

## **De la universidad a la escuela: una reflexión sobre el Practicum en Educación Infantil**

**Matilde Peinado Rodríguez y Ana M<sup>a</sup> Abril Gallego**

Universidad de Jaén, email: mpeinado@ujaen.es

**Resumen:** Uno de los aspectos más debatidos en el ámbito de la formación inicial de profesorado es el de las prácticas externas (comúnmente denominado Prácticum). En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de innovación docente e investigación, universidad-escuela, en torno al Prácticum de Educación Infantil, dando voz a la totalidad de colectivos implicados en el proceso: profesorado en formación, profesorado de infantil en activo, tutores externos del Prácticum y tutores del Prácticum de la Universidad. Hemos utilizado como herramienta metodológica los grupos de discusión, optando por la elaboración de resultados y conclusiones como estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa. Se han analizado, entre otros aspectos, el bagaje formativo en este Grado frente a la práctica de las aulas y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en las mismas, para concluir con propuestas de mejora resultantes de la reflexión compartida.

**Palabras clave:** educación infantil, aprendizaje basado en proyectos, grupos de discusión, Prácticum.

**Title:** University to school: a reflection on the Prácticum in early childhood education.

**Abstract:** One of the most debated aspects in initial training of teachers is the external practices (commonly called Prácticum). This work presents the results of a project of innovation in education and research, university-school, around the Prácticum in early childhood education, giving voice to all groups involved in the process: teachers in training, teachers in active and tutors of the Prácticum at the University. We have used as a methodological tool focus group, opting for the elaboration of results and conclusions as a description-clasification strategy - interpretative. We have examined, among other aspects, the formative background in this grade against the practice of classrooms and the different methodologies of teaching-learning in the same, to conclude with suggestions for improvement resulting from the shared reflection.

**Keywords:** early childhood education, learning based projects (ABP), focus group, Prácticum.

### **Introducción**

El Prácticum en los grados de Maestro no ha sido una prioridad en la investigación educativa sobre formación de profesorado; tampoco en la reflexión docente universitaria, pese a la riqueza, potencialidad y proyección

del mismo. Esta potencialidad se justifica, por un lado, porque aún, como expone García (2013) universidad-escuela-comunidad desde los tres ámbitos de actividad de la universidad: docencia, investigación y extensión; por otro lado, porque en dicha asignatura, confluyen cuatro elementos de análisis: el alumnado universitario en su proceso de aprendizaje, el maestro/a de la escuela donde realiza las prácticas, el tutor/a de la Facultad que imparte la disciplina y orienta el proceso y el propio estudiante desde su faceta de futuro docente (Gavaldá y Pons, 2011).

Además, el Prácticum está concebido, según nos recuerdan Panellas y Palau (2012), como un espacio formativo vinculado a una realidad profesional abierta, amplia y compleja, cuya finalidad fundamental es garantizar la adquisición de competencias profesionales y personales de los y las estudiantes lo que le confiere una especificidad y riqueza adicionales, sin obviar por otra parte, como nos recuerda Ordeñana, Darrtetxe y Beloki (2016) su carácter interdepartamental e interinstitucional.

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, y a nivel de práctica docente, se ha venido detectando de manera reiterada en los últimos cursos, que el alumnado que desarrolla las prácticas externas, en su mayoría plantea dos aspectos que deberían ser mejorados en la implementación del Prácticum: a) el desajuste entre el corpus teórico y metodológico de enseñanza-aprendizaje que se transmite en el Grado de nuestra universidad y la realidad de las aulas (donde una inmensa mayoría de los y las docentes en ejercicio no ponen en práctica dichas metodologías) y b) el convencimiento de que en la formación del profesorado, con el objeto de reforzar su calidad y lograr la excelencia de la práctica docente, deben trabajar de manera coordinada todas las instituciones educativas implicadas en el proceso.

La realidad expuesta nos planteó el reto de diseñar un proyecto, que denominamos "De la Universidad a la Escuela: creando espacios de reflexión bidireccional en el Prácticum de Infantil", fundamentado en la necesidad de establecer nexos de unión y redes interdisciplinarias entre el espacio académico de Educación Superior y el de Educación Infantil, entre la Universidad y la Escuela: teoría y práctica, docencia e investigación y competencias instrumentales y profesionalizantes, y porque entendemos, como exponen Edit y Amairretti (2016) que la reflexión acerca del proceso de formación inicial del futuro profesorado se sostiene en el establecimiento de un verdadero diálogo que debe permanecer en el tiempo y sobre el que es necesario volver periódicamente, entre esa formación y la investigación educativa.

Estos son algunos de los aspectos que deben ser permanentemente revisados e integrados en los grados de educación, además de reflexionar en torno a esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de grado y la práctica docente cotidiana en su periodo de prácticas.

Pero también la dimensión personal es importante: conocer sus primeras impresiones, creencias y expectativas, sus potencialidades, sus carencias, sus miedos, su forma de ver y entender la práctica docente. Estos aspectos, hasta el momento, han sido abordados generalmente, con honrosas excepciones (Cámara, 2012; Latorre, 2007); de forma tangencial y

secundaria y desde el punto de vista de la docencia universitaria pese a que el análisis crítico de los y las futuros docentes debiera ser determinante en el diseño de las memorias de grado y guías docentes. Por ello, este proyecto utiliza los grupos de discusión como herramienta metodológica (Barbour, 2013; Llopis-Goig, 2004; López-Francés, 2010), para investigar y profundizar en la dimensión cualitativa del Prácticum, dando voz a los/las alumnos/as y tutores/as (tanto de las escuelas como de la Universidad).

Teniendo en cuenta todos los factores expuestos, nos planteamos los siguientes objetivos: 1º) presentar un mapa de la realidad metodológica de las aulas de Educación Infantil en la actualidad, tomando como laboratorio de microanálisis diversos centros de la Ciudad de Jaén; 2º) analizar los contenidos y competencias que se trabajan en esta etapa educativa a la luz de las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en las aulas en las que va a realizar las prácticas nuestro alumnado y por último;. Con el desarrollo de estos objetivos se pretende tender un puente fructífero y duradero de trabajo conjunto entre los docentes universitarios y los docentes de Educación Infantil.

### **Método**

Los objetivos planteados requieren de una investigación de corte cualitativo, pues como afirman Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto (2010) permite "... la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento". Para ello, seleccionamos una herramienta de trabajo que permitiera convertir las experiencias, los problemas, los retos y las oportunidades en algo sustancial y sistemático, y, para ello, consideramos idóneo el grupo de discusión, una práctica de investigación que intenta, por medio de la discusión dirigida, que un grupo dado emita sus impresiones sobre un determinado tema. En los mismos se pone el acento en la reflexión compartida, en el enriquecimiento de la espontaneidad y la interactividad entre los participantes (Callejo, 2001) y esto es, sin lugar a dudas, una de las mayores potencialidades de la investigación que presentamos, pues alumnado y profesorado participante interaccionan de forma eficaz y activa, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, al tiempo que experimentan un proceso interno de reflexión, autoevaluación y maduración del propio proceso de aprendizaje.

Los grupos de discusión, tal y como se sistematizó en el plan de trabajo del proyecto, han tenido dos escenarios y protagonistas, cuyas reflexiones confluyen y nutren los apartados de reflexión y resultados.

Las sesiones fueron grabadas en audio previa autorización firmada de alumnado y profesorado que participaron en cada sesión; al comienzo de cada una de ellas se les informó que las grabaciones iban a ser procesadas de tal forma que se preservara el anonimato y solamente se utilizarían con fin académico: para ello se asignará la denominación estudiante, maestra (todas las docentes que han participado son mujeres) y tutora de la Universidad así como un número para identificar las reflexiones transcritas.

El primer escenario son los seminarios internos, que de forma paralela a la realización del Prácticum se llevan a cabo en la Universidad, y están

planteados como un espacio de encuentro y aprendizaje entre el tutor/a universitario y el alumnado en prácticas, donde el objetivo fundamental es realizar una reflexión conjunta sobre los elementos más importantes del perfil del profesor y su iniciación en la construcción de su propia identidad docente (Albert, Fuentes y Palos, 2012); presentan por tanto, dichos seminarios, todos los elementos pertinentes para realizar en su seno grupos de discusión; participaron en los mismos 40 alumnos/as distribuidos en cuatro grupos de discusión, constituido por 10 discentes y una tutora, docente universitaria y realizando cada grupo 3 sesiones cuidadosamente diseñadas en base a una batería de preguntas abiertas con gradación cronológica (ver Anexo I) que contemplaban, entre otros, los siguientes contenidos: concepción del Prácticum previa, durante y tras la realización del mismo; relación teoría-práctica durante esta etapa; observación de la práctica docente y dificultades metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración crítica del mismo.

El segundo escenario fue un Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de Jaén, donde se articuló un grupo de discusión, que trabajó en dos sesiones, compuesto por 10 maestras de infantil (y a su vez tutoras de Prácticum) provenientes de tres CEIP de la ciudad y tres docentes universitarias (tutoras de Prácticum e investigadoras participantes en dicho proyecto).

Una vez recogidas las grabaciones de cada uno de los escenarios en los diferentes momentos de desarrollo del Prácticum, se lleva a cabo la fase de análisis, que abordamos a continuación, en la que hemos recurrido a la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, es decir, se reproducirá una selección de transcripciones literales de las intervenciones realizadas por alumnado y profesorado, clasificadas en grandes categorías de análisis que responden a los objetivos planteados en el proyecto, así como la interpretación de las mismas.

## **Resultados**

Una de las realidades que motivaron nuestra implicación en este proyecto fue la constatación, desde nuestra experiencia como tutoras de Prácticum, del desajuste entre el corpus teórico y metodológico de enseñanza-aprendizaje que se transmite en el Grado de Educación Infantil y la realidad de las aulas, donde una inmensa mayoría de los y las docentes en ejercicio no ponen en práctica dichas metodologías:

“En la universidad nos preparan para actuar en un aula que trabaja por proyectos, pero en la realidad de las clases no nos encontramos con esto. Son pocos los colegios y maestros que trabajan de esta manera, ya sea por falta de información, miedo ante lo nuevo o desinterés (estudiante 34)”.

¿De qué mayoría hablábamos? Procedimos en primer lugar a un análisis cuantitativo de las metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en las aulas, declaradas por los 40 miembros del alumnado de Grado que han participado en los grupos de discusión. La clasificación se hizo a posteriori, en función de la información obtenida a partir de los estudiantes del Grado tras asistir a los Centros Educativos. Hemos considerado tres categorías de clasificación: aprendizaje basado en proyectos (ABP), sistema mixto y

tradicional (Figura 1). Brevemente se puede describir el ABP como una aproximación metodológica en la que el profesorado ofrece un reto a través de una cuestión generatriz que para responderla se debe de realizar un proyecto y llegar a la realización de un producto final; en dicha metodología el eje del proceso de enseñanza es el alumnado y el docente tiene principalmente la función de guía del proceso. Por su parte la metodología tradicional se caracteriza por ser el conocimiento el centro del proceso de enseñanza, el docente explica porque tiene el conocimiento y el alumnado ejecuta las órdenes sin generalmente posibilidad de investigar o generar conocimiento de forma autónoma (el material didáctico más empleado en esta metodología son las "fichas", páginas a cumplimentar por el alumnado siguiendo una pauta u orden determinada por el docente). Por último, la metodología mixta recoge momentos de las dos metodologías anteriores, y el/la docente alterna en sus aulas situaciones de corte tradicional pero también deja algunos momentos para la realización de pequeños proyectos.

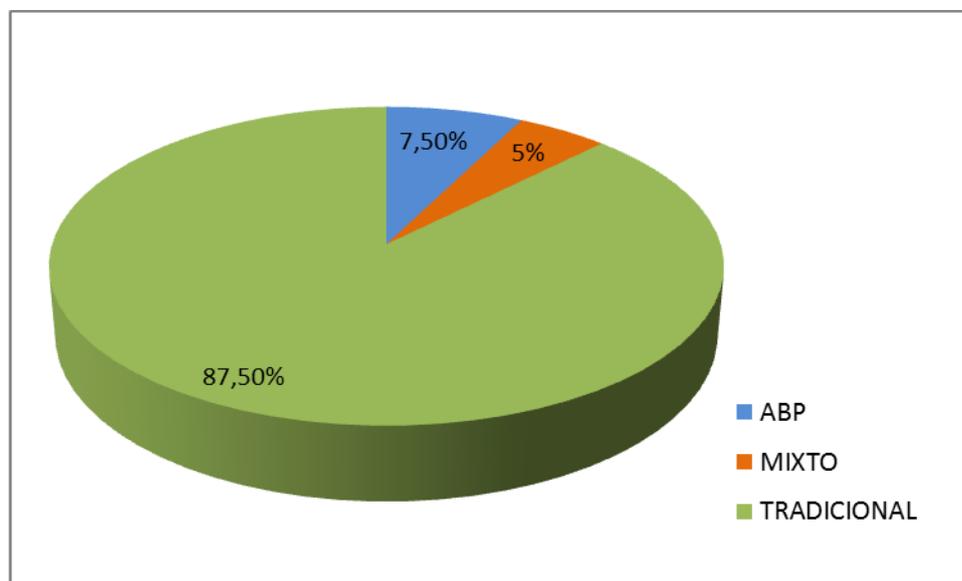


Figura 1.-Metodologías de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Prácticum I según el alumnado de infantil

Igualmente, pedimos a las diez maestras implicadas en los grupos de discusión que categorizan su propia metodología de enseñanza-aprendizaje siguiendo la misma clasificación (Figura 2).

Los resultados pueden entenderse en una doble dirección: maestros y maestras en ejercicio están optando lenta y paulatinamente por esta metodología al tiempo que las nuevas generaciones que están accediendo al cuerpo docente están familiarizadas e impregnados de dicha metodología, que es la que se prioriza desde las aulas universitarias; existe también otra tercera vía, el intercambio bidireccional entre profesorado en ejercicio y alumnado en prácticas:

"...le propongo a la maestra realizar un intento de proyecto sobre las plantas...la seño se muestra muy receptiva, ya que ella al mismo tiempo empieza a formarse para el constructivismo". (estudiante 25).

“...es una profesora que no se ha formado en la metodología que actualmente se imparte en el grado, pero que tiene muchas ganas de aprender, se forma y está abierta a cualquier sugerencia. Hemos establecido una relación de ayuda mutua; me he sentido útil, he buscado información, materiales y apuntes para la clase, creando una colaboración mutua y ella me ha aconsejado con respecto a mis próximas prácticas, orientación profesional, personal, etc.” (estudiante 2).

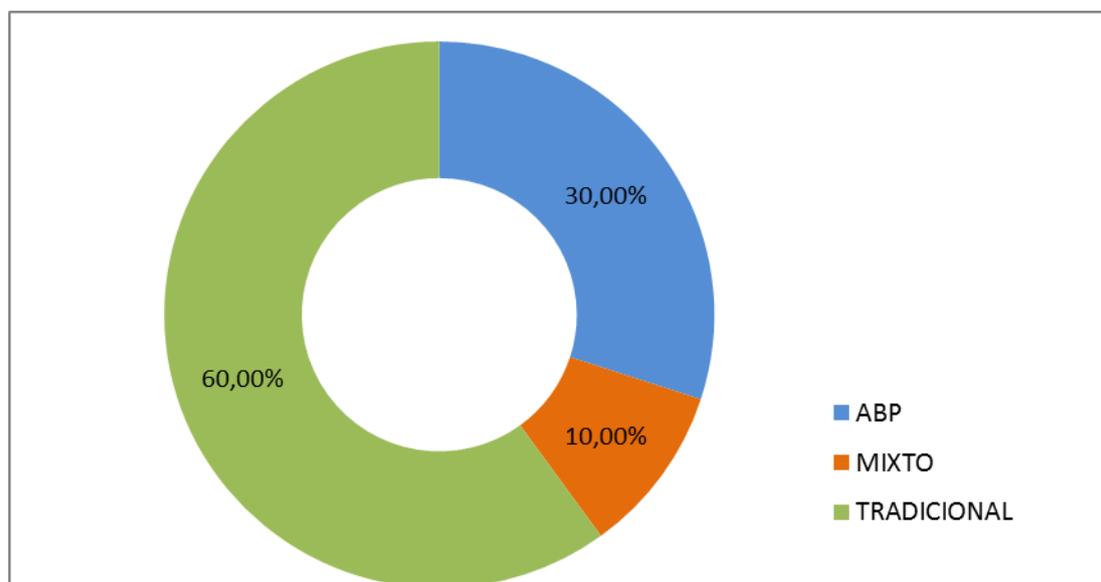


Figura 2.- Metodologías de enseñanza-aprendizaje de las maestras participantes.

Aun considerando este hecho, los resultados evidencian, sin ambages, la disociación entre Universidad y Escuela, y en esta línea era necesario profundizar con ambos colectivos, para entender su posicionamiento, las dificultades que dicha situación plantea en el desarrollo del Prácticum, sus frustraciones y anhelos, etc., dotándonos de herramientas, argumentos y evidencias a pie de aula desde las que articular propuestas de mejora.

## Discusión

Cabe pensar en buena lógica que la adaptación a la realidad del aula es más compleja en las aulas con metodología ABP, ampliamente mayoritarias; una de sus maestras expone la realidad que ella percibe:

“cuando el alumnado en prácticas llega de la Universidad todo su bagaje teórico se fundamenta en el constructivismo, en el trabajo por proyectos; sin embargo, en mi clase, y en la mayoría, no trabajamos desde esa metodología y les cuesta mucho asimilarlo; las dos primeras semanas están bloqueados hasta que descubren que hay otras metodologías de enseñanza-aprendizaje válidas” (maestra 6).

“...durante la realización de las prácticas en dicha institución escolar, he tenido la posibilidad de observar grandes diferencias en cuanto a la preparación teórica que ofrece el grado universitario. Los conocimientos adquiridos en la universidad están orientados hacia un método de enseñanza constructivista, en el cual se pretende un

aprendizaje por descubrimiento donde el docente actúa como mediador para producir situaciones-problema en las cuales el niño actúa de manera autónoma para construir así el conocimiento que se pretende. Sin embargo, cuando nos enfrentamos cara a cara con la realidad escolar actual, los métodos de enseñanza pueden ser de varios tipos y el método constructivista destaca por ser el menos utilizado. De este modo, al tener que desenvolverme, como es mi caso, en un método empirista, resulta incómodo debido a no tener una preparación teórica suficiente sobre este método y provoca inseguridad desempeñarlo pues es totalmente opuesto al estudiado" (estudiante 7)

Al hilo de dicha intervención, las compañeras que comparten dicha metodología reivindicaron que en las diferentes asignaturas del grado no sólo no se contempla otra metodología que no sea el trabajo por proyectos, sino que el uso de otras metodologías o herramientas de enseñanza-aprendizaje es denostado, considerándose inferior y superado:

"trabajar por fichas (metodología tradicional) es un concepto que entienden como aislado y obsoleto. Cuando participan de todo el proceso previo (asamblea, explicaciones, trabajo individualizado y en grupos) que requiere su elaboración cambian la perspectiva." (maestra 9).

En el debate que ha generado la cuestión metodológica en los grupos de discusión del alumnado ha sido muy enriquecedor, pues nos ha permitido analizar la experiencia de maduración e integración de saberes que vive el alumnado a lo largo del proceso, una evolución plural:

Desde críticas muy duras a prácticas docentes que entienden como desfasadas y negativas:

"Al trabajar la maestra con una metodología tradicional, a veces me desanimaba un poco trabajar con tantas fichas y que le diera demasiada importancia a terminar los cuadernos de la editorial. He llegado a escuchar "vamos a hacer hoy unas cuantas fichas y así nos las quitamos ya". Observando ciertas situaciones, a veces me daba la impresión de que sólo importaba tener por escrito sus progresos y no daba importancia a la interacción, a actividades manipulativas, que aprendan y se desenvuelvan en su mesoespacio." (estudiante 15)

"La metodología presente en mi clase es el empirismo donde el docente es el sabio y poseedor de todos los conocimientos y que a raíz de todas sus explicaciones incansables y repetitivas consigue que los niños memoricen estos conocimientos. Los niños realizan sus tareas en fichas de forma individualizada después de que el docente diga exactamente lo que hay que hacer en la ficha, incluso dándoles los resultados si piensa que posiblemente solos puedan cometer errores. Aunque de cara al futuro los docentes de este colegio piensan introducir proyectos, hasta el momento es prácticamente inexistente" (estudiante 8)

Otros reflexionan sobre las potencialidades y limitaciones del empirismo:

"en el colegio se trabaja mediante fichas, y aunque los proyectos son más creativos, también he visto las ventajas e inconvenientes de

este método de aprendizaje. Mi maestra me explicó que no trabajaba por proyectos porque hay mucha diferencia de niveles entre los niños, además, al estar ubicado cerca del centro de acogida hay niños matriculándose en el centro durante todo el año, que vienen por un tiempo y luego se vuelven a sus ciudades. También porque la implicación de las familias es escasa, ya que la mayoría no tienen ningún tipo de estudios y algunos ni siquiera saben leer y escribir” (estudiante 23)

“algo que ha cambiado en mí durante esta experiencia es el pensamiento educativo que tenía. Cuando entré al colegio pensaba que el mejor método para trabajar con los niños era el trabajo por proyectos; durante los dos meses y medio de Prácticum he podido corroborar que el trabajo por proyectos es bueno, pero no es la única metodología con la que se puede enseñar bien a los niños para que obtengan un aprendizaje significativo” (estudiante 28)

“Tras comparar tranquilamente ambas metodologías he llegado a la conclusión de que se puede trabajar muy bien y de una manera dinámica, consiguiendo un aprendizaje significativo de los niños sin necesidad de hacerlo por proyectos. Considero que en la universidad deberían enseñarnos a trabajar con diferentes metodologías y no darle tanta importancia al trabajo por proyectos.” (estudiante 39)

Otra parte aboga por una metodología mixta:

“creo que llevar un aprendizaje por proyectos y utilizar las fichas sólo como apoyo y refuerzo es posible, conlleva mucho trabajo y esfuerzo por parte del profesor, pero en un futuro me gustaría trabajar así, lo veo más divertido e interesante para el alumnado” (estudiante 21).

“... en mi opinión el aprendizaje constructivista es mucho mejor para formar a los niños, enseñarlos a pensar por ellos mismos sin darles pautas y sin adoctrinarlos como hace el empirismo. Pero este último enseña unos valores que el aprendizaje constructivista no enseña, un saber estar y un autocontrol que es necesario dentro del aula” (estudiante 11).

Por último, en torno al 50% se reafirma en la metodología de proyectos como idónea en su futura labor docente:

“creo que esta forma de trabajar está infravalorada por las maestras en ejercicio, pero pienso que es la mejor, y la puesta en práctica es totalmente efectiva en los alumnos/as, aprenden mucho más, nunca se le dan respuestas para resolver preguntas y dudas que deben de buscar por sus propios medios. Todo lo que se hace en proyectos tiene un porqué, las cosas no salen de la nada y están más organizadas para que todo salga hacia delante. En esta clase los sentimientos, emociones y la transmisión de ellos tienen mucho protagonismo” “Las ideas llevan a la acción y no importa tener la clase en revolución si los niños así aprenden” (estudiante 5).

“...respecto al tipo de enseñanza, tengo que decir que no comparto en absoluto el método que utilizan la mayoría de maestros y maestras;

creo que no he avanzado en el aprendizaje respecto a cómo enseñar en un aula, ya que no salíamos de la común ficha de pre-escritura, es una forma de trabajo que cansa, aburre y no les lleva a descubrir nada por sí mismos. Con las innovaciones que aporté, llevándoles diferentes juegos para realizar aprendizajes matemáticos, se veían motivados, atentos y trabajadores” (estudiante 25).

“...en este periodo de prácticas ha sido una experiencia vivencial, he aprendido que el niño aprende mucho más por descubrimiento y por investigación que proporcionándole nosotros la información, y que si el niño aprende equivocándose nunca va a olvidar este aprendizaje porque ha tenido que reflexionar sobre éste y volver a crear un conocimiento nuevo; si nosotros damos una clase relacionada con la vida cotidiana los niños la entenderán además partiendo de cosas reales podemos englobar diferentes áreas y trabajar en ellas” (estudiante 13).

### **Conclusiones**

El Prácticum es el marco idóneo para reflexionar desde el aprendizaje experiencial; como explica Martínez-Figueira (2011), deben de enfrentarse a situaciones formativas en las que se produce reflexión sobre la experiencia en un contexto real: “...empecé a tutorizar alumnado en prácticas porque considero fundamental que exista una conexión entre lo que enseña la Universidad y lo que a diario se vive en las aulas” (maestra 1).

La primera sesión de los grupos de discusión con el alumnado, como se refleja en el anexo, se realizó unos días antes de comenzar el Prácticum: nos interesaba que pusieran en común sus impresiones previas, sus miedos y su autopercepción como docentes, después de tres años de formación universitaria. Las intervenciones iniciales circularon en torno a su inmadurez para enfrentarse al alumnado de infantil: “... en la Universidad nos enseñan la teoría, pero no sé si me van a entender, si voy a ser capaz de enseñar a leer a un niño... ¿me harán caso? (estudiante 3), confirmando con ello el fenómeno, comunicado en diversos estudios, de la disociación entre la formación teórica universitaria y la preocupación del estudiante de magisterio por los problemas prácticos de la gestión diaria del aula.

Uno de los problemas fundamentales que perciben las maestras y maestros en el aula no es la falta de formación del alumnado, sino su dificultad para conectar sus conocimientos teóricos con la práctica: “... dicen que no saben enseñar a leer porque no aplican sus conocimientos teóricos de la lecto-escritura o tratan de ayudar a los niños y niñas en sus respuestas pese a haber estudiado la teoría de situaciones de Brousseau también les cuesta mucho la validación y participación del alumnado en su evaluación, así como la autoevaluación y validación a partir de las rúbricas, pese al bagaje teórico que tienen en torno a estos conceptos este periodo de su formación” (maestra 3).

El primer muro, como expone una maestra (maestra 5) “... es el de sus propios saberes, lo que ellos llevan puesto, la reproducción de los contenidos tal y cómo se la enseñaron, de acuerdo a sus vivencias... y estas pervivencias impiden que afloren sus conocimientos, que sean capaces de

guiarlos/las para que construyan su propio aprendizaje, a pesar de que dominen ampliamente conceptos como el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje significativo". "Por otra parte, ellos reciben saberes fragmentados, asignaturas, que luego tendrán que poner en práctica en un contexto globalizado" (maestra 3). En este mismo sentido, Zabalza (2011) reflexiona cómo, en un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que habremos de reintegrar, no sólo la teoría y la práctica, la docencia y la investigación o los componentes académicos con los profesionales o las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc...

Zeichner (opus cit Zabalza, 2011), entiende que las universidades proporcionan un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles. Hay dimensiones y facetas de la práctica cotidiana (sensaciones, percepciones, improvisaciones, modos de estar, sentimientos, expectativas, etc.) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales. Esta experiencia vivencial es la que les lleva a afirmar, en la segunda sesión del grupo de discusión que "lo importante de la escuela no se estudia en la universidad" (estudiante 16).

Finalmente, la integración entre la teoría y la práctica se produce, y en su mayoría son capaces de desarrollar, como defiende Zabalza (2011) la capacidad crítica necesaria para la formulación de interrogantes científicos a partir de la generación de marcos de referencia cognitivos, de manera que la práctica real aporta sentido a los aprendizajes académicos:

"...esta semana se han enfrentado al uso de las tijeras; dicha actividad requiere la coordinación de muchas habilidades, incluyendo la coordinación fina motriz, la coordinación bilateral y la coordinación óculo-manual, y a pesar de que en sus libros de trabajo diario hay fichas en las que se trabaja la coordinación, motricidad fina, etc., hasta este momento no habíamos detectado que a varios alumnos les ha resultado un "problema" el uso de este material, el principal problema ha sido la precisión manual y falta de destreza. Al día siguiente dedicamos una parte de la mañana a limar destrezas mediante fichas, actividades y uso de objetos "similares" a las tijeras (como pinzas de cocina)" (estudiante 17)

Pero también el profesorado en ejercicio tiene que superar, como expone Ferreras, Pineda y Solis (2014) algunos obstáculos como sus concepciones epistemológicas previas, la tendencia a la simplificación y al reduccionismo como ellos mismos dejan traslucir en la reflexión compartida, la tendencia a la conservación adaptativa y rechazo a la evolución constructiva o la tendencia a la uniformidad frente a la diversidad del aula: "tengo un problema con el alumnado en prácticas, tiendo a imponerle mi forma de enseñar, de dirigirse a los niños y niñas, y tiendo a intervenir cuando está explicando" (maestra 6).

### **Implicaciones**

En este apartado nos proponemos sintetizar, una vez analizado el producto de las reflexiones compartidas en los grupos de discusión, las propuestas de mejora que emanan de las mismas y que sientan las bases

para enriquecer y multiplicar las potencialidades de la asignatura del Prácticum a través del trabajo colaborativo de las dos instituciones implicadas, Universidad y Escuela.

Las maestras en ejercicio tomaron la iniciativa en el abordaje de las propuestas de mejora, pues expresaron de forma unánime al comienzo de la primera sesión cómo uno de los principales objetivos de su participación en el proyecto era proponer que la Universidad estableciera claramente una "hoja de ruta", donde se expusiera de forma clara y concisa "... qué requisitos debemos cumplir para ser tutores del alumnado en prácticas, qué tenemos que enseñarles, de qué los vais a evaluar en la Universidad, etc., porque desconocemos todos estos aspectos" (maestra 1)

Por tanto, la primera propuesta de mejora se centra en sistematizar reuniones de trabajo previas entre tutores de Prácticum de Universidad y CEIP, donde se trabaje directamente en torno a la guía docente de la asignatura, se expliquen las principales claves del corpus teórico desde la memoria de Grado y se reflexione de forma conjunta sobre las principales competencias que deben adquirir desde y en el aula:

"...es necesario conocer en profundidad qué competencias docentes queréis que trabajemos con ellos, porque nosotros nos formamos en otro sistema; es necesaria una reunión previa para guiar la mirada y tener claro hacia donde tenemos que dirigir la intervención; también nos ayudaría a nivel de centro a que nos coordináramos los tutores que tenemos alumnado en prácticas, porque aunque todos partimos de un bagaje experiencial trabajamos con diferentes metodologías, por lo que la Universidad no tiene control de lo que aprenden o trabajan en realidad." (maestra 3).

"...cada uno de los que estamos aquí tenemos un modelo de lo que es un maestro competente, desconocemos también el modelo de maestro competente que tiene la Universidad" (maestra 6).

"...a la universidad le pedimos investigación-acción, que siga avanzando pero que conozca la realidad de la escuela, que se establezcan lazos bidireccionales permanentes ambos" (maestra 1).

Como segundo aspecto en el que se concentraban sus críticas hacia la gestión universitaria es el instrumento con la que tienen que evaluar al alumnado que tutorizan. En la Universidad objeto de análisis la evaluación del alumnado de Prácticum se lleva a cabo por dos personas y con dos instrumentos de evaluación diferentes. Los tutores en los Centros Educativos disponen de una ficha en la que deben de indicar, del 1 al 5, hasta qué punto los/las estudiantes han cumplido el horario previsto, han trabajado de forma autónoma, etc. Por otro lado, son evaluados por los tutores en la Universidad a través de una Memoria elaborada durante el periodo de prácticas y que incluye aspectos tanto de organización de centro como de aspectos pedagógicos-didácticos. Teniendo en cuenta este panorama de evaluación, algunas tutoras en Centros indican: "... por lo que nos cuenta el alumnado, la ficha de evaluación no se corresponde con la memoria que se le pide al alumnado, en realidad, ¿de qué tienen que hablar en la memoria?" (maestra 1).

En este momento nos damos cuenta que las partes implicadas en el proceso de evaluación desconocen los criterios de evaluación que nutren la calificación final de la asignatura, incluso los instrumentos de calificación. Teniendo en cuenta esta situación, en la entrevista se procedió a explicar desde la Universidad este aspecto:

“... en la memoria deben de reflejar fundamentalmente su evolución madurativa, su paso de discentes a docentes, para lo cual le pedimos que hagan una memoria semanal seleccionando los acontecimientos educativos más relevantes o que trabajen por áreas temáticas (relación con el tutor/a, metodología de enseñanza-aprendizaje, ritmos madurativos, dificultades de aprendizaje, mi propia evolución en el aula, etc.) (tutora Universidad 1)”.

Claramente esta definición y delimitación tanto de criterios como de instrumentos de evaluación y de calificación es una propuesta de mejora que debería de ser tenida en cuenta.

La tercera propuesta de mejora surge así mismo de las tutoras en Centros. Así pues, sugieren reunión previa en cada uno de los CEIP con el alumnado de los Grados, al menos una semana antes de su inmersión en las aulas, pues hasta el momento el primer día, que es uno de los más difíciles para ellos y ellas, es caótico, como nos cuentan: “...un buen día llegan para meterse en la clase, alguien nos dice “que están aquí los prácticos!!!” y de esa forma empiezan sus prácticas” (maestra 6). Exponen igualmente que no existe un criterio sistematizado y riguroso para su ubicación en las aulas de tres, cuatro o cinco años “ .. en algunos centros eligen los prácticos en función de la nota, en otros es la dirección la que adjudica, en otros es simplemente cuestión de azar...” (maestra 1). También comentan que estas reuniones podían ser un espacio para explicar las diferentes metodologías de trabajo, la organización interna del centro en general y de Educación Infantil en particular, que el alumnado expresara sus preferencias, sus miedos y sus expectativas entre otros aspectos.

Por su parte, el alumnado que realiza el Prácticum ha venido exponiendo, de forma clara y concisa, en la línea que ya se ha comentado anteriormente, una demanda unánime que alinearía de forma más clara lo que aprenden en la Universidad con lo que encuentran en las aulas: “... el hecho de que tu Prácticum funcione o no, depende, entre otros muchos factores, por supuesto, de la formación que nos da la universidad; ésta se encuentra muy alejada de la realidad, de lo que yo he vivido y por lo tanto, no puedo decir de forma satisfactoria, que haya podido poner en práctica mi aprendizaje. Todos los seres humanos no somos iguales, ni todos los colegios tampoco, ¿por qué sólo tengo que aprender una metodología? (estudiante 25).

“En la Universidad se tiene que hacer referencia a otras metodologías presentes en el aula, trabajar desde desde la realidad y no presentarlas como obsoletas o superadas” (estudiante 3).

En ninguna de las sesiones se cuestionó la formación en aprendizaje basado en proyectos que impregna el curriculum del Grado de Infantil, sino participar de un proceso formativo que contemple, al menos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje dominantes en las aulas de Infantil

y que los futuros docentes sean capaces de trabajar en todos los contextos: "Creo que debería conocerse en profundidad los colegios donde nos llevan a hacer las prácticas, su funcionamiento, su metodología, sus prácticas docentes" (estudiante 25)

Un aspecto que es importante destacar es la relevancia que conceden en sus testimonios al trabajo diario del cuerpo docente así como al esfuerzo palpable del mismo en su renovación y formación permanente, pese a la dificultad que entrañan las nuevas metodologías, erigiéndose de esta forma modelos de compromiso ético y profesional:

"...a pesar de que el centro no trabaja por proyectos, las tres maestras de cinco años tratan de aprender y llevar a cabo proyectos en el aula paralelos al libro" (estudiante 11)

"...debido al enorme interés por conocer el trabajo por proyectos mi tutora me planteó que yo también trabajara del mismo modo" (estudiante 33)

El alumnado, como expone Contreras (2013), tiene en su haber el conocimiento, y se hace mediante la práctica, donde los y las docentes en ejercicio son su referente, para cuestionarse, para analizar lo vivido, pensar y actuar, para cuestionarse y cuestionar lo que observan a pie de aula, para reproducir o rechazar modelos: una experiencia de inmersión, según Liesa y Vived (2010) que contribuirá a un proceso de interiorización y de reflexión de la propia práctica.

Analizar las propuestas de mejora que emanan de la memoria de prácticas, así como de los grupos de discusión o cualquier otro sistema que, desde una perspectiva colaborativa y horizontal, que permita dar voz a profesorado en formación, en ejercicio y tutores/as como sujetos del proceso, es contribuir a mejorar la formación del futuro cuerpo docente y, consecuentemente, del sistema educativo: enriquecer, como nos propusimos con este proyecto, la mirada crítica sobre el decir y el hacer educativo.

### **Referencias bibliográficas**

Albert, M., Fuentes, C., y Palos, J. (2012). La formación inicial del profesorado y el Prácticum de Secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 65-70.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en evaluación cualitativa*. Madrid: Morata.

Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Prácticum.

Cámara, Á. (Coords). (2012). *Líneas pedagógicas y organizativas del Prácticum de los grados de educación*. Granada: Geu.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.

Edit,S y Amairretti,A (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 19, 181-

193. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1117/formacion-docentes-niveles-inicial-primario>.

Ferreras, M., Pineda, J., y Solis, C. (2014). La formación en prácticas de los alumnos del grado de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Sevilla: dificultades y potencialidades. En Pagés, J y Santiesteban, A (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 403-410. Barcelona: Universidad Autónoma.

García, T. (2013). Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela comunidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 201-206.

Gavaldá, A., y Pons, J.M. (2011). La evaluación en el Prácticum en educación infantil, con la Didáctica de las Ciencias Sociales como fondo. En Miralles Martínez (Ed.), *La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 325-332). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Latorre, M.J. (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.

Liesa, M., y Vived, E. (2010). El nuevo Prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación*, 18, 201-208.

López-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica. *Editania*, 38, 147-156.

Llopis-Goig, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.

Martínez-Figueira, E. (2011). Fuentes generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.

Ordeñana, M. B., Darretxe, L., y Beloki, N. (2016). Innovando el Prácticum en Educación Social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Interuniversitaria de Educación Superior*, 20(7), 114-134. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1884/innovando-Prácticum-educacion-social-experiencia-trabajo-colaborativo-sus-protagonistas>.

Pañellas, M., y Palau, R. (2012). El Prácticum en los grados de Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 369-388.

Peinado, Martin, Corredera, Moñino y Prieto (2010). Grupos de investigación. Métodos de investigación en Educación Especial. recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/GrupDiscusion\\_trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf)

Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

**ANEXO 1.** Guión para los grupos de discusión de Prácticum.

<b>1º SESIÓN (previa al comienzo del Prácticum)</b>
¿Qué esperáis de vuestro paso por el Prácticum?
¿Creéis que vais a encontrar mucha diferencia entre la teoría y la práctica docente?
¿Cuál es la metodología de enseñanza-aprendizaje que os parece más adecuada para Educación Infantil y por qué?
¿Crees que existe una relación directa entre la edad del/la docente/metodología/recursos/innovación?
¿Quieres comentar algún otro aspecto antes de comenzar tu periodo de prácticas?
<b>2º SESIÓN (Durante la realización del Prácticum)</b>
Dificultades en el trato con el alumnado (utilización del lenguaje).
Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, problemas en la metodología.
Metodología del/la docente ¿qué ventajas e inconvenientes observas en las diferentes metodologías de trabajo en Educación Infantil?
Dificultades específicas detectadas en el alumnado por áreas de conocimiento (madurez, adquisición de conocimientos, autonomía, diferentes niveles de aprendizaje y adquisición de conocimientos..).
Teoría y práctica docente: mitos y realidades.
En torno a la relación con tu tutor/a y el conjunto del profesorado del centro.
Otras cuestiones a comentar.
<b>3º SESIÓN (al finalizar el periodo de Prácticum)</b>
Conclusiones generales en torno a las diferencias entre la teoría universitaria y la práctica docente.
¿Cómo me veo como docente? ¿Crees que has evolucionado a lo largo del desarrollo del Prácticum? Reflexiones desde la experiencia.
Propuestas de mejora para la realización del Prácticum (tiempo, centros, docentes y discentes, relación con el alumnado, participación en el aula).
¿Favorece el Prácticum la autonomía y el crecimiento personal del futuro profesorado?
Conclusiones generales en torno a las diferencias entre la teoría universitaria y la práctica docente.

**ANEXO 2.** Guión para los grupos de discusión profesorado tutor de los CEIP y la Universidad.

<b>1º SESIÓN</b>
¿Existe algún tipo de colaboración en la actual organización del Prácticum por parte de los tutores que participan en el mismo? ¿Debería haberla? ¿En qué consistiría?
¿Tenéis planteada algún tipo de organización/programa (objetivos, contenidos, competencia a desarrollar) específico para llevar a cabo con los alumnos/as en prácticas?
¿ Lo habéis consensuado en algún momento con otros compañeros/as de infantil? ¿Cómo?
¿Cuáles son las principales dificultades que plantea el alumnado en prácticas en las dos primeras semanas de presencia en el aula? ¿Y posteriormente?
<b>2º SESIÓN</b>
¿Qué deficiencias observáis en la formación teórica de vuestro alumnado en cuanto a su aplicación práctica?
¿Cómo trabajáis la autonomía del alumnado de prácticas?
¿Creéis que es necesario contemplar algún tipo de formación para los tutores/as de Prácticum (autocrítica, revisión y actualización, foros donde comentar y compartir con otros compañeros/as tutores/as...)?
Propuestas de mejora