizar las influencias que ejercen las diversas variables, personales, estructurales e institucionales, relacionadas con la formación del profesor. Estos autores plantean en su revisión un recorrido por las diferentes fases de la carrera de un profesor:

a) *Influencia de las experiencias previas*, analizadas a través del estudio de la biografía (Bullough, 1987, Butt, Townsend y Raymond, 1992; Crow, 1987; González Sanmamed, 1994; Knowles, 1988). Podríamos concluir que el conocimiento y aprendizaje del profesor está influido por tres categorías principales de experiencias, que por orden de importancia son: historia de su vida priva-

da, experiencias en la enseñanza y las propias experiencias como aprendiz en la escuela.

b) *Influencias durante la formación*, los análisis se refieren a la influencia de la institución formadora y de los componentes de los programas formativos, especialmente de las prácticas de campo. El impacto de la Universidad es indirecto, a través de los valores y creencias que transmite, así como las reglas y normas que la ordenan. Respecto a las influencias del programa de formación, la conclusión general es que se necesita una mayor investigación que permita conocer mejor el impacto de los cursos de formación académica, abordando tanto las cuestiones relativas a la cantidad como a la cualidad, es decir, qué tipo de programas y cuánto tiempo sería necesario para una formación de calidad. Y, más aún, habría que analizar el impacto de las distintas materias y especialidades, así como los modelos de preparación académica que se están siguiendo (González Sanmamed, 1992).

Respecto a la influencia de los programas de Prácticas, las investigaciones desarrolladas han generado cierto desacuerdo a la hora de explicar y describir los cambios (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994; González Sanmamed, 1995b; Guyton y McIntyre, 1990; Marcelo, 1994b; Montero, 1987a, Rodríguez López, 1994; Zabalza y Marcelo, 1993). Algunos de los estudios recogidos por Griffin (1986) y Watts (1987) concluyen que los alumnos en formación experimentan un cambio negativo en sus actitudes hacia los niños, la disciplina, la enseñanza y ellos mismos. Reconocen que el control de la clase les resulta más difícil de lo que ellos esperaban. Se vuelven más rígidos, más autoritarios, menos flexibles, están dispuestos a utilizar métodos severos y efectivos de disciplina. Otro de los aspectos que resulta controvertido es el referido a los agentes que provocan las influencias y los cambios que venimos de señalar. Según los resultados de algunas investigaciones, la principal influencia parece provenir del tutor, mientras otras reservan un mayor protagonismo al supervisor, y hay quienes cuestionan la importancia de ambas figuras. Un aspecto que no debe olvidarse al analizar la influencia socializadora de las Prácticas es el contexto en el que se desarrollan: características de la clase, de la escuela, clima relacional, normas y valores de la comunidad en la que se ubica...

c) *Influencias del trabajo y la cultura*, los análisis se refieren a las etapas posteriores a la certificación académica, recogiendo las influencias recibidas cuando se ejerce la docencia como profesor titular. Zeichner y Gore (1990) optan por el modelo desarrollado

por Pollard (1982) para explicar las influencias a considerar durante el desempeño docente: influencias a nivel interactivo del aula (de los alumnos y de la clase), a nivel institucional (de los colegios y los evaluadores) y a nivel cultural (del contexto local y la sociedad en general).

### 1.2. *Qué conocen y cómo conocen los docentes*

Para concretar «qué conocen y cómo conocen» los profesores y profesoras, nos parece ilustrativo el esquema propuesto por Carter (1990) que se refiere a tres tipos de estudios:

a) *La comparación de profesores expertos y noveles.* Autores como Borko y Livingston (1988), Ropo (1987) o Berliner (1986) defienden que la actuación de los expertos nos ofrece un punto de partida para formar a los profesores noveles: durante la formación debe ofrecerse a los principiantes la posibilidad de que trabajen y desarrollen aquellas destrezas, habilidades y conocimientos que poseen los expertos, porque «conocer cómo los prácticos conocen y navegan en la práctica representa un poderoso fundamento sobre el que construir programas de formación a través de: casos, simulaciones, investigación-acción y reflexión» (Doyle, 1990, p. 18).

b) *Las investigaciones relativas al conocimiento práctico.* Se define el conocimiento práctico personal como «un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales» (Clandinin y Connelly, 1984, p. 135). Se trata de analizar y comprender el tipo peculiar de conocimiento que poseen los profesores y cómo se expresa en la acción que estos desarrollan en el ambiente complejo e incierto de las clases (Elbaz, 1983).

c) *Las investigaciones relativas al conocimiento pedagógico del contenido.* Es uno de los tipos de conocimiento señalados por Shulman (1986, 1987) referido a una amalgama especial de contenido y pedagogía que poseen los profesores y que les permite una comprensión de lo que significa enseñar una determinada materia a unos alumnos (Shulman, 1993; Marcelo, 1993)

### 1.3. *Qué necesitan conocer los docentes y cómo facilitarles ése conocimiento*

Como señalan Grossman y Richert (1988) uno de los principales dilemas y problemas con los que se enfrentan los investigadores en Formación del Profesorado es el de definir, conceptualizar, des-

cribir y analizar el conocimiento base que necesitan los profesores para desempeñar su profesión. Bajo la dirección de Shulman, diversos investigadores van a abordar este problema desde distintas perspectivas y con diversos enfoques. Wilson, Shulman y Richert (1987) concluyen que los profesores muestran distintos tipos de conocimientos: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento de contenido pedagógico, conocimiento del curriculum, conocimiento de los alumnos, conocimiento de las metas educativas y conocimiento de los contextos educativos.

Además, Shulman (1987) recoge cuatro fuentes principales del conocimiento de los profesores: escolarización en las disciplinas, materiales y estructuras educativas, investigación escolar, y la visión de la práctica en sí misma. Y a través del denominado *modelo de razonamiento pedagógico y acción* explica el proceso por el cual los profesores seleccionan, generan y elaboran representaciones de la materia para su enseñanza.

Respecto a las formas de conocimiento de los profesores, señala tres tipos: proposicional, de casos y estratégico (Shulman, 1986).

#### 1.4. *Cómo perciben los futuros profesores y profesoras que se aprende a enseñar*

La reciente investigación en Formación del Profesorado, específicamente la que bajo el paraguas de los estudios sobre el Pensamiento del Profesor, se ha ocupado de las creencias y teorías de los profesores y los alumnos en formación, nos ha permitido constatar que dichos alumnos llegan a los cursos de formación con una serie de concepciones sobre la enseñanza que se han ido configurando durante su vida personal y escolar. Estas concepciones constituyen una especie de lente o filtro desde el que interpretan su propio proceso formativo y orientan sus experiencias y conductas como docentes. Presentaremos seguidamente dos estudios en los que se pone de manifiesto la visión de estos futuros profesores sobre la enseñanza y los procesos formativos que les ayudarán en su aprendizaje.

Weinstein (1988, 1990) encontró que los alumnos que estudian para ser profesores mantienen un «optimismo no realista» (la enseñanza les resulta familiar y creen que ya la conocen suficientemente) que les lleva a tener un alto nivel de confianza en que poseen las características necesarias para enseñar, y por tanto, que no tendrán demasiados problemas en su desempeño docente. Sin embargo esta confianza en su habilidad para enseñar se va a modificar al enfrentarse a la realización de las Prácticas y posteriormente

en su experiencia como pro-fesores.

Pero quizás la investigación más significativa sobre esta temática sea la realizada por Book, Byers y Freeman (1983) quienes a través de cuestionarios indagaron sobre experiencias previas y durante la formación, aspiraciones respecto a la carrera y percepciones sobre el rol de profesor. Los alumnos que participaron en su estudio veían la enseñanza como una extensión de ser padre sobre la que hay poco que aprender que no sea a través del instinto. Además, manifestaron que enseñar era algo fácil y rutinario, y por tanto cualquiera puede enseñar. Consideran que «la experiencia es el mejor profesor», señalando el entrenamiento y la supervisión en el propio trabajo como las fuentes principales de conocimiento profesional. En menor medida sitúan como generadores de conocimiento profesional la preparación en la materia específica y los cursos sobre metodología instruccional. Con una valoración escasa resultaron el resto de los factores propuestos en el cuestionario: cursos de Psicología de la Educación, su propia experiencia como alumnos, sus lecturas sobre la Educación y los cursos sobre fundamentos sociales y filosóficos de la Educación. Mostraron una gran confianza en su habilidad para enseñar y esperaban poder probarla durante las Prácticas.

## *2. Diseño de la investigación*

En base a la revisión bibliográfica realizada, nuestra aportación al análisis del proceso de aprender a enseñar se configuró a través de la indagación de cómo valoran los estudiantes del último año de Magisterio la contribución de los diversos factores que, desde la reflexión teórica y la investigación, se han desvelado como potenciales propiciadores del aprendizaje de la enseñanza.

Sus posiciones respecto a cada uno de estos factores que les hemos propuesto nos parecen muy importantes, no sólo porque en cierta medida reflejan su experiencia personal, sino también la concepción que se han formado respecto a «cómo se aprende a ser profesor», que indudablemente influirá en su propio proceso formativo.

La indagación del grado de importancia que atribuyen estos alumnos y alumnas a los diversos aspectos que inciden en su formación y desarrollo profesional, se organizó a través de un diseño «antes-después» de las Prácticas Escolares, que nos permitiría comprobar si el contacto con la realidad y su posible desempeño

como profesor modificaba su valoración de los diversos ingredientes que configuran el proceso de aprender a enseñar.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia en la que pretendíamos conocer y analizar las concepciones educativas del alumnado de Magisterio de las Escuelas de Formación del profesorado de EGB de Galicia. Para ello utilizamos el «Cuestionario

Localidad	1.ª Aplicación		Aplicación	
	f	p	f	p
CORUÑA	142	21,8	76	14,2
LUGO	133	20,8	127	22,8
PONTEVEDRA	162	24,8	154	28,7
SANTIAGO	104	16,0	78	14,7
ORENSE	109	16,8	107	19,8

sobre Concepciones Educativas», elaborado específicamente para esta investigación, y del que extraemos los items correspondientes

Edad	1.ª Aplicación		2.ª Aplicación	
	f	p	f	p
0	5	0,8	0	0,0
Menos de 21	270	41,5	178	33,1
De 21 a 25	355	54,6	342	63,7
De 26 a 30	11	1,7	10	1,9
De 31 a 35	4	0,6	4	0,7
Más de 35	5	0,8	3	0,7

a esta temática. Cada item iba acompañado de una escala tipo Likert de 5 puntos: 1 (nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante) y 5

Sexo	1.ª Aplicación		2.ª Aplicación	
	f	p	f	p
0	2	0,3	1	0,2
MUJER	516	79,4	407	75,8
HOMBRE	132	20,3	129	24,0

(muy).

La primera aplicación de dicho cuestionario se realizó durante el mes de diciembre, antes del inicio de las Prácticas Escolares. Y nuevamente se volvió a aplicar el cuestionario en el mes de abril al volver de los centros de EGB. Participaron los alumnos que estaban en la clase el día y la hora en la que se realizó la aplicación.

En la primera aplicación se recogieron 650 cuestionarios y 537 en la segunda. En las Tablas 1, 2 y 3 se recoge la distribución de los participantes según la localidad en que se ubicaba la Escuela de Magisterio, la edad y el sexo.

TABLA 1: LOCALIDAD

Texto	$\bar{x}$ 1.ªApl.	$\bar{x}$ 2.ªApl.
Características personales del futuro profesor	3.90	3.91
Experiencias como alumno antes de iniciar la carrera de Magisterio	3.64	3.25
Formación teórica recibida para ser profesor	3.29	3.09
La realización de las Prácticas Escolares	4.21	4.29
Las condiciones de trabajo en el centro donde se es profesor.	3.97	3.98
El contacto con los alumnos	4.56	4.56
La relación con otros profesores	4.08	3.78
La relación con otros profesionales de la educación (Pedagogos, Psicólogos, Inspectores)	4.14	3.69
La relación con otros miembros e instituciones de la Comunidad Educativa	3.98	3.51
La planificación de la enseñanza	4.00	3.87
La evaluación de la actividad docente	3.75	3.69
La realización, bien individualmente, bien en equipo, de investigaciones sobre la enseñanza	4.10	3.85
La actividad diaria del aula	4.32	4.35
La lectura de libros, artículos, informes, etc. relacionados con la profesión de la enseñanza	4.18	3.97
La reflexión sobre la práctica docente	4.05	4.05
La colaboración con los colegas en la práctica cotidiana de la enseñanza	4.09	3.96
La pertenencia a Asociaciones profesionales y de Renovación Pedagógica	3.67	3.32
La diversidad de actividades de formación en ejercicio	3.88	3.70

TABLA 2: EDAD

TABLA 3: SEXO

### 3. Resultados

El estudio de las variables se realizará a través de un análisis descriptivo por ítem y de contraste de medias para valorar si los cambios fueron significativos. Presentaremos también la relación entre variables derivada del análisis factorial.

#### 3.1. Análisis descriptivo por ítems

En la Tabla 4 se recoge la puntuación media alcanzada en cada ítem en la primera y segunda aplicación.

TABLA 4: «ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA FORMACIÓN DE UN PROFESOR»

A la luz de los resultados obtenidos, constatamos que los alumnos valoran en gran medida los aspectos que les hemos presentado ya que las puntuaciones medias son muy altas (el ítem menos valorado alcanza una puntuación media de 3'29 en la 1.<sup>a</sup> aplicación y 3'09 en la 2.<sup>a</sup> aplicación). Las opiniones de los alumnos parecen confirmar algunas de las reflexiones de teóricos e investigadores que señalan la dificultad de concretar cómo se aprende a ser profesor y apuntan a la existencia de múltiples fuentes del conocimiento base necesario para esta profesión.

Según estos datos, el alumnado que ha participado en la investigación considera, tanto antes como después de la experiencia de las Prácticas Escolares, que es el contacto con los alumnos lo que más influye en la formación de los profesores.

Además, hemos de tener en cuenta que la segunda variable con mayor puntuación media ha sido «la actividad diaria del aula», lo que confirma que para los futuros profesores es la escuela y el desempeño docente lo que más ayuda a la formación. Parece pues, que nuestros participantes optan por una idea bastante popular en cualquier ámbito profesional como es la de que «se aprende haciendo» en contextos reales de trabajo. Si bien esta máxima puede ser útil en ocupaciones que son básicamente de acción y actuación, los riesgos que comporta para la profesión de la enseñanza en la que hay que relacionar teoría y práctica, son considerables. Tanto

es así que esta problemática ha generado ríos de tinta, debates, investigaciones..., que no han hecho sino sacar a la luz nuevos aspectos a considerar y lagunas a las que dar respuesta. Obviamente la relación teoría-práctica constituye un elemento fundamental en el proceso de formación y una de las dificultades está precisamente en cómo darle respuesta en los planes formativos.

Dentro de esta línea que estamos comentando no resulta extraño que la variable referida a las Prácticas Escolares sea también muy valorada como generadora de formación. Además de que en general se entiende que es la práctica (¿y por tanto las Prácticas?) la que forma, puede haber una cierta ansiedad e impaciencia por llegar a la «realidad» después de las horas que han pasado recibiendo «teoría» en la Escuela de Magisterio. Consideramos que, en cierta medida, existe una mitificación de las Prácticas, y ello no sólo a nivel de los alumnos de Magisterio, sino de otros profesionales de la enseñanza (González Sanmamed, 1994; Zeichner, 1980).

Nos parece oportuno incorporar, en relación con lo que estamos comentando, unas referencias al ítem 15 (la reflexión sobre la práctica docente) que ha alcanzado una media importante. En Formación de Profesorado este concepto se ha convertido en el talismán que va a solucionar gran parte de los problemas. Efectivamente, a través de la reflexión, la experiencia cobra una nueva dimensión, que afectará a la relación teoría-práctica y, por tanto, a la estructura de los programas formativos. Son pioneros los trabajos de Schön (1983, 1987) y los de Zeichner y Liston (1987), destacando también los de Grimmett y Erickson (1988), Korthagen (1988), Clift et al. (1990) y Zeichner (1992) por sus referencias a modelos concretos de formación a través de la reflexión. Pensamos que si la formación inicial genera la capacidad de reflexión en los futuros profesores se estarían dando los primeros pasos para una concepción de la formación como un proceso de desarrollo continuo, y se estaría dotando a los docentes de instrumentos formativos potentes.

Nos parece interesante, y en cierta medida novedoso, la puntuación alcanzada por el ítem 14 referido a la lectura de libros, artículos, informes, etc., relacionados con la profesión de la enseñanza. Parece que los alumnos de Magisterio confían en que podrán seguir formándose a través de lecturas y, en general, de material impreso. Con ello se logra cierto equilibrio frente al énfasis en la práctica. Pensamos que además esta opción viene a señalar que el alumnado no rechaza por sistema la «teoría», sino que es consciente de las aportaciones desde los diversos ámbitos.

Otro ítem que ha obtenido una valoración importante, sobre todo después de las Prácticas Escolares, ha sido el que se refiere a las condiciones de trabajo del Centro en el que se es profesor (ítem 5). Apreciamos aquí una concepción más abierta de lo que significa ser profesor y de las tareas que tiene que desarrollar. Parece, pues, que estos alumnos han tenido oportunidad de comprender que el aula no es el único espacio de trabajo del profesor, y el centro, desde el punto de vista institucional, legislativo, relacional..., limita, impone, a veces facilita, la labor de los profesores en su conjunto e individualmente.

Comentaremos a continuación un grupo de variables cuyo denominador común es el establecimiento de relaciones: ítem 8 (con otros miembros e instituciones de la Comunidad Educativa), ítem 16 (colaboración con colegas en la práctica cotidiana de la enseñanza) e ítem 7 (relación con otros profesores). Es sorprendente y esperanzador que los alumnos manifiesten esta confianza en el trabajo con otros colegas, ya que una de las críticas que se hacen a los profesores es su individualismo; y la falta de coordinación, uno de los problemas más acuciantes en los centros de enseñanza. Es positivo que se mantengan estas concepciones, y habrá que propiciar las condiciones que las favorezcan, o al menos no impidan que se desarrollen en los colegios.

La última variable que hemos recogido con una media alta se refiere a la realización de investigaciones sobre la enseñanza. Este constituye también uno de los tópicos más recurrentes últimamente en el campo de la formación y el desarrollo de los profesores. La concepción del profesor como investigador se ha llegado a considerar un paradigma de formación de profesorado (Gimeno, 1983; Pérez Gómez, 1992), y la investigación-acción una estrategia formativa con importantes posibilidades (véase en castellano: Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Stenhouse, 1984, 1987).

Analizaremos seguidamente ciertas variables que han obtenido una puntuación media inferior.

Nos parece muy grave que la variable que ha obtenido una menor valoración sea la referida a la formación teórica recibida para ser profesor, disminuyendo además la puntuación tras la experiencia en los centros. Aunque suele ser habitual que el alumnado sea crítico con lo que se le ofrece en los cursos, la desvalorización de la carrera de Magisterio es preocupante. No se trata solamente de si esas críticas son objetivas y razonables, lo que nos

llevaría a cuestionar los planes e instituciones de formación; sino que, lo que más nos inquieta es la actitud de cierta desconsideración en comparación con otros factores y las consecuencias que ello comporta. Si los alumnos no mantienen un elevado grado de confianza en la formación que se les ofrece ¿cómo, dónde y a través de qué esperan formarse?, ¿qué nivel de compromiso con su proceso formativo puede esperarse de los alumnos?. Estas y otras preguntas no tienen fácil respuesta pero, en todo caso, sugieren un cuestionamiento en profundidad de nuestro sistema de formación.

El alumnado participante valora antes de las Prácticas con una puntuación de 3.65 (más cerca del «bastante») y después con 3.25 (más cerca del «algo») la influencia de sus experiencias como alumno antes de la carrera en su formación para profesor. Con esta variable recogíamos una de las posiciones defendidas por algunos autores y que ha sido contrastada en varias investigaciones (Crow, 1987; Feiman-Nemser, 1983). Quizás lo que sucede es que los alumnos no son del todo conscientes de la influencia que puede generarse desde las experiencias vividas como escolares en los colegios, y sea necesario, como recomiendan los autores que hemos citado, hacer explícitas las biografías para poder reconstruirse y reconocerse a uno mismo.

El tercer ítem con menos puntuación ha sido el 17 (pertenecer a Asociaciones profesionales y de Renovación Pedagógica). En esta variable no se puede descartar la posibilidad de que los alumnos y alumnas desconocieran la existencia o acciones de estos colectivos y ello indujera a dar respuestas poco favorables.

Nos resultó verdaderamente sorprendente que la variable relativa a las actividades de formación en ejercicio (ítem 18) no alcanzara una mayor valoración: ¿Es que los futuros profesores no tienen conciencia de la necesidad de seguir formándose a lo largo de su vida profesional?. El tema de la necesidad-obligatoriedad de la formación en ejercicio sigue siendo motivo de debate para distintos sectores educativos y de las medidas que se tomen dependerá la eficacia de los distintos planes y propuestas. Pero, ¿quizás debamos suponer que lo que quieren manifestar los alumnos con estas respuestas es su escepticismo respecto a la bondad de una formación en ejercicio reglada e institucional, que es como suele entenderse generalmente?. En cualquier caso, desde una visión de la formación como proceso (Lanier y Little, 1986; Montero, 1987b) se entiende que la formación inicial debe contemplar la preparación

3.2. Análisis diferencial entre la 1.ª y 2.ª aplicación

ITEM	1.ª APLICACIÓN		2.ª APLICACIÓN		$\bar{x}_2 - \bar{x}_1$	S $(\bar{x}_2 - \bar{x}_1)$	t	Significatividad
	$\bar{x}_1$	s <sub>1</sub>	$\bar{x}_2$	s <sub>2</sub>				
1	3,90	1,06	3,91	0,98	0,01	0,059	0,168	n. s.
2	3,64	1,08	3,25	1,19	-0,39	0,0873	4,45	s.
3	3,29	1,15	3,09	1,11	-0,20	0,0658	3,037	s.
4	4,21	1,03	4,29	1,04	0,08	0,0604	1,324	n. s.
5	3,97	0,99	3,98	0,96	0,01	0,0568	1,175	n. s.
6	4,56	0,73	4,56	0,78	---	---	---	n. s.
7	4,08	0,96	3,78	1,14	-0,30	0,062	4,839	s.
8	4,14	0,95	3,69	1,09	-0,45	0,06	7,492	s.
9	3,98	1,02	3,51	1,14	-0,47	0,0635	7,401	s.
10	4,00	1,04	3,87	1,04	-0,13	0,0607	2,142	s.
11	3,75	1,08	3,69	1,12	-0,06	0,0643	0,933	n. s.
12	4,10	0,91	3,85	1,01	-0,25	0,0564	4,434	s.
13	4,32	0,94	4,35	0,98	0,03	0,0561	0,534	n. s.
14	4,18	0,90	3,97	0,96	-0,21	0,0545	3,855	s.
15	4,05	0,99	4,05	0,94	---	0,0563	---	n. s.
16	4,09	0,92	3,96	0,96	-0,13	0,0550	2,364	s.
17	3,67	1,06	3,32	1,17	-0,35	0,0655	5,347	s.
18	3,88	0,96	3,70	1,05	-0,18	0,0590	3,053	s.

Tanto desde el punto de vista teórico como atendiendo a los propios objetivos de la investigación, resulta de interés comprobar si se han producido cambios en las concepciones de estos alumnos y alumnas una vez realizada la experiencia de las Prácticas Escolares, y en qué medida estas variaciones pueden considerarse significativas a nivel estadístico. Para ello, hemos realizado un contraste de las puntuaciones medias obtenidas aplicando la prueba «t», según se recoge en la Tabla 5.

En primer lugar observamos que excepto en cuatro items (1, 4, 5 y 13), la media obtenida es inferior en la segunda aplicación. En los items 6 y 15 (contacto con los alumnos y la reflexión sobre la práctica) la media no varía. Diremos, entonces, que en general, el

alumnado ha valorado en menor medida en la segunda aplicación los distintos factores presentados respecto a su contribución para la formación de los profesores.

Además, vemos como en once de los items las diferencias en la puntuación media son significativas. Destacaríamos que en los items 8 (relación con otros profesionales de la educación) y 9 (relación con otros miembros e instituciones de la comunidad educativa) ha descendido significativamente su confianza en que sean elementos que ayuden en su formación.

Factor	Variación explicada	Proporción varianza	Proporción acumulada
I	7,600	42,2	42,2
II	1,379	7,7	49,9
III	1,103	6,1	56,0

TABLA 5: DIFERENCIA DE PUNTUACIONES MEDIAS ENTRE LA 1.<sup>a</sup> Y 2.<sup>a</sup> APLICACIÓN

La diferencia también es altamente significativa en los items 17 (la pertenencia a asociaciones profesionales y de renovación pedagógica), 2 (experiencias como alumno antes de iniciar la carrera de Magisterio) y 12 (la realización, bien individualmente, bien en equipo, de investigaciones sobre la enseñanza), por lo que deducimos que después de las Prácticas consideran en menor grado que puedan favorecer su formación como profesores.

**6.3. Relación entre las variables**

Item	Carga Factor I
17	0,788
15	0,743
18	0,740
12	0,704
14	0,688
16	0,674
13	0,562
11	0,538
10	0,525

Item	Carga Factor II
7	0,707
6	0,691
9	0,651
8	0,640
4	0,592
5	0,571

Item	Carga Factor III
2	0,738
1	0,638
3	0,612

Basaremos nuestros comentarios en la correlación entre las variables y en la estructura factorial que se obtiene según las respuestas recogidas en la primera aplicación del cuestionario.

Respecto a la *Matriz de correlaciones*, observamos que las correlaciones son, en general, significativas y no aparece ninguna correlación negativa.

Respecto a la *Estructura factorial*, se retienen tres factores, que son los que tienen una varianza explicada mayor que 1. En conjunto estos tres factores explican el 56 % de la varianza de la matriz de correlaciones. La varianza explicada para cada uno de los factores, así como la proporción que esa varianza representa y la proporción explicativa acumulada se recoge en la Tabla 6

TABLA 6: VARIANZA EXPLICADA POR LOS FACTORES  $\lambda > 1$

Seguidamente y tras la rotación ortogonal se extraen las variables que saturan cada factor según su orden de importancia.

Las nueve variables que saturan el Factor I (Tabla 7) recogen, en gran medida, las tareas que realizan los profesores en su desempeño profesional. Su agrupamiento en este factor es señal de que la distribución en el cuestionario ha sido correcta. Llamaremos a este Factor I: Actividad profesional.

TABLA 7: ÍTEMS QUE SATURAN EL FACTOR I

TABLA 8: ÍTEMS QUE SATURAN EL FACTOR II

TABLA 9: ÍTEMS QUE SATURAN EL FACTOR III

Las seis variables que saturan el Factor II (Tabla 8) se refieren a las relaciones que establecen los docentes con otros profesionales para llevar a cabo su trabajo docente. También agrupa a otros tipos de experiencias con un componente de interacción importante, como son las Prácticas Escolares y el trabajo en el Centro Docente. Llamaremos a este Factor II: Relaciones y experiencias interprofesionales.

Las tres variables que saturan el Factor III (Tabla 9) recogen tres influencias importantes, según la investigación en este campo, que inciden en el aprendizaje de la profesión de la enseñanza de los futuros profesores: las características de personalidad, sus experiencias como alumno y la formación recibida en la carrera. Dado que se refiere a momentos previos al desempeño profesional, llamaremos a este Factor III: Influencias pre-profesionales.

#### 4. *Discusión e implicaciones*

El interés de los datos y comentarios que hemos ofrecido reside en su potencialidad para propiciar el debate y el cuestionamiento de lo que hacemos para formar al profesorado. No se trata de traducir directamente estos resultados en medidas concretas en el curriculum de formación —por ejemplo, aumentar la práctica y disminuir la teoría, como podría concluirse de una lectura superficial de algunos de los resultados—. Las soluciones no vendrán por esta vía, entre otras cosas porque las reformas que se necesitan no son sólo de índole cuantitativa sino también cualitativa. En cualquier caso, la devaluación de la que podríamos denominar formación académica que hemos detectado debería constituir un revulsivo para cuestionar «cómo estamos enseñando a ser profesor», sobre todo en estos momentos en los que hemos puesto en marcha nuevos planes de estudio en las Escuelas de Magisterio.

Si bien es cierto que la idea que se desprende de estos resultados es que «se aprende a ser profesor siendo (¿haciendo de?) profesor», también sabemos que una práctica repetida conduce sobre todo a su rutinización, y que no toda experiencia es de por sí beneficiosa. De ahí que no seremos novedosos si propugnamos la necesidad de «leer» críticamente la realidad —mejor diríamos realidades— como única garantía para superar el estancamiento y la autojustificación de las propias posiciones. Pero esto es algo que no puede dejarse al azar, en función de las disponibilidades de cada futuro profesor, o esperando que pueda acontecer en la experiencia de las Prácticas, sino que debe trabajarse durante los procesos de formación de forma sistemática. Es preciso pues, que a través de los programas de formación se facilite el diálogo teoría-práctica de forma que a través de los distintos componentes del curriculum de formación se desarrolle la capacidad del futuro profesor de aprender a aprender, de construir a través de la diversidad de experiencias que se le ofrecen el conocimiento profesional necesario para el desempeño docente.

La reflexión sobre las acciones de la enseñanza, el cuestionamiento y la resolución de los problemas detectados, la toma de decisiones colaborativa entre los implicados y los procesos de investigación comprometidos con la mejora de las condiciones de la escuela, son algunas de las sugerencias que pueden fomentar el aprendizaje profesional de la enseñanza.

En cualquier caso, se necesita seguir investigando sobre esta temática para disponer de nuevas piezas que nos permitan ir com-

pletando el puzzle que ahora comenzamos a vislumbrar y en cierta manera fundamentar las bases de una teoría sobre el aprender a enseñar.

**Dirección de la autora:** Mercedes González Sanmamed. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Humanidades. Campus de Elviña. Universidad de La Coruña. 15071 La Coruña.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 8-III-1995.

#### BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, D. (1986) De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza, en VILLAR, L.M. (Ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), pp. 250-284.
- BOOK, C., BYERS, J. y FREEMAN, D. (1983) Students expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live, *Journal of Teacher Education*, 34:1, pp. 9-13.
- BORKO, H. y LIVINGSTON, C. (1988) *Expert and Novice Teachers' Mathematics Instruction: Planning, Teaching and Post lesson Reflections* (New Orleans, Paper presented at the American Educational Research Association).
- BULLOUGH, R. V. (1987) Accomodation and tension: teachers, teacher role and the culture of teaching, en SMYTH, J. (Ed): *Educating Teachers; Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (London, The Falmer Press), pp. 83-94.
- BUTT, R. y RAYMOND, D. (1989) Studying the nature and development of teachers' Knowledge using collaborative autobiography, *International Journal of Educational Research*, 13:4, pp. 403-419.
- BUTT, R.; RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988) Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge, *Journal Curriculum Theorizing*, 7:4, pp. 87-164.
- BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992) El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. II. Formación Inicial y Permanente* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), pp. 203-220.
- CALDERHEAD, J. (1988)(Ed.) *Teachers' professional learning* (London, Falmer Press).

- CALDERHEAD, J. (1990) Conceptualising and evaluating teachers' professional learning, *European Journal of Teacher Education*, 13:3, pp. 153-160.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Barcelona, Martínez Roca).
- CARTER, K. (1990) Teachers knowledge and learning to teach, en HOUSTON, W.R. (Ed.) *Handbook of Research of Teacher Education* (New York, MacMillan), pp. 291-310.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1984) *Teachers' personal practical knowledge: calendars, cycles, habits and rhythms and the aesthetics of the classroom* (Haifa, Israel, Paper presented at the Curriculum in the Making Conference).
- CLIFT, R. T., HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. C. (Eds.) (1990) *Encouraging reflective practice in education* (New York, Teachers College Press).
- CROW, N. A (1987) *A review of the literature on preservice teachers' biographies: recommendations for teacher education* (Washington, Paper Paper presented at the American Educational Research Association).
- DOYLE, W. (1985) Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education, *Journal of Teacher Education*, 36:1, pp. 31-32.
- DOYLE, W. (1990) Themes in teacher education research, en HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A. Y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan), pp. 3-24.
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge* (London, Croom Helm).
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación* (Madrid, Morata).
- FEIMAN-NEMSER, S. (1983) *Learning to teach*. Occasional Paper, 64, (Michigan State University, Institute for Research on Teaching).
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990) Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, en HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M. Y SIKULA, J. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan), pp. 212-233.
- GIMENO, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores, *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-72.
- GINSBURG, M. B. (1988) *Contradictions in teacher education and society* (London. The Falmer Press).
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1992) *El aprendizaje de la enseñanza: cómo valoran los futuros profesores la formación recibida* (Santiago de Compostela, Comunicación presentada al Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado).
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994) *Aprender a enseñar: mitos y realidades* (La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña).
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995a) *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (Barcelona, PPU).

- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995b) *Formación e socialización de futuros profesores: Análise da súa cultura profesional* (La Coruña, Tambre).
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E. J. (1994) *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas* (Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial).
- GRIFFIN, G. (1986) Issues in Student Teaching: A review, en KATZ, L. G. y RATHS, J. (Eds.) *Advances in Teacher Education*, Vol 2 (Norwood, Ablex), pp. 239-274.
- GRIMMETT, P. y ERICKSON, G. (Eds.) (1988) *Reflection in Teacher Education* (New York, Teachers College Press).
- GROSSMAN, P. (1988) *Learning to teach without teacher education* (New Orleans, Paper presented at the American Educational Research Association).
- GROSSMAN, P. y RICHERT, A. (1988) Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 4:1, pp. 53-62.
- GUYTON, E. y McINTYRE, D. J. (1990) Student teaching and school experiences, en HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A. y SIKULA, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan), pp. 514-534.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989) Prior beliefs and cognitive change in learning to teach, *American Educational Research Journal*, 26:2, pp. 160-189.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción* (Barcelona, Laertes).
- KNOWLES, J. C. (1988) *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies* (New Orleans, Paper presented at the American Educational Research Association).
- KORTHAGEN, F. (1988) The influence of learning orientations on the development of reflective teaching, en CALDERHEAD, J. (Ed.) *Teacher Professional Learning* (London, Falmer Press), pp. 35-50.
- LANIER, J. E. y LITTLE, J. (1986) Research on teacher education, en WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (New York, Mc Millan), pp. 527-569.
- MARCELO, C. (1993) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido, en MONTERO, M. L. y VEZ, J. M. (Ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Vol I (Santiago, Tórculo Edicións), pp. 151-185.
- MARCELO, C. (1994a) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo* (Barcelona, PPU).
- MARCELO, C. (1994b) *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas* (Poio, Pontevedra, Ponencia presentada el III Symposium sobre Prácticas Escolares).
- MONTERO, M. L. (1987a) Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional, en *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares*, Vol. I (Santiago,

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela), pp. 17-51.

- MONTERO, M. L. (1987b) La formación del profesorado como proceso, en *Materiais pedagógicos. A formación do profesorado* (Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago), pp. 131-140.
- MONTERO, M. L. (1992) El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional. II. Formación Inicial y Permanente* (Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), pp. 57-82.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa, en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata), pp. 115-136.
- POLLARD, A. (1982) A model of classroom coping strategies, *British Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 19-37.
- RODRIGUEZ LOPEZ, J. M. (1994) *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis Doctoral (Sevilla, Universidad de Sevilla).
- ROPO, E. (1987) *Teachers' Conceptions of Teaching and Teaching Behavior: Some Differences between Expert and Novice Teachers* (Washington, Paper presented at the American Educational Research Association).
- SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Madrid, Paidós-MEC).
- SHULMAN, L. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15:2, pp. 1-22.
- SHULMAN, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- SHULMAN, L. (1993) Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching, en MONTERO, M. L. y VEZ, J. M. (Ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Vol I (Santiago, Tórculo Edicións), pp. 53-70.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum* (Madrid, Morata).
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid, Morata).
- TOM, A. y VALLI, L. (1990) Professional Knowledge for Teachers, en HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J. W. *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan), pp. 373-392.
- WATTS, D. (1987) Student Teaching, en HABERMAN, M. BACKUS J. M. (Eds.) *Advances in Teacher Education*, 3 (Norwood, Ablex), pp. 151-167.
- WEINSTEIN, C. (1988) Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 4:1, pp. 31-40.
- WEINSTEIN, C. (1990) Prospective Elementary Teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 6:3, pp. 279-290.
- WILSON, S., SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987) 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching, en CALDERHEAD, J. (Ed) *Exploring teachers' thinking* (London, Cassell), pp. 104-124.
- ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993) *Evaluación de prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica* (Sevilla, GID).