

# La Práctica Docente en la Formación de los Futuros Maestros

Rosa M<sup>o</sup> Santamaría Conde  
Universidad de Burgos  
rsantamaria@ubu.es

## Resumen

*El presente artículo pretende ser una reflexión descriptiva y personal acerca de la formación de los futuros maestros, como consecuencia de la experiencia de la autora tanto en el ejercicio como maestra en educación obligatoria, así como profesora universitaria en las distintas titulaciones de maestro. Para ello, primeramente se realiza un breve recorrido por la trayectoria que han seguido las instituciones de formación inicial y permanente del profesorado, y su incorporación al ámbito universitario, lo cual ha ido condicionando el perfil del maestro en el actual Sistema Educativo Español. Posteriormente, tomando como referencia los distintos informes e investigaciones que tanto a nivel individual como institucional se han desarrollado en los últimos años en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos con respecto a las titulaciones de Maestro, se realiza un somero estudio de la práctica docente que apuesta por una metodología más participativa, reflexiva, crítica, etc., en dicha formación, en la que debe existir una estrecha relación entre la teoría y la práctica, aspecto que ha sido muy valorado por nuestros alumnos en los últimos años. Todo ello pretende servir de referencia para la armonización y convergencia de la enseñanza universitaria en el espacio europeo de educación superior. En definitiva, se puede considerar como el punto de partida para la nueva reorganización de los estudios de Magisterio cuyos resultados en principio de presentan un poco inciertos, a la espera de elaborar y desarrollar los nuevos planes de estudios, y en donde las potenciales posibilidades de las plataformas virtuales de las respectivas universidades adquirirán un especial protagonismo.*

**Palabras clave:** maestro; práctica docente; formación permanente; Sistema Educativo Español.

## The Educational Practice in the Formation of the Future Teachers

### Abstract

*The present article tries to be a descriptive and personal reflection about the formation of the future teachers, as a result of the experience of the author as much in the exercise of teaching in obligatory education, as well as university professor in the different degrees of teaching for it, firstly is realised a brief tour by the trajectory that*

*has followed the institutions of initial and permanent formation of the teaching staff, and its incorporation to the university scope, which has been conditioning the profile of the teacher in the present Spanish Educative System. then, taking as a reference the different information and investigations that as much from individual level as institutional levels they has developed in the past years in the faculty of humanities studies and education in Burgos University according to the teachers title, it is realised a brief study of the educational practice that bets by one more a more participating methodology, reflective, critical, etc., in this formation, in which must exist close relation between the theory and the practice, aspect that has been very valued by our students in the past years. All this tries to serve as reference for the harmonization and convergence of university education in the European space of superior education. In the end, it is possible to be considered as the departure point for the new reorganization of the studies of Teaching whose results at first show a little uncertain, in the expectation of elaborate and develop the new study plans, and where the potential possibilities of the virtual platforms of the respective universities will acquire a special protagonist.*

**Key words:** teacher; educational practice; permanent formation; Spanish Educative System.

## **La Pratique Enseignante dans la Formation des Futurs Enseignants**

### **Résumé**

*Le présent article prétend être une réflexion descriptive et personnelle sur la formation des futurs enseignants, suite à l'expérience de l'auteur tant dans l'exercice comme enseignant en éducation obligatoire, ainsi que professeur universitaire dans les différents titres d'enseignant. À cet effet, on effectue premièrement un bref parcours par la trajectoire qu'ont suivie les institutions de formation initiale et permanente du professorat, et son incorporation au cadre universitaire, ce qui a conditionné le profil de l'enseignant dans l'actuel Système Éducatif espagnol. Postérieurement, en prenant comme référence les différents rapports et les recherches que tant au niveau individuel comme institutionnel ils ont été développés pendant les dernières années dans la Faculté d'Humanités et d'Éducation de l'Université de Burgos en ce qui concerne les titres d'Enseignant, on effectue une brève étude de la pratique enseignante qui parie sur une méthodologie plus participante, réfléchie, critique, etc., dans cette formation, dans laquelle doit exister une relation étroite entre la théorie et la pratique, aspect qui a été très évalué par nos élèves pendant les dernières années. Tout cela prétend servir de référence pour l'harmonisation et la convergence de l'enseignement universitaire dans l'espace européen d'éducation supérieure. En définitive, il peut être considéré comme le point de départ pour la nouvelle réorganisation des études de Master dont les résultats en principe se présentent un peu incertains, dans l'attente d'élaborer et développer les nouveaux plans d'études, et où les possibilités potentielles des plateformes virtuelles des universités respectives acquerront un protagonisme spécial.*

**Mots clef:** enseignant; pratique enseignante; formation permanente; Système Éducatif Espagnol.

## Introducción

Si realizamos un breve recorrido por la trayectoria que han seguido las instituciones de formación inicial del profesorado en España desde sus inicios en 1838, con el Plan provisional de Instrucción Primaria (aunque se materializó en 1839 con la inauguración de la Escuela Normal o Seminario Central de Maestros en Madrid bajo la dirección de Pablo Montesino), constatamos que dichas instituciones han ido evolucionando de acuerdo con una determinada política educativa.

Entre toda la normativa cabe destacar el impacto que tuvo la Ley Moyano de 1857, al regular las Escuelas Normales de primera enseñanza y contemplar la necesidad de que los maestros recibiesen una cualificada preparación encaminada a la enseñanza de los niños, al tiempo que se introduce la existencia de una escuela práctica agregada con objeto de que los futuros maestros puedan ejercitarse en ella. A este respecto, Vega Gil (1988) señala que en el desarrollo de estas instituciones educativas de formación confluyen una serie de factores, destacando la paulatina configuración y estructuración del sistema nacional de educación a partir de la Revolución Francesa, al tiempo que aumentan las demandas sociales de escolarización; por otro lado, se produce una caracterización y definición teórica del pensamiento educativo denominado “formalización del pensamiento pedagógico docente”, que hunde sus raíces en el marco europeo e interpreta como imprescindible la cualificación y preparación del profesorado en aras del progreso económico, político y cultural de las sociedades; y por último destacan las corrientes en cuanto a la metodología pedagógica, procedentes de los ámbitos anglosajones y centroeuropeos que incidirán en las pretensiones de institucionalización y sistematización de la formación de maestros.

Sin embargo la realidad vino a demostrar que en España durante el siglo XIX las Escuelas Normales sufrieron numerosos vaivenes, sucediéndose una serie de Decretos que apenas tenían consistencia en la práctica. Fue a principios del siglo XX cuando se reforma la escuela española y como consecuencia se experimentó una evolución muy relevante en el desarrollo institucional de las Escuelas Normales, al dotarlas de independencia pedagógica y administrativa en relación directa con el Ministerio de Instrucción Pública (Decreto de 30 de agosto de 1914). Posteriormente en 1931 los estudios de Magisterio

cambian de estatus, dejando de ser estudios primarios y/o secundarios e incluyéndose en el resto del sistema educativo con peso específico y conectados con los niveles universitarios a través de la sección de Pedagogía. Tras la Guerra Civil y sus consecuencias, a finales de los años 60, surge la Orden Ministerial de 1 de julio de 1967 por la que se aprueba un nuevo Plan de estudios, introductor de importantes novedades que culminarán en 1971 con la incorporación de estos centros a la Universidad.

En términos generales, podemos decir que han sido muchos los esfuerzos realizados hasta conseguir que los estudios de Magisterio se integrasen en la enseñanza superior. Es en 1970, mediante la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuando se incorporan a la Universidad dichos estudios (con una duración de tres cursos) y para cuyo acceso se exige como requisito la superación del Curso de Orientación Universitaria. Sin embargo, ha sido necesario esperar a la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990), para que dichas instituciones de formación del profesorado se hayan integrado plenamente dentro de los estudios universitarios, tal y como expone la Disposición adicional 12.3.:

Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en lo que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear.

A partir de este momento cada Universidad ha tomado distintas iniciativas para desarrollar esta Disposición, produciéndose la elaboración de distintos planes de estudios.

Pero nuevos cambios se avecinan en la formación del profesorado; por un lado la Ley Orgánica de Universidades (2001 y 2007) y las nuevas disposiciones europeas, y por otro, la actual política educativa

en España están cuestionando dicha formación, y todo hace prever que en breve los estudios de Magisterio sufrirán importantes modificaciones.

Prescindiendo de normativas legales, debemos destacar que a lo largo de los años la metodología empleada en las instituciones de formación del profesorado también ha ido cambiando conforme lo han hecho los distintos planes de estudios y la configuración de los mismos. Queremos formar a buenos profesionales, buenos maestros que puedan desempeñar con eficacia sus funciones, y para ello es necesario que desde estas instituciones se apueste por una metodología que nos permita desarrollar los distintos contenidos y capacidades, así como alcanzar los objetivos propuestos. De ahí que sea importante que el profesorado universitario que imparte docencia en estos niveles realice un especial esfuerzo por desarrollar estrategias metodológicas que garanticen, primero una calidad de la enseñanza, y segundo, una profesionalización de los futuros maestros y maestras, es decir, que sean capaces enseñar y educar a los potenciales alumnos de acuerdo a unos criterios de calidad, eficacia y eficiencia.

En este artículo se pretende realizar una reflexión crítica y personal de la figura del maestro en el actual Sistema Educativo Español, sobre todo al amparo de una normativa legal, así como teniendo en cuenta mi experiencia profesional tanto desde la escuela (al haber ejercido el magisterio durante 11 años), como desde el ámbito universitario, como profesora que tutoriza el periodo de Practicum en centros escolares e imparte la formación inicial en las distintas especialidades de la Diplomatura de Maestro (Educación Primaria, Educación Musical, Lenguas Extranjeras y Educación Especial) desde 1999. De este modo, se han tenido en cuenta los distintos estudios que de modo informal pero sistemático se vienen realizando en los últimos años tanto al “futuro maestro” como a los que ya ejercen la labor docente en los distintos colegios y que colaboran estrechamente con la Universidad de Burgos. Así pues, a través de distintos cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión se intenta no sólo hacer un análisis del estado de la cuestión, sino también realizar una serie de propuestas de mejora, que últimamente están afectando de una manera especial a la metodología que se desarrolla en la formación inicial universitaria,

y en la que cada vez tiene una mayor incidencia la apuesta por una serie de estrategias que favorezcan la interrelación entre contenidos teóricos y su proyección real en la práctica.

## **1. La figura del maestro en el actual Sistema Educativo Español**

La formación del profesorado ha sido un aspecto muy debatido en los distintos documentos previos a la promulgación de la L.O.G.S.E. (1990). En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) se aborda la necesidad de un determinado perfil de profesor, destacando que “el papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento”; es decir, se apuesta por un profesional que sepa responder a las exigencias de una sociedad en proceso de cambio constante, así como a las necesidades derivadas de la propia naturaleza de la función docente. Por consiguiente, en lo que se refiere al profesional de la enseñanza, el Libro Blanco destaca lo que a continuación sigue:

- Es deseable que sea capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de planificar esa actividad, que debe organizarse procurando dar respuesta a una sociedad cambiante y combinando la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales.
- Su papel ante la tradición cultural es doble: por una parte, ha de ser capaz de reproducir esa tradición, pero por otra, también ha de generar contradicciones y promover alternativas.
- El docente ha de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares.
- Otra función del docente es la de facilitar al alumnado la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula. Es preciso, pues, que colabore con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

De ello se deduce que la función docente se profesionaliza más, siendo necesaria una adecuada formación inicial y permanente, que tal como expone el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) “los maestros han de ser capaces de analizar,

criticar y reflexionar de forma sistemática sobre su práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y una mejora en la calidad de la enseñanza e innovación”, lo cual no dejan de ser unas aspiraciones muy ambiciosas.

Si analizamos los distintos planes de estudios de las titulaciones de maestro, observamos, que a pesar de los esfuerzos realizados, todavía tienen un punto de vista excesivamente académico y técnico. A este respecto, Imbernón (1998) es contundente cuando señala que: “la formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida”. Esto es algo difícil de lograr, y podríamos decir que la dificultad es mayor cuando se trata del profesorado de Educación Secundaria que pretenden adquirir la formación psicopedagógica a través del Curso de Aptitud Pedagógica, que según la Ley Orgánica de Educación (2006), se sustituye por “una formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado”.

Por todo ello, es importante que las distintas instituciones de formación inicial se replanteen el modelo de formación, procediéndose a la reconceptualización tanto de sus contenidos como de su metodología. Es necesario que esta formación se dirija al “pensamiento práctico educativo, incluyendo los procesos cognitivos, emocionales, afectivos que inciden en la práctica individual y colectiva del profesorado” (Imbernón, 1998).

Los estudios de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980); Villar Angulo (1982); Benejam (1986); Fernández Pérez (1988); Pérez Serrano (1988); Marcelo García (1991), o Imbernón (1998), coinciden en entender que la formación del profesorado tiene como objetivo aprender a enseñar y/o mejorar la práctica educativa (conocimientos, destrezas, actitudes, etc.), a través de procesos críticos, interpretativos y reflexivos requiriendo intencionalidad y motivación. En este sentido, podemos decir que son varios los factores que han originado la necesidad de cambio: la explosión escolar (el crecimiento de la escolarización y posteriormente la gratuidad), la irrupción de los medios de comunicación en las nuevas corrientes pedagógicas, los

rápidos cambios sociales, las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, cambios políticos, el desarrollo de las Autonomías, etc.

En la actualidad, se pide un cambio en la función del profesor y de la enseñanza. Al maestro se le exige un nuevo planteamiento profesional, una nueva actitud hacia el alumnado, un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles según las situaciones, una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, un dominio en la materia, un mediador de los aspectos sociales y emotivos; se le pide que sepa realizar una síntesis entre la influencia de los medios de comunicación social, cultural y valores de la sociedad con la vivencia y experiencia de la comunidad escolar.

Es evidente que la formación del profesorado debe de responder a las necesidades y demandas sociales del momento, y a las exigencias del sistema educativo; en la actualidad se está reclamando una mayor profesionalización de la función docente, de modo que el perfil del futuro maestro no deja de ser muy ambicioso, exigiéndose un perfeccionamiento permanente. Tal y como señala Imbernón (1994), la formación, tanto inicial como permanente del profesorado debe desarrollar una serie de componentes en los que se fundamenta la actividad docente, concretándose en los siguientes:

- El componente científico tiene como objetivo preparar al futuro profesor en el conocimiento de disciplinas, área o áreas científicas que tendrá que transmitir a sus alumnos. Son contenidos curriculares.
- El componente psicopedagógico debe preparar al profesor para asumir conocimientos sobre ciencias de la educación de tipo teórico, práctico y tecnológico que le sirvan para aplicarlos en el ejercicio docente. Se considera imprescindible dentro de este componente el aspecto relacionado con la metodología de transmisión de los contenidos curriculares.
- El componente cultural tiene como objetivo dotar al docente de una amplia cultura general y específica del medio donde va a desempeñar su docencia.
- Y, por último, el componente práctico debe poner en contacto al profesor con la realidad educativa para que pueda experimentar

las bases curriculares recibidas, pero siendo consciente de las diferencias que existen entre los profesores en cuanto a la forma de estructurar el conocimiento.

En definitiva, no podemos obviar la necesidad de que el profesorado se forme en todas sus dimensiones sin prescindir de la práctica como referencia. Como destaca Navarro Jurado (2002) “la formación del profesorado, como disciplina en desarrollo se refiere a un proceso de desarrollo personal, de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes, esto es, un proceso por el que alguien aprende a enseñar”. En esta línea deben trabajar instituciones tales como las universidades, los centros de formación del profesorado e innovación educativa, etc.

## **La apuesta por una formación permanente**

Partiendo de la idea de que es necesaria e imprescindible una formación permanente por parte del profesorado, independientemente del nivel que se imparta, es conveniente tener en cuenta los posibles modelos de formación que nos pueden servir de referencia. En esta ocasión nos centraremos en los modelos propuestos por Imbernón (1998), que haciendo alusión al estudio elaborado por Sparks y Loucks-Horsley (1990) los concreta en los siguientes:

**a) El modelo de formación orientada individualmente.** Se caracteriza por ser un proceso en el que el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que creen pueden satisfacer sus necesidades. De este modo el profesorado se forma de un modo autónomo e individualizado, sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. La eficacia de dicho modelo se argumenta en que: 1) los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, valorando sus propias necesidades, así como la valoración de los resultados; 2) el adulto aprende de forma más eficaz cuando él mismo planifica su propio aprendizaje y 3) la motivación se incrementa cuando el propio individuo selecciona sus objetivos y modalidades de formación.

**b) El modelo de observación/evaluación.** Se fundamenta en la reflexión y análisis sobre la práctica diaria a través de la observación por parte de un asesor, compañero, etc. Se considera que es muy

valioso no sólo para valorar la práctica educativa sino también para favorecer una cierta formación mediante el desarrollo profesional. Sin embargo, se da la circunstancia que normalmente los docentes se muestran recelosos ante la idea de que otra persona pueda hacer algún comentario sobre las distintas actuaciones que se realizan en el aula.

**c) El modelo de desarrollo y mejora.** Este modelo puede tener lugar cuando el profesorado está implicado en la mejora de la institución educativa a través de proyectos didácticos u organizativos, y con ello se pretende resolver situaciones problemáticas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Esta implicación del profesorado supone un tipo de formación mucho más contextualizada, al tiempo que fomenta el interés y la participación en la mejora de la calidad de la enseñanza.

**d) El modelo de entrenamiento o institucional.** Según este modelo, es el formador o experto quien selecciona contenidos y las estrategias metodológicas formativas que se supone han de contribuir al profesorado a lograr los resultados esperados. A través de este modelo se espera que el docente reproduzca comportamientos o lleve a cabo determinadas modificaciones en su práctica, una vez que previamente las haya interiorizado. Esta formación a través del entrenamiento implica el seguimiento mediante la observación de los propios compañeros o del experto con el fin de garantizar el éxito.

**e) El modelo de investigación o indagativo.** Este modelo se fundamenta en que el profesorado identifica un área de interés, recoge información, y basándose en la interpretación de estos datos, realiza los cambios necesarios en su práctica docente. De este modo el profesorado se plantea una investigación basada en su experiencia, al intentar dar respuesta a sus propios interrogantes.

Como hemos visto, estos son algunos ejemplos de modelos de formación que no suelen darse en estado puro, sino que puede surgir una complementariedad entre los mismos. Sin embargo, todos ellos coinciden en la idea de que la formación debe tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación dentro de un contexto determinado, de ahí que normalmente resulte ineficaz aportar soluciones o propuestas genéricas a cambios específicos.

La formación cobra un mayor sentido en la medida en que parte y se aplica a la práctica. Tal y como señala Imbernón (1998), “la formación del profesorado no se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y de competencias y rutinas didácticas, como en el desarrollo de las capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en, antes y durante la acción, superando el carácter individualista para compartir la reflexión con los compañeros”. Por todo ello, la formación del profesorado, entre otros aspectos, implica: reflexión, autoevaluación, colaboración, indagación, tomando como referencia la práctica contextualizada.

En España, el modelo de formación permanente se encuadra en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989) propuesto por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia. Argumentando la necesidad de que “el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos científicos y culturales, como en las nuevas formas didácticas”, la educación permanente se convierte en objetivo prioritario en la planificación educativa. Tomando como referencia esta inquietud, dicho Plan Marco de Formación del Profesorado plantea una serie de líneas directrices:

- Formación basada en la práctica profesional, superándose la dicotomía entre teoría y práctica. La práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y posterior planificación de éstas, de forma que se adecuen los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica.
- El centro educativo como eje de la formación permanente, en el que se implique parte o todo el profesorado, fomentando un trabajo de colaboración.
- Formación a través de estrategias diversificadas, con el fin de adecuar los contenidos y las estructuras de formación a cada uno de los colectivos.
- Formación descentralizada a través de vías institucionales y no institucionales que favorezcan la puesta en marcha de propuestas de innovación relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, el Plan contempla la formación permanente a través de los Centros de Profesores (actualmente denominados Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa) como centros dependientes directamente del Ministerio de Educación; de las Universidades, como estructura decisiva no sólo en formación inicial sino también en la formación permanente; y de otros organismos e instituciones públicas y privadas que intervienen en la formación del profesorado.

## **2. Hacia una nueva concepción metodológica en la formación del futuro docente**

Tomando como referencia todo lo expuesto hasta ahora, y teniendo en cuenta que tanto las instituciones de formación inicial como el perfil del maestro ha ido ajustándose a los distintos cambios de índole político, económico, social, justifica que en el actual Sistema Educativo se ha incidido en la importancia de que el alumnado desarrolle aprendizajes significativos, que “aprenda a aprender”, con el fin de garantizar la funcionalidad del aprendizaje.

Esta propuesta es válida también en nuestro ámbito; el estudiante universitario debe desarrollar una serie de habilidades, competencias y estrategias cognitivas que facilite la construcción de conocimientos útiles y adecuados a sus intereses y necesidades. El futuro maestro está demandando una formación no sólo teórica sino también práctica, que de una forma conexionada debe derivar en la funcionalidad y significatividad del aprendizaje; al tiempo que debe favorecerse la reflexión, el pensamiento crítico y una actitud respetuosa, ya que “aprender a comprender, aprender a comprender el discurso de los otros y aprender a comprenderse mutuamente, puede ser una forma de respetar la ciencia y el compromiso progresivo con la construcción de conocimiento” (Esteberanz García, 2001).

Es evidente que no enseñamos la materia utilizando una sola metodología, al tiempo que tampoco debemos olvidar que la forma en que enseñemos está repercutiendo considerablemente en las actuaciones docentes de los futuros profesores. Por ello, es bueno que a la hora de desarrollar el programa utilicemos aquella metodología que mejor se ajuste a las características de los contenidos y a los objetivos que pretendemos alcanzar, ya que tal y como señala Pérez

Pérez (1994) “no existe una estrategia o planteamiento metodológico mejor que otro, sino que cada situación, cada contexto, cada profesor, cada alumno o situación concreta de éste, cada grupo de alumnos, cada materia, etc., exigen en cada momento la articulación y propuesta de estrategias determinadas, condicionadas por la propia creatividad del profesor, la de los alumnos y del propio dinamismo que se genera en la interacción didáctica”.

El profesorado universitario debe dejar de ser un mero transmisor de conocimientos teóricos a través de clases magistrales; actualmente se apuesta por la idea de que debe ser un “facilitador” de conocimientos, lo cual repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en “la planificación de la situación didáctica, la creación de un ambiente de libertad intelectual, igualdad y cooperación, en un medio rico en recursos, y el apoyo personal para el pensamiento y el diálogo” (Esteberanz García, 2001).

Ciertamente, en ocasiones se ha achacado a la enseñanza universitaria de abusar del método magistral o expositivo como práctica habitual en sus clases argumentando el elevado número de alumnos. Tal vez esta circunstancia sea si cabe mucho más desaconsejable cuando se trata de formar a futuros maestros. Si reducimos la clase a que el alumnado tome apuntes sin un proceso de reflexión, de razonamiento, de relacionar los contenidos, entonces nuestra labor se limitará a informar sobre algo que ya se encuentra reflejado en los libros, con lo cual las clases presenciales perderán gran parte de su valor.

En última instancia, el profesor es quien debe valorar cuál es la metodología más adecuada, teniendo en cuenta las características del alumnado, el contenido a desarrollar, los objetivos que se pretenden alcanzar, la configuración espacio-temporal y las actividades que se van a realizar. Así pues, tomando como referencia estas variables, la metodología utilizada puede fundamentarse en actuaciones tales como: trabajos en equipo o individuales de investigación e indagación, utilización de dinámicas de grupos, análisis de casos prácticos, exposición magistral, aprendizaje autónomo, tutorías, etc. Lo habitual es que a lo largo del programa se desarrollen distintas estrategias metodológicas complementarias, de ahí que no pueda hablarse de una línea metodológica única.

Por otro lado, no hay que olvidar que la disponibilidad de determinados recursos didácticos condiciona el tipo de metodología a emplear. En los últimos años se están introduciendo las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, y hoy al uso del retroproyector o el vídeo se une la informática con unas enormes posibilidades que están planteando nuevas formas de enseñar y de aprender. Sin embargo, a este respecto hay que ser cautos, siendo importante saber cuándo y cómo utilizar dichos recursos, con el fin de evitar la distorsión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta interesante la investigación realizada hace años por Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) en torno a las Escuelas Universitarias de Magisterio. En dicha investigación se exponen una serie de principios metodológicos que deben tenerse en cuenta en la formación de los futuros maestros, concretándose en los siguientes:

- El profesor como mediador y orientador del aprendizaje.
- La formación del profesor la componen elementos diversos que precisan métodos específicos.
- El futuro profesor debe conocer y participar en la programación de su formación.
- El profesorado de la EUM debe perder su misión preponderantemente informativa.
- Las fuentes de información y recursos tienen que ser variadas, atendiendo prioritariamente a los métodos de trabajo.
- En cada disciplina debe atenderse a su estructura y método científico.
- La permanencia en las aulas no debe ser la única ocasión de aprendizaje.
- Deben utilizarse las técnicas y recursos metodológicos más variados.
- Salvando las exigencias de un currículo mínimo, debe favorecerse la opcionalidad.
- Debe propiciarse el conocimiento, uso y creación de los más variados métodos audiovisuales.
- Se deben aprovechar los recursos del medio y se debe fomentar una proyección creadora sobre el mismo.
- Tendrían que propiciarse las actividades culturales extracurriculares.

- Los alumnos de las EUM deben tener responsabilidades en el gobierno de los centros.
- Las relaciones humanas deben atenderse como un aspecto primordial en la determinación del clima de aprendizaje.
- Hay que hacer una evaluación educativa.
- Es preciso atender y fomentar la motivación como un factor de éxito a largo plazo.
- Es necesaria una enseñanza interdisciplinar en equipo.
- Se debe fomentar la relación mutuamente enriquecedora entre la teoría y la práctica.
- Hay que atender a las necesidades del profesor para el diagnóstico.
- Es preciso partir de la flexibilidad y fácil acomodación de las EUM a los constantes cambios.

Hoy, desde nuestra experiencia, cabe decir que en los últimos años se ha desarrollado un cierto cambio en la forma de enseñar a los futuros maestros, apostándose por alternativas en las que su participación y responsabilidad es determinante. La mentalidad del profesorado y del alumnado ha ido evolucionando en la medida en que se ha especializado y cualificado mucho más la profesión de maestro, ello lógicamente ha supuesto la aplicación de distintas estrategias metodológicas.

En cualquier caso, la metodología utilizada debe favorecer la consecución de unos objetivos y el desarrollo de unos contenidos sólidos en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal. A este respecto, Imbernón (1998) refiriéndose a la formación inicial del profesorado señala que “es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión, a construir un estilo riguroso e investigativo”.

### **Algunas estrategias metodológicas**

Si apostamos por una metodología participativa y reflexiva, debemos tener en cuenta una serie de principios básicos:

- Una conexión y complementariedad entre conocimientos teóricos y su aplicabilidad a la práctica.
- Una combinación de distintas estrategias metodológicas: exposición magistral, seminarios, trabajos de investigación e indagación en equipo/individuales, análisis de casos, resolución de supuestos, lecturas complementarias, etc.
- El desarrollo de un aprendizaje significativo, comprensivo, reflexivo y crítico, que apueste por la creatividad, el diálogo y el respeto hacia las distintas ideas y opiniones.
- La utilización de distintos recursos didácticos dependiendo de los objetivos, contenidos y actividades a desarrollar.
- En definitiva, el papel del profesor es el de impulsar, preparar, facilitar, organizar, activar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello nos podemos servir, dependiendo de cada caso, de distintas estrategias metodológicas, destacando entre las más usuales en el ámbito universitario las siguientes:

**a) Lección magistral.** Como ya hemos señalado, es una de las prácticas más habituales en la enseñanza universitaria; sin embargo, no debe entenderse como la mera exposición oral de contenidos por parte del profesor, aunque se trate de auditorios numerosos. Dicha exposición tiene sentido entre nuestro alumnado en la medida en que fomente la interacción verbal profesor-alumno, las preguntas y respuestas, el diálogo y la reflexión por parte del alumnado. A este respecto Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) justifican la clase magistral:

- Cuando es el único medio de hacer accesible la información a los alumnos.
- Cuando es el recurso para dar temas de investigación por el propio profesor y que no están escritos.
- Cuando el profesor utiliza su exposición para orientar el aprendizaje, encuadrando un núcleo temático que facilita el aprendizaje de los contenidos posteriores.
- Cuando el profesor expone formas de trabajar que orientan a los alumnos.
- Cuando el profesor realiza integraciones temáticas o sinopsis finales a temas vistos por los propios alumnos.

- Cuando desmenuza conceptos difíciles para los alumnos que quizá se enfrenten a ellos por vez primera.

Con esto queremos decir que en algunas circunstancias el método magistral puede ser el más idóneo, aunque siempre dando opción a la reflexión crítica, y en la medida de lo posible a la participación del alumnado, porque de lo contrario se corre el riesgo de fomentar la pasividad, la incomunicación o el autoritarismo.

En definitiva, la clase magistral no puede reducirse al “dictado de unos apuntes”, es necesario que se rentabilicen sus posibilidades y que el alumnado deje de ser un mero copista o receptor de información.

**b) Trabajo en grupo.** Más que hablar de trabajo en grupo habría que hablar de trabajo cooperativo, ya que el hecho de que un número determinado de alumnos se agrupen para la realización de un trabajo no significa que todos sus integrantes se impliquen en la misma medida. Hecha esta precisión, el trabajo en grupo es una práctica bastante usual dentro de la enseñanza universitaria, sobre todo con el alumnado de las titulaciones de Maestro. Dicha técnica supone, por una parte, un trabajo individual encaminado a un fin que comparten más personas, y por otro, estimula la colaboración, la toma de decisiones, el contraste de opiniones, el respeto y la reflexión.

La dinámica del trabajo en grupo puede ser muy versátil, de ahí que adopte distintas modalidades en función de aspectos tales como: el número de integrantes, la temporalidad del trabajo o la actividad propuesta. En cualquier caso, la realización de un trabajo de estas características es bueno que se siga de una puesta en común en la que se expongan las distintas aportaciones de los grupos con el fin de establecer un debate en el que participe todo el grupo-clase, y de este modo contribuir a la consolidación de una serie de conocimientos válidos, bien para estudios posteriores, bien para la futura práctica docente del alumnado.

**c) Trabajo de seminario.** Tiene por objeto formar al alumnado en la investigación y en el estudio de un determinado tema mediante reuniones de trabajo debidamente planificadas. Con ello se pretende una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje

a través de distintas propuestas de trabajo que son coordinadas por el profesor. Pero además el seminario debe reunir una serie de características que pueden concretarse en las siguientes:

- Los miembros tienen intereses comunes en cuanto al tema.
- El tema o materia exige la búsqueda de distintas fuentes documentales.
- El desarrollo de las tareas son planificadas por todos los miembros.
- Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo.
- El seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.
- El profesor ha de colocarse en el papel de colaborador, asesor y facilitador.

El proceso de organización de esta técnica se concreta en los siguientes pasos: 1) presentación de la materia a tratar; 2) distribución del trabajo entre los componentes del grupo; 3) presentación y análisis de las fuentes documentales; 4) orientación del estudio personal y de las técnicas de trabajo más adecuadas y 5) conclusiones y evaluación del trabajo realizado.

El desarrollo del seminario favorece la discusión, la expresión oral y escrita, la reflexión y el pensamiento crítico, siendo una práctica bastante habitual en el ámbito universitario, que subsana en parte los inconvenientes de las clases masificadas, facilitando un mayor acercamiento entre profesorado y alumnado.

**d) Trabajo de investigación.** Dichos trabajos, que pueden realizarse individualmente o en grupo, se centran en la indagación e investigación de aspectos que requieren una mayor especialización y contraste de resultados. Suelen realizarse de modo puntual, debido a la complejidad y esfuerzo que normalmente entrañan este tipo de trabajos.

**e) Trabajo individual.** Éste lo realiza el alumnado casi de una forma constante. De hecho, en las anteriores estrategias metodológicas existe una parte importante de trabajo a nivel personal. Recoger, seleccionar e interpretar documentación, analizar casos, razonar y

memorizar contenidos son algunas de las actividades que el alumno debe realizar individualmente, aunque sea al servicio de un grupo más o menos numeroso.

**f) Acción tutorial.** Las distintas estrategias metodológicas se complementan con la tutoría, que a través de un número de horas semanales de atención al alumnado, se procede a aclarar dudas e inquietudes que vayan surgiendo, revisar trabajos y exámenes, informar y orientar sobre material bibliográfico, valorar el trabajo personal, y todo aquello que sea preciso tratar de un modo más personalizado con el alumnado. En la enseñanza universitaria estas tutorías son especialmente útiles para aquellos alumnos que por diferentes razones no acuden regularmente a clase, demandando sobre todo información acerca del contenido de la asignatura.

Como puede deducirse, la enseñanza universitaria es posible abordarla desde distintas líneas metodológicas; en ocasiones, sobre todo cuando se trata de grupos muy numerosos se tiende a abusar de las exposiciones magistrales, si bien es cierto que cada vez dentro de estas exposiciones el alumnado está adquiriendo un mayor protagonismo. Últimamente también se está incidiendo bastante en el desarrollo de seminarios, como una alternativa muy positiva para favorecer el aprendizaje activo y autónomo por parte del alumnado. Por otro lado, cada vez es más frecuente introducir en clase distintas dinámicas de grupo que agilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje; así pues, entre estas técnicas son habituales: el torbellino de ideas, el role-playing, el phillips 6/6, el debate, el estudio de casos, etc. A esto hay que añadir, la exposición de los trabajos realizados –de forma colectiva e individual-, que en ocasiones constituye una valiosa alternativa para abordar temas muy específicos.

A este respecto, cabe destacar algunas apreciaciones que se deducen de las investigaciones que recientemente se están desarrollando en la Universidad de Burgos por lo que se refiere a las titulaciones de Maestro, y que pueden concretarse en las siguientes:

- El alumnado, en general, se encuentra más seguro cuando se “sigue” uno o varios libros de referencia para cada materia.

- Un porcentaje importante del alumnado considera que prefieren que el profesorado universitario facilite los apuntes, bien a través de un servicio de reprografía, bien por medio de la plataforma virtual de la Universidad.
- En general, al alumnado le cuesta hacer reflexiones críticas y fundamentadas, mapas conceptuales, resolución de casos, etc.

La investigación sigue en curso y son todavía muchas las variables que deben ser evaluadas y contrastadas; sin embargo, hay un hecho que sí que puede estar condicionando la metodología a utilizar y es el siguiente: hasta no hace muchos años la mayoría de los estudiantes universitarios se dedicaban casi en exclusiva a estudiar la carrera, con lo cual acudían a clase de forma regular; pero en los últimos años se está incrementando el número de alumnos que compatibilizan sus estudios universitarios con otras ocupaciones tanto familiares como laborales. Ello explicaría el hecho de que prefieran tener disponible fácilmente el “temario” completo, bien a través de libros o de apuntes, a que tengan que acudir regularmente a clase o tener que realizar cualquier tipo de trabajo sobre todo si son en grupo. Por otro lado, también es cierto que es más fácil estudiar una serie de contenidos, muchas veces sólo memorizados pero no comprendidos para un examen, a tener que hacer una reflexión crítica y razonada, o una investigación fundamentada sobre una serie de contenidos que deben tener una aplicabilidad a la práctica.

Ante este panorama cabe hacernos una serie de interrogantes: ¿cuál debe ser el perfil del maestro?, ¿el ejercicio del magisterio es sobre todo vocacional?, ¿es posible formar buenos maestros a través de una educación “a distancia” que se fundamente sólo en el “estudio” de una serie de temas?, ¿cómo favorecer y valorar la aplicación de los contenidos teóricos a la práctica docente?, ¿cómo es posible que el futuro maestro desarrolle una serie de habilidades, destrezas y capacidades que son imprescindibles para el ejercicio de su profesión? Estas y otras muchas son las preguntas que podemos hacernos; sin embargo, dar respuesta a todas ellas no es fácil. Cuando se trata de un alumnado cada vez más heterogéneo (en lo que se refiere a intereses, inquietudes, motivaciones, edad, situación personal) es difícil optar por una serie de estrategias metodológicas adecuadas a

todo el alumnado, de modo que hoy más que nunca a este respecto hay una gran diversidad, al tiempo que el “espacio virtual” está siendo cada vez más utilizado.

Por todo ello, podemos decir que la metodología a emplear debe responder a unos criterios de flexibilidad, complementariedad, rentabilidad y eficacia, conjugando los intereses y necesidades del alumnado con el contenido prescriptivo, contribuyendo todo ello a que el futuro maestro no sólo aprenda a aprender, sino que también aprenda a enseñar.

## **A modo de conclusión**

Como hemos ido exponiendo, a lo largo de los años mucho ha ido cambiado la carrera docente de los maestros, de la misma forma que las instituciones de formación inicial del profesorado han ido evolucionando hasta integrarse plenamente en la enseñanza universitaria, no sin pocos esfuerzos. Este hecho ha condicionado que la forma de enseñar también haya ido ajustándose al nuevo perfil que se demanda del maestro, apostándose tanto por una formación inicial, como por una formación permanente de calidad, en la que todos nos impliquemos.

Es evidente que en nuestro Sistema Educativo se realiza un especial hincapié en la formación del profesorado. En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), se destaca que entre los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza se encuentra la “cualificación y formación del profesorado” (art. 55), proponiéndose para ello una formación inicial ajustada a las necesidades de titulación, así como una formación permanente que favorezca la actualización científica, didáctica y profesional de los docentes, implicándose las distintas Administraciones e instituciones. Esta idea se corrobora nuevamente con la reciente aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006), aunque hay que recordar a este respecto existe hoy una total incertidumbre, máxime cuando las titulaciones de Maestro también van a sufrir una renovación.

Sin embargo, tal vez uno de los aspectos más destacados dentro de la práctica docente, haya sido la metodología que se lleva a cabo en los estudios de Magisterio, ya que en la medida que han ido

evolucionando los contenidos y los objetivos, se ha experimentado la utilización de unas estrategias metodológicas más participativas, críticas, reflexivas, en la que se trata de conjugar los contenidos más “científicos” con los “pedagógico-didácticos”, sin olvidar el uso cada vez más acusado de las tecnologías de la información y la comunicación, siendo un recurso que se ha incrementado en los últimos años. Hoy en día son muchas las universidades españolas que una parte de esta formación se canaliza a través de sus respectivas plataformas virtuales, tendiéndose a incrementar cada vez más su utilización, lo cual conlleva una nueva forma de enseñar en la que se eliminan barreras espacio-temporales.

Con este artículo se ha pretendido reflejar la evolución y estado de la cuestión de la formación del futuro maestro desde el ámbito universitario, centrándose sobre todo en aquellas estrategias metodológicas que facilitan el desarrollo de una serie de capacidades y contenido teóricos y/o prácticos imprescindibles en dicha formación y que forma parte de la práctica docente.

A este respecto, el curso que viene (2007-08) va a ser decisivo, ya que previsiblemente deberán quedar configurado los planes de estudios de las nuevas titulaciones de acuerdo al “espacio europeo de educación superior”, lo cual tendrá una directa repercusión en los estudios de Magisterio, afectando entre otros aspectos: a su duración (de tres años se va a pasar a cuatro), al cómputo de créditos, a la organización de la materia, a las estrategias metodológicas (en las que las clases presenciales pierden peso en favor del trabajo personal del alumnado), a la forma de evaluar, etc. Para ello, desde la Universidad de Burgos el profesorado se está organizando en grupos de trabajo según las distintas especialidades de Maestro, con el objeto de adaptar dichos estudios a los nuevos retos planteados. En este proceso se está teniendo en cuenta no sólo la normativa legal sino también la valoración de la experiencia desarrollada en los últimos años, ya que consideramos que si nosotros somos capaces de ser buenos profesionales con nuestro alumnado, existe una mayor garantía de que ellos en el futuro lo sean con los suyos.

En definitiva, concluir diciendo que la formación de los maestros ha sido uno de los aspectos más debatidos, sobre todo a lo largo de los últimos años; y todo parece prever que nuevamente vuelve a ser objeto de debate, en el que por un lado se está demandado la categoría de estudios de ciclo “largo”, y por otro las directrices que surgen desde Europa nos ofrecen un panorama un tanto desconcertante en cuanto a la nueva situación que pueden tener estos estudios. En cualquier caso, esperemos que el perfil del maestro se delimite con precisión y se profesionalice, apostando por una enseñanza de calidad que se refleje en esa formación inicial y permanente que es tan importante para la educación de nuestros escolares.

## Referencias

- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Esteberanz García, A. (2001). *La enseñanzas como tarea del profesor*. En: Marcelo, C. y otros: *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Marcelo García, C. (Dir.) (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.- C.I.D.E.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- Navarro Jurado, A. (Coord.) (2002). *La Universidad en la formación del profesorado: Una formación a debate*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Pérez Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro (Análisis y Prospectiva)*. Madrid: Escuela Española.
- Vega Gil, L. (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca. Amarú.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1982). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid: Educación Abierta/Santillana.

## **Legislación**

LEY 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. nº 187, 6 de agosto).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. nº 238, de 4 de octubre).

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. nº 307, de 24 de diciembre).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. nº 106, de 4 de mayo).

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades