

---

# La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?

por María José LATORRE MEDINA  
*Universidad de Granada*

## 1. Marco Teórico

### 1.1. *La investigación en torno a las creencias que poseen los futuros maestros*

Chan y Elliot (2004) han puesto de manifiesto que:

«Comprender y clarificar las creencias que poseen los estudiantes de profesorado es considerada por investigadores y educadores una cuestión clave en su crecimiento profesional como docentes» (818).

Ya en su día Pajares (1992, 307) señaló que las creencias docentes debían convertirse en un importante foco de investigación educativa.

En los últimos años, el estudio de las creencias de los profesores ha constituido un foco importante de investigación educativa. Woolfolk y Murphy (2001) nos revelan que, desde la década de los ochenta, son abundantes las investigaciones y

las revisiones teóricas realizadas en torno a este campo de estudio. Desde nuestro punto de vista, destacaríamos las llevadas a cabo por Pajares (1992), Kagan (1992), Richardson (1996) y Patrick y Pintrich (2001), entre otros. En relación con su estudio, algunos investigadores se han centrado en indagar acerca de las creencias implícitas y las creencias explícitas que poseen futuros maestros, profesores principiantes y experimentados. Otros, han tratado de identificar qué tipos de creencias poseen los aspirantes a profesor (Weinstein, 1988, 1990, fue pionero en ello) y, otros, han examinado cómo el conocimiento y las creencias previas afectan al aprendizaje de la enseñanza de los futuros maestros (Hollingsworth, 1989, por ejemplo) o a la práctica de la enseñanza de determinadas materias que llevan a cabo los profesores (Richardson, 1994).

Patrick y Pintrich (2001) nos informan de que la literatura existente sobre las creencias y concepciones previas que

poseen los maestros y futuros maestros es amplia, difusa y no fácilmente resumible. Y es que desde los años ochenta, se ha producido un aumento considerable de la producción científica en este terreno (Fang, 1996). No obstante, algunos autores, como los dos primeros, se han esforzado en realizar una revisión del campo. Gracias a ello, hoy día sabemos que los futuros maestros poseen una serie de creencias y nociones previas acerca de diferentes aspectos de la enseñanza cuando entran en los programas de formación inicial. Tal y como sostienen Shkedi y Laron (2004):

«Los estudiantes de profesorado no son tabula rasa cuando entran en los programas de formación docente» (694).

«Los aprendices traen consigo creencias y conocimientos previos» (Martin, 2004, 408). En general, la mayoría entran en la carrera docente con una serie de concepciones y creencias bien profundas y arraigadas en sus mentes acerca de la naturaleza de la enseñanza y la relación con los alumnos, e incluso con ideas bastante explícitas acerca de sí mismos como docentes; creencias que están basadas sobre sus propias experiencias como alumnos (Tillema, 1995).

Han sido muchos los investigadores que se han afanado en descifrar los diferentes tipos de creencias educativas que poseen los aprendices de profesor. En el trabajo informado por Patrick y Pintrich (2001) se recoge que los estudiantes, cuando entran en la carrera docente, poseen una serie de creencias previas acer-

ca de cómo aprenden los niños, acerca de la enseñanza y acerca de la motivación de los alumnos. En el trabajo de Torff y Sternberg (2001) también se señala que los estudiantes poseen creencias previas acerca de los alumnos, acerca del aprendizaje y acerca de la enseñanza. Shkedi y Laron (2004) esbozan en su estudio que los futuros maestros poseen creencias previas acerca del aprendizaje de los alumnos, acerca de la enseñanza, acerca de su papel como docentes, acerca del desarrollo del currículum, acerca de su potencial educativo, etc. Creencias a las que Woolfolk y Murphy (2001) añaden una más: creencias acerca del proceso de aprender a ser profesor.

Según estos dos últimos autores, existen una serie de creencias comunes entre los futuros docentes acerca del proceso de 'aprender a enseñar'. Entre ellas, cabe destacar dos fundamentalmente: a) creen que 'aprender a enseñar' consiste en 'aprender cómo hacer las cosas' (aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje, realizar actividades, organizar juegos,...); y b) creen que la 'experiencia' es el mejor maestro para aprender realmente el oficio de la enseñanza (Woolfolk y Murphy, 2001, 156).

En el trabajo de investigación desarrollado por Shkedi y Laron (2004) se recoge que los estudiantes de profesorado creen que es muy poco lo que pueden aprender a lo largo del programa de formación inicial, excepto durante la experiencia de prácticum. Los estudiantes poseen creencias muy poderosas acerca del aprendizaje de la enseñanza: piensan que sólo se 'aprende a enseñar' a través

de la experiencia y que ésta es el mejor profesor (Richardson, 1996).

Los resultados de otros estudios realizados al respecto nos revelan que, efectivamente, los estudiantes conciben la práctica como fuente esencial para aprender a enseñar (Johnston, 1994), por ayudarles a comprender los procesos implicados en tal aprendizaje; incluso, en algún caso, presentan al prácticum como el único aprendizaje real en los programas formativos (Amarel y Feiman-Nemser, 1988). Parece ser que las prácticas de enseñanza son una etapa clave para los futuros maestros, hasta el punto de considerarlas como el componente esencial y prioritario de su formación (Rodríguez, 1993). Tan prioritario como para estimar siempre insuficiente el tiempo que pasan en los centros (Romero, 1996; Barquín, 2002).

Por otra parte, encontramos que han sido numerosos los autores que se han esforzado por estudiar y delimitar los rasgos fundamentales que poseen las creencias de los futuros maestros (Thompson, 1992; Marrero, 1993; Patrick y Pintrich, 2001). Más recientemente, De Vicente (2004, 432) nos informa de las características distintivas que poseen estas creencias, como son: a) su resistencia depende de la seguridad que una persona tiene de que un objeto posee cierto atributo, hasta el punto de que llega a ser difícil, si no imposible, cambiarlas; b) unas proceden de la observación personal, otras de las inferencias realizadas en torno a esas observaciones y otras de fuentes externas al individuo; y c) se unen entre sí formando redes o sistemas

difíciles de cambiar, que forman parte, a su vez, de otros sistemas más amplios y generales.

Sea como fuere, lo que se deja claro es que la atención al estudiante de Magisterio y a sus creencias previas sobre la enseñanza constituye la base de una formación universitaria de calidad (Tigchelaar y Korthagen, 2004). De ahí nuestro interés por acometer su estudio.

### 1.2. Propósito de la investigación

El propósito general de nuestra investigación es conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum. En concreto, queremos averiguar si existe algún tipo de asociación significativa entre las creencias de los futuros maestros y la asignatura de Prácticum, esto es, con haberla cursado o no.

### 1.3. Hipótesis de investigación

Las hipótesis de investigación que han guiado nuestro trabajo han sido las siguientes:

1. Existe una asociación significativa entre no haber cursado el prácticum y las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros.
2. Existe una asociación significativa entre haber realizado el prácticum y las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros docentes.

## 2. Metodología

La confirmación de las hipótesis de investigación declaradas anteriormente han requerido la utilización de una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Cohen y Manion, 1990; Creswell, 2002), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests estadísticos (Calvo, 1990).

### 2.1. Muestra

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

a. *Primera muestra de investigación.* Previo a la inmersión en los escenarios de prácticum, un total de 408 estudiantes de profesorado nos rellenaron el inventario de creencias. La mayoría de los

aprendices son mujeres (77,9%). Si atendemos a la variable especialidad, representada en el Gráfico 1, son mayoría quienes estudian Educación Primaria (20,6%), Educación Infantil (17,6%) y Educación Física (16,2%), seguidos de quienes cursan Lengua Extranjera (13,5%), Audición y Lenguaje (12,3%) y Educación Especial (10,3%), siendo minoría quienes realizan Educación Musical (9,6%). Más del 65,0% eligieron Magisterio como carrera principal durante el proceso de acceso a la Universidad (67,4%). Y una vez admitidos en la Diplomatura para emprender estudios universitarios, mayor es aún el porcentaje de estudiantes que aducen haber elegido la especialidad de Maestro que están estudiando en primera opción (85,8%). Por último, cabe destacar el elevado porcentaje de aprendices que manifiestan encontrarse satisfechos con la especialidad de la carrera que estudian (95,3%).

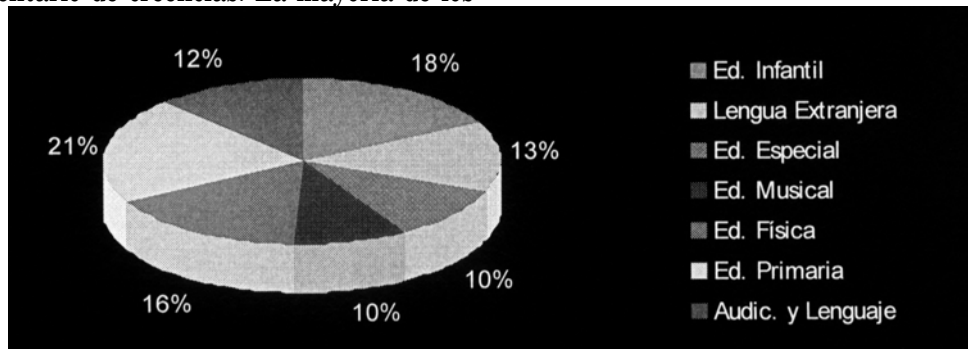


GRÁFICO 1: Distribución de la primera muestra por especialidades

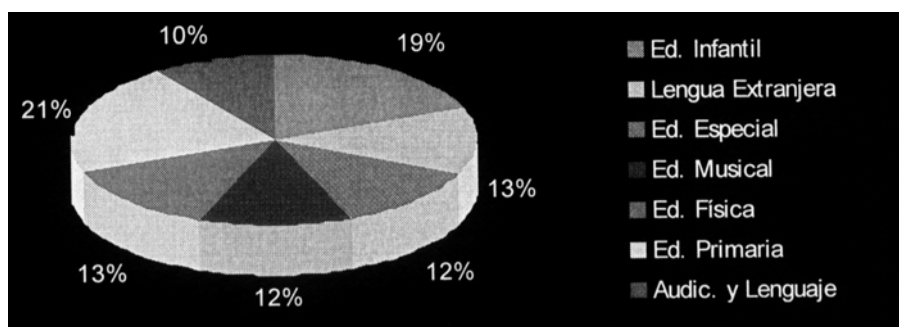
b. *Segunda muestra de investigación.* Tras vivir la experiencia de prácticum, 417 futuros docentes nos volvieron a cumplimentar el inventario de creencias. En esta ocasión, los estudiantes se distribuían de la siguiente forma: 74 eran de

Educación Infantil, 86 de Educación Primaria, 50 de Educación Física, 34 de Audición y Lenguaje, 39 de Educación Especial, 46 de Lengua Extranjera y 33 de Educación Musical. De nuevo, la mayoría de los aprendices encuestados son

mujeres (78,9%). Más del 71,0% eligieron los estudios de Magisterio en primera opción al entrar en la Universidad. Tras ser admitidos en la carrera, se incrementa aún más el porcentaje de estudiantes que afirman haber elegido la

especialidad de Maestro que cursan también en primera opción (86,8%). Subrayar, finalmente, que, tras realizar el prácticum, más del 91,0% de los estudiantes se encuentran actualmente satisfechos con sus estudios universitarios.

GRÁFICO 2: Distribución de la segunda muestra por especialidades



## 2.2. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos, hemos construido un inventario de creencias titulado «*Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*», que consta de un total de 98 ítems con cuatro alternativas de respuesta para que los futuros maestros nos expresaran su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el instrumento: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

En líneas generales, decir que los ítems del inventario giran en torno a cuatro bloques temáticos que hacen referencia a: 1) Concepción del prácticum; 2) Desarrollo del prácticum; 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros; y 4) Relación teoría-práctica durante el prácticum. En su proceso de elaboración, en especial, en la redacción y disposición de los ítems que lo conforman, hemos seguido las recomen-

daciones que autores como Buendía (1994), Aguirre (1995) y Bell (2002), entre otros, proporcionan a los investigadores para «lograr un inventario bien hecho» (Wolf, 1992, 1003) y evitar o hacer frente a algunos de los problemas que en esta ardua tarea se nos pudieran plantear, tomando las decisiones oportunas en cada caso.

Y para el cálculo de la fiabilidad del inventario, nos hemos apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a)  $\pm$  de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (iguales o superiores a 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

## 2.3. Análisis de datos

Los datos recabados en cada una de las dos aplicaciones del inventario de creencias han sido sometidos a un análisis de tablas de contingencias. Para ello,

hemos utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 11.0 para Windows.

«Si pretendemos conocer la relación existente entre las variables se pueden utilizar las medidas de relación. (...) La medida estadística es el coeficiente de correlación» (Buendía, 1994, 96).

Y algunos de los coeficientes más usuales son el de correlación producto-momento «r» de Pearson, el coeficiente de contingencia, los coeficientes de Spearman, el coeficiente Y, etc.

En nuestra investigación, hemos utilizado la Chi-cuadrado de Pearson para

el conjunto de la tabla de contingencia, preguntándonos si la relación entre las variables es estadísticamente significativa. Con este estadístico examinamos la diferencia que existe entre los valores observados en las casillas y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1989).

### 3. Resultados

En la Tabla siguiente presentamos los resultados obtenidos, en concreto, qué creencias del inventario se asocian significativamente con la Asignatura de Prácticum, esto es, con haberla cursado o no.

Creencias sobre la Enseñanza Práctica	Asignatura Prácticum	
	$\chi^2$	p
1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	30,146	0,000
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	19,162	0,000
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	22,124	0,000
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	16,635	0,001
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	13,362	0,004
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	21,864	0,000
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	36,953	0,000
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	35,462	0,000
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	8,484	0,037
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	10,269	0,016
17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	38,366	0,000
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	12,879	0,005
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	36,084	0,000
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	4,357	0,000
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	27,643	0,001
23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a:		
· Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	18,117	0,000
· Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	17,431	0,001
· Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	14,600	0,002
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	54,279	0,000
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	10,317	0,016
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	24,665	0,000
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	13,083	0,004
43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	41,748	0,000
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	10,060	0,018
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	31,850	0,000
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	19,152	0,000

## La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan...

51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	41,999	0,000
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son:		
· Tratar las diferencias individuales	12,092	0,007
· Establecer relaciones con los padres	15,318	0,002
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	25,639	0,000
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	9,273	0,026
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	12,523	0,006
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	32,314	0,000
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	8,169	0,043
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	31,514	0,000
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	29,708	0,000
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	26,958	0,000
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	9,527	0,023
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	34,105	0,000
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	15,449	0,001
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	11,638	0,009
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	10,506	0,015
84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	21,199	0,000
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	14,975	0,002
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	21,263	0,000
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	55,937	0,000
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	10,564	0,014
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	8,748	0,033
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	12,575	0,006
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	8,659	0,034
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:		
· Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	11,498	0,009
· Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	53,061	0,000
· Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	70,414	0,000

TABLA 1: Relación significativa entre las variables del inventario y la Asignatura de Prácticum

Al analizar internamente las correlaciones existentes entre las variables, recogidas en la Tabla 1, constatamos que la creencia en que la formación práctica del futuro docente debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar, es puesta de manifiesto tanto por los estudiantes de profesorado que aún no han cursado el prácticum (95,1%) como

por aquéllos que lo acaban de realizar (91,9%).

Un alto porcentaje de los futuros docentes, antes y después de cursar el prácticum, piensan que la formación teórica recibida en la Facultad es importante para aprender a enseñar. En concreto, son los que aún no han vivido su experiencia de prácticas en los colegios los

que, mayoritariamente, se expresan de acuerdo con ello (72,3%).

Son más de la mitad los futuros docentes que han realizado el prácticum y creen que las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al aprendiz de profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza (55,0%). Y alrededor del 72,0% quienes no lo han cursado y consideran lo mismo. No obstante, nos encontramos con un porcentaje significativo de estudiantes que, sin haber cursado las prácticas y más aún, habiéndolas realizado, están en desacuerdo con esta declaración (28,0% y 45,0%, respectivamente).

Considerar que el conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas presenta asociación significativa tanto con los estudiantes que discrepan de ello (43,6%) como con aquellos otros que piensan así (56,4%). Si estudiamos a fondo la correlación observamos que, mientras son mayoría los futuros docentes que han realizado las prácticas y consideran que el conocimiento adquirido en la Facultad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el prácticum (61,9%), las opiniones de los futuros maestros que aún no las han realizado se encuentran divididas entre quienes piensan igual (50,8%) y quienes opinan lo contrario, esto es, que el conocimiento que adquieren en la Facultad sí es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante las prácticas (49,2%).

Son mayoría los estudiantes que no

han hecho el prácticum (58,8%) y también mayoría quienes lo han cursado (67,8%) y creen que los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad tampoco les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza.

Alrededor del 65,0% tanto de los futuros docentes que no han realizado las prácticas como de los que sí las han realizado, piensan que las prácticas de enseñanza no son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad. Pese a ello, encontramos que un 35,3% de quienes no las han cursado y un 33,6% de los que acaban de hacerlas consideran lo contrario.

Ambos grupos de estudiantes, sin y con experiencia de prácticum, confían enormemente en que, con este período, comienza su proceso de socialización profesional (91,6% y 92,0%, respectivamente). De igual modo, casi la totalidad de los estudiantes encuestados, sin y con el prácticum realizado, asumen que el proceso de aprender a enseñar en las prácticas no es un proceso sencillo. Curiosamente, es el grupo de estudiantes que aún no ha vivido esta experiencia formativa en los colegios los que mayoritariamente se expresan así (83,6%).

Que el aprendizaje de las rutinas de clase, durante la etapa de prácticas, permitiría al futuro docente reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza, se relaciona significativamente con la variable 'Practicum'. Son más los estudian-



tes que no lo han cursado que quienes acaban de hacerlo y se expresan de acuerdo con ello. No obstante, hemos de destacar que existe un porcentaje significativo de futuros docentes, antes y después de realizar el prácticum, que no creen que este tipo de aprendizaje simplificase sus tareas de la enseñanza en este período (25,2% y 31,9%, respectivamente).

Crear que observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente correlaciona positivamente tanto con los estudiantes que no han realizado el prácticum como con los que sí lo han realizado. Aún así existe un porcentaje significativo de estudiantes que lo han cursado y discrepan de ello (34,5%). De igual modo, encontramos unanimidad entre los dos grupos de estudiantes al considerar que el contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para aprender la práctica profesional (el 97,1% de los estudiantes sin prácticas y el 91,8% de quienes acababan de hacerlas).

Que su actividad como futuros maestros deba circunscribirse al marco del aula durante el prácticum consigue una relación de dependencia con la variable 'Prácticum'. Si estudiamos a fondo la correlación encontramos que, sin haber realizado las prácticas, la mitad de estos estudiantes están conformes con que su actividad en este período se limite al marco del aula (52,2%), mientras que la otra mitad no lo están (47,8%). Sin embargo, una vez que las han cursado, observamos que son mayoría los estudiantes que se expresan en desacuerdo con que su

actividad se circunscriba exclusivamente a la clase (56,1%).

Los futuros docentes, antes y después de su estancia en los centros, ponen de manifiesto que, en el transcurso del prácticum, deben intervenir en todas las tareas que desarrollen los docentes en el aula (84,0% y 86,1%, respectivamente).

Más del 65,0% de los estudiantes encuestados, antes y después de realizar las prácticas, apuntan que existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas. Alrededor del 70,0% de los estudiantes que han realizado el prácticum señalan que no existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de su preparación profesional (68,1%), y más de la mitad de quienes aún no han realizado el prácticum (51,9%), exponen lo mismo.

En cuanto al papel que la Universidad desempeña en su preparación profesional, la mayoría de los estudiantes, antes y después del prácticum, remarcan el activo e importante papel que esta institución juega en su formación inicial (78,7% y 72,9%, respectivamente).

Respecto a la utilidad otorgada al prácticum, más del 90,0% de los encuestados, antes y después de cursar este tramo formativo, nos revelan su utilidad para aprender a aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza, a desarrollar competencias participando en experiencias concretas y

a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica de la enseñanza. Más concretamente, los futuros docentes, sin y con experiencia de prácticum, sostienen que este período es esencial para ir construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza (97,0% y 94,7%, respectivamente); etapa durante la cual han de ser aprendices reflexivos, críticos e investigadores en el aula (97,1% y 94,7%, respectivamente). Entienden, además, que dicho período debería ayudarles, por una parte, a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula (96,8% y 96,4%, respectivamente) y, por otra, a hacer las conexiones necesarias entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional (el 96,1% de quienes no han cursado el prácticum y el 95,4% de quienes lo han realizado), siendo conscientes de que para relacionar la teoría y la práctica durante este período necesitan apoyo y guía profesional (96,1% y 91,4%, respectivamente). A este respecto, creen que el aprendizaje reflexivo a través de casos les puede ayudar a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum (el 91,2% de quienes no han realizado las prácticas y el 90,2% de quienes las han cursado).

En relación con el supervisor de la Facultad, son más los futuros profesores que aún no han cursado el prácticum, que los que sí lo han realizado, quienes piensan que la figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas (76,5%). En concreto, las opiniones de los estudiantes que acaban de cursar el

prácticum se encuentran divididas entre quienes están de acuerdo con ello (55,4%) y quienes no piensan así (44,6%). No obstante, tanto los estudiantes que no tienen experiencia de prácticum (90,2%) como los que la han vivido ya (90,2%) están conformes con que la principal responsabilidad de este agente formativo es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva, y que ellos, como futuros maestros, deben asistir y participar en estos seminarios dirigidos por el supervisor (el 91,6% de estudiantes sin prácticas y el 83,7% de estudiantes con prácticas). En cuanto a la utilidad que conceden a tales encuentros semanales, son menos los estudiantes con experiencia de prácticum que sin experiencia quienes matizan que los seminarios sirven para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas (75,3% y 93,6%, respectivamente).

Antes de cursar el prácticum, los aprendices se muestran más confiados en que el seguimiento de este período por el supervisor mejoraría la calidad del trabajo realizado durante esta etapa. Llama la atención que un 35,5% de los estudiantes que ya han hecho el prácticum no compartan esta idea. Por otro lado, el deber del supervisor de visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor, es puesto de manifiesto tanto por la mayoría de los estudiantes que no han realizado las prácticas como por los que sí las han realizado (72,8% y 81,8%, respectivamente). Y es que más del 95,0% de los estudiantes encuestados, antes y después

del prácticum, entienden que, en el transcurso del prácticum, ha de existir un rico diálogo profesional entre el supervisor, el tutor y el futuro maestro.

A excepción de una minoría no representativa, los estudiantes de profesorado que han hecho las prácticas opinan que la estructura ideal de prácticum sería un único período extenso, de seis meses a un año de duración, al final de la carrera docente (82,5%). En cambio, en el grupo de estudiantes que no han vivido aún esta experiencia, aún siendo mayoría quienes piensan lo mismo, existe un porcentaje significativo que discrepa de ello (32,4%). Concebir como ideal la estructura de prácticum anterior lleva a los estudiantes que acaban de vivir esta experiencia ha manifestarse en desacuerdo con que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de los tres años que dura la carrera docente (65,7%). En cambio, las opiniones de los estudiantes sin experiencia de prácticum se dividen, en esta ocasión, entre quienes tampoco comparten esta cuestión (52,6%) y quienes sí la conciben como estructura idónea de prácticas (47,3%).

Que en el transcurso del prácticum deben aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza, es puesta de manifiesto tanto por los estudiantes que no han cursado las prácticas (98,3%) como por aquellos que sí las han realizado (93,0%). Tanto los unos como los otros consideran que, en esta etapa, no sólo han de aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos (el 87,8% de quienes no lo han

cursado y el 82,0% de los que sí), sino que además deben aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos (98,3% y 96,4%, respectivamente), a quienes deberán enseñar comportamientos autónomos y reflexivos. A este respecto, son los estudiantes que han hecho las prácticas quienes, mayoritariamente, se expresan de acuerdo con ello (94,5%).

Que el prácticum ayude al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa se relaciona positivamente tanto con los estudiantes que aún no han cursado el prácticum como con aquellos otros que sí lo han realizado (91,7% y 91,1%, respectivamente). Así mismo, tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela, correlaciona positivamente tanto con unos como con los otros (95,6% y 91,9%, respectivamente). Y unos y otros creen, además, que han de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes en la etapa de prácticas (85,3% y 86,6%, respectivamente). El 72,0% de los futuros docentes que han cursado el prácticum y el 78,7% de los que no, piensan que este período les proporciona modelos innovadores de gestión del aula.

En general, los futuros maestros encuestados expresan que los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa. Pese a ello, visualizamos que alrededor de un 20,0% discrepan de ello. En concreto, el porcentaje de estudiantes que opinan que los diarios de prácticas no son una herramienta reflexiva y

formativa es mayor en el grupo de estudiantes que han hecho el prácticum (26,6%) que en el grupo que no lo han realizado (12,0%). De forma similar, los estudiantes encuestados piensan que deben elaborar un diario reflexivo en el transcurso del prácticum. Tan sólo el 25,0% de quienes han hecho las prácticas no están conformes con ello.

*‘Tratar las diferencias individuales’ y ‘establecer relaciones con los padres’*, son dos cuestiones que preocupan al estudiante, antes o durante el transcurso de las prácticas. Por una parte, más del 90,0% de los estudiantes, sin y con experiencia de prácticum, exponen que *tratar las diferencias individuales* del alumnado es un tema que les inquieta. Y, por otra, son más quienes no han realizado el prácticum que los que sí lo han hecho quienes confiesan que *establecer relaciones con los padres* es otra cuestión que también les crea tensión (66,7%). Cabe señalar, no obstante, que existe un porcentaje significativo de futuros docentes que no han realizado las prácticas y de futuros docentes que sí las han realizado que creen que *establecer relaciones con los padres* no representa ningún problema o preocupación para ellos (33,4% y 40,6%, respectivamente).

La creencia en que el prácticum posee un fuerte componente evaluativo que dificulta su proceso de aprendizaje práctico consigue asociación significativa con la variable ‘Prácticum’. Por un lado, son mayoría los estudiantes que no han vivido esta experiencia y creen que las calificaciones del tutor y del supervisor sí dificultan su proceso de aprendizaje prác-

tico (57,9%). Por el otro, los futuros maestros que sí las han realizado se dividen entre quienes no creen que tales calificaciones dificulten su proceso de aprendizaje (49,7%) y quienes piensan lo contrario (50,3%).

La influencia del contexto escolar en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas de enseñanza correlaciona positivamente tanto con los estudiantes que no las han realizado como con los que sí las han hecho (90,2% y 89,4%, respectivamente). Asimismo, unos y otros opinan que el análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica poseen (86,3% y 91,1%, respectivamente). Y más del 90,0% de quienes no han cursado el prácticum creen que dicha experiencia influye notablemente en la imagen que tienen acerca de los docentes (91,9%). Frente a una minoría, un alto porcentaje de quienes acaban de realizarlo también piensan lo mismo (79,3%).

Por último, las creencias en que, en el transcurso del prácticum, existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios, poca implicación de los supervisores de la Universidad y una buena coordinación entre tutores y supervisores, consigue asociación significativa con la variable ‘Prácticum’. Si analizamos internamente las correlaciones, encontramos, por un lado, que son mayoría los futuros docentes que no han realizado las prácticas los que creen que sí existe el suficiente apoyo de los tutores en las escuelas (67,1%), que no existe poca implicación

de los supervisores de la Universidad (53,7%) y que tampoco existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticas (59,3%). Y, por otro lado, que son mayoría los futuros maestros que sí han realizado las prácticas y piensan que sí existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios (67,6%), que sí existe poca implicación de los supervisores de la Facultad (67,4%) y que no existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticas (79,9%).

#### 4. Conclusiones

El nivel de significación proporcionado por el análisis de contingencias nos permite constatar que la variable independiente considerada en nuestro estudio ('asignatura prácticum') produce efectos diferenciales en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros, antes y después de cursar este tramo formativo en los colegios. De un modo más concreto, podemos afirmar que:

1. Existe asociación significativa entre no haber realizado la asignatura de Prácticum y las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los aprendices de profesor. En concreto, se verifica relación de dependencia entre no haber vivido la experiencia de prácticas y las variables número 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 36, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 58, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 98.2, 98.3 y 98.4, recogidas en la Tabla 1.

2. Existe asociación significativa entre haber cursado el Prácticum y las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros docentes. En concreto, se constata la existencia de relaciones significativas entre haber vivido la experiencia de prácticum y las variables número 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 36, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 58, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 98.2, 98.3 y 98.4, presentadas en la Tabla 1.

3. Se confirman, por tanto, las hipótesis de investigación número uno y dos declaradas al principio del estudio.

A la luz de los resultados obtenidos, es incuestionable que la experiencia de prácticum ayuda a los futuros maestros a analizar y redefinir o reconsiderar algunas de las concepciones y creencias previas que llevan consigo a esta etapa. El estudio informado por González Sanmamed (2001) avala lo que decimos [1].

**Dirección de la autora:** María José Latorre Medina. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. C/ Campus Universitario de Cartuja, s/n. C.P. 18071 Granada. E-mail: mjlator@ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 31.VIII.2005

## Notas

- [1] Resumen de parte de un trabajo más amplio realizado con una ayuda de la convocatoria 2000-2003 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Número de referencia: BSO2001-3083)

## Bibliografía

- AGUIRRE CAUHÉ, S. (1995) Entrevistas y cuestionarios, pp. 171-180 en AGUIRRE BAZTÁN, A. (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (Barcelona, Marcombo).
- AMAREL, M. y FEIMAN-NEMSER, S. (1988) *Prospective teachers' views of teaching and learning to teach*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. (New Orleans).
- BARQUIN, J. (2002) La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado, *Revista de Educación*, 327, pp. 267-283.
- BELL, J. (2002) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* (Barcelona, Editorial Gedisa).
- BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX* (Barcelona, PPU).
- BUENDÍA, L. (1994<sup>2</sup>) Técnicas e instrumentos de recogida de datos, pp. 201-248 en COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (eds.). *Investigación Educativa* (Sevilla, Alfar).
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (Madrid, McGraw Hill).
- CALVO, F. (1990) *Estadística aplicada* (Bilbao, Ediciones Deusto).
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa* (Madrid, La Muralla).
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994<sup>2</sup>) *Investigación educativa* (Sevilla, Alfar).
- CRESWELL, J. W. (2002) *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (New Jersey, United States of America, Pearson Education, Inc).
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004) Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 817-831.
- DE VICENTE, P. S. (2004) Profesor (creencias y teorías implícitas del), pp. 432-434 en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dirs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Volumen II (Málaga, Ediciones Aljibe).
- FANG, Z. (1996) A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38, pp. 47-65.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001) ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum?, en IGLESIAS, L.; ZABALZA, M.; CID, A. y RAPOSO, M. (coords.) *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*, VI Symposium Internacional sobre el Prácticum (Lugo, Unicopia).
- HOLLINGSWORTH, S. (1989) Prior beliefs and cognitive change in learning to teach, *American Education Research Journal*, 26, pp. 160-189.
- JOHNSTON, S. (1994) Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach, *Journal of Teacher Education*, 45, pp. 199-208.
- KAGAN, D. M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.
- MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, pp. 243-276, en RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Visor).
- MARTIN, S. D. (2004) Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 405-422.
- PAJARES, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, pp. 307-332.
- PATRICK, H. y PINTRICH, P. R. (2001) Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs, pp. 117-143, en TORFF, B. & STERNBERG, R. (2001) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).

## La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan...

- RICHARDSON, V. (1994a) *Constructivist Teaching: Theory and Practice*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. (New Orleans).
- RICHARDSON, V. (1994b) Teacher inquiry as professional staff development, pp. 186-203, en HOLLINGSWORTH, S. y SOCKETT, H. (eds.) *Teacher research and educational reform* (Chicago, University of Chicago Press).
- RICHARDSON, V. (1996<sup>2</sup>) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, pp. 102-119, en SIKULA, J.; BUTTERY, T. J. y GUYTON, E. (Eds.) (1996) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan).
- RODRÍGUEZ, A. J. (1993) A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View, *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 213-222.
- ROMERO CEREZO, C. (1996) El prácticum en la formación docente del estudiante de Magisterio de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de 5 casos, *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, pp. 163-179.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1989) *Análisis de tablas de contingencia. El uso de los porcentajes en las ciencias sociales* (Madrid, Siglo XXI-C. I. S).
- SHKEDI, A. y LARON, D. (2004) Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 693-711.
- THOMPSON, A. G. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research, en GROUWS, D. A. (ed.) *Handbook on Mathematics Teaching and Learning* (New York, McMillan).
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004) Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 665-679.
- TORFF, B. y STERNBERG, R. J. (2001) Intuitive Conceptions Among Learners and Teachers, pp. 3-26, en TORFF, B. y STERNBERG, R. (2001) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).
- WEINSTEIN, C. S. (1988) Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 31-40.
- WEINSTEIN, C. S. (1990) Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 6, pp. 279-290.
- WOLF, R. M. (1992) Cuestionarios, pp. 1002-1006, en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (dirs.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Barcelona, Vicens Vives y MEC).
- WOOLFOLK, A. y MURPHY, P. K. (2001) Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind, pp. 145-185, en TORFF, B. y STERNBERG, R. (2001) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).

### Resumen:

### La formación práctica en las titulaciones de Maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?

La investigación que proponemos pretende identificar y dar a conocer las creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada, antes y después de realizar el prácticum. En concreto, queremos averiguar si la inmersión en los escenarios de prácticum produce efectos diferenciales en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los aprendices de profesor. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos que han sido recogidos mediante un inventario de creencias, construido *ad hoc*, ponen de manifiesto que existe una asociación significativa entre las creencias de los futuros maestros y la asignatura de Prácticum, esto es, con haberla cursado o no. Se confirman, por tanto, las hipótesis de investigación declaradas en nuestro estudio.

**Descriptores:** prácticum, futuros maestros, inventario de creencias, creencias sobre la enseñanza práctica, análisis de contingencias.

**Summary:**

**The Practical Training in the Teacher Education. What do the students teacher think?**

The research that we propose seeks to identify and to give to know the beliefs that students teacher of the Granada University possess on the university practical formation after their immersion in the field experiences. In short, we want to verify if the immersion in the scenarios of practicum produces differential effects in the beliefs that the students teacher possess on the practical teaching. The results obtained through statistical processing applied to the data gained through inventory of beliefs, make *ad hoc*, show that a significant association exists among the beliefs of the students teacher and the subject of Practicum, this is, with having studied it or not. Therefore, the hypothesis of investigation declared at the beginning of the study are confirmed.

**Key Words:** Practicum, students teacher, inventory of beliefs, beliefs on the practical teaching, analysis of contingencies.