

CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y PROCESOS DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA: OPCIONES DE DESARROLLO A TRAVÉS DEL PRÁCTICUM.

Víctor López Ros
victor.lopez@udg.edu

Raquel Font Lladó
raquel.font@udg.edu

Ricard Pradas Casas
ricard.pradas@udg.edu

Universitat de Girona

Resumen

El presente artículo recoge reflexiones y propuestas sobre las posibilidades que ofrece el prácticum -en la formación inicial de los maestros de Educación Física (MEF)- para el desarrollo del conocimiento práctico y de los procesos de reflexión en los estudiantes de MEF, a través de un estudio de casos intrínseco desarrollado a partir del prácticum del 3er curso de MEF de la Universidad de Girona.

Marco teórico

Diferentes trabajos han señalado que los saberes docentes son, en realidad, una multiplicidad de saberes distintos e interrelacionados (p.e. Durand, 1996; Tardif, 2004) que se ponen de manifiesto fundamentalmente a través de la acción docente. De entre éstos, Tardif (2004) destaca: saberes de formación profesional, saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales; enfatizando la importancia que tienen estos últimos para los propios docentes en el desarrollo de su labor profesional. Así, dichos conocimientos *“prácticos [...] forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción”* (Tardif, 2004: 37). Esto no significa que los demás conocimientos no sean significativos, sino que señala que el núcleo gordiano del desarrollo profesional lo constituyen los conocimientos prácticos y, por consiguiente, deben considerarse como el elemento fundamental y más relevante en la formación inicial de los maestros.

En las últimas décadas, y a raíz básicamente de los trabajos de Schön (1992), se ha puesto de relieve la importancia de los procesos reflexivos en el desarrollo profesional y la necesidad de que la formación inicial los contemple como uno de los ejes formativos. No en vano, el conocimiento práctico mejora y adquiere sentido en la medida que va acompañado de dichos procesos de reflexión. De ahí que el “modelo del profesional reflexivo” haya tenido (y tenga) una gran importancia tanto en el ámbito de la investigación educativa como en los programas de formación (p.e. Calderhead, 1989; Marcelo, 1999; Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004).

En este sentido, el prácticum proporciona un espacio ideal para la reflexión y la mejora del conocimiento profesional, características que lo han colocado sin discusión en todos los currículums formativos para maestro. Pero no siempre se ha integrado adecuadamente en la red curricular (Zabalza, 2007); en algunos casos aún carece de identidad y se encuentra desvinculado del resto de componentes formativos. De esta forma, la simple incorporación de prácticas en los currículums, sin análisis ni reflexión, no conduce automáticamente a la mejora del conocimiento profesional (Zeichner, en De la Blanca et al, 2007). El potencial formativo del prácticum no depende tanto de lo que se hace, sino de la forma cómo se reflexiona al respecto.

En los programas de formación inicial de los maestros, el prácticum debe posibilitar el desarrollo efectivo y real del conocimiento práctico de tal forma que los procesos de

reflexión sean inherentes al mismo. Para ello es conveniente diseñar modelos de prácticum y estrategias didácticas que faciliten su desarrollo, convirtiendo este período de “prácticas” en el eje fundamental de la formación de los futuros maestros de Educación Física.

Desarrollo de la investigación

Objetivos

Partiendo de esos supuestos teóricos, y en un momento clave para revisar los currículums de la formación inicial del docente debido a la necesidad de caminar hacia la Convergencia Europea, la investigación que se presenta en este artículo tiene como objetivo principal: *Analizar las posibilidades que ofrece el modelo de prácticum de los estudios de maestro de Educación Física de la UdG para facilitar el desarrollo del conocimiento práctico y la mejora de los procesos de reflexión en los alumnos.*

La concreción de este objetivo requiere:

- Identificar y analizar los elementos estructurales y organizativos más destacados del prácticum, así como sus posibilidades para facilitar el desarrollo del conocimiento práctico y reflexivo.
- Reconocer y estudiar algunos aspectos didácticos específicos del prácticum relativos a la mejora del conocimiento práctico y de la reflexión “en” y “sobre” la acción de los maestros de Educación Física de la UdG.

Diseño metodológico

La investigación discurre con una metodología de estudio de casos intrínseco (Stake, 1999) de corte cualitativo (Flick, 2004). El caso objeto de estudio es el prácticum de la titulación de maestro de Educación Física de la UdG.

El análisis en profundidad de este caso particular no pretende generalizar resultados, pero debe permitir generar hipótesis y tomar decisiones respecto a la mejora del mismo (Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996). La metodología requiere la definición de un tema, un caso y un focus de estudio (Stake, 1999):

- Tema: Las posibilidades de generar conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de Educación Física a través del prácticum.
- Caso: El prácticum de tercer curso de los maestros de Educación Física de primaria de la UdG desarrollado entre los cursos 2001-2007.
- Focus de estudio: Los elementos estructurales y organizativos, y los aspectos didácticos específicos del prácticum relativos a la mejora del conocimiento práctico y de la reflexión “en” y “sobre” la acción, de los maestros de Educación Física de la UdG.

Estrategias de recogida de la información

Las estrategias de recogida de la información que han permitido desarrollar la investigación son el análisis de documentos, el diario y las entrevistas (Cohen y Manion, 1990; Ruiz, 1996).

- Análisis de los documentos. Se han analizado dos tipos de documentos:
 - El proyecto de prácticum de los estudios de maestro de la UdG, desarrollado por el decanato de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG acerca del mismo desde el curso 2001-2002 (Guía de prácticum y sucesivas revisiones, documentos de evaluación (2001, 2004, 2005, 2007)). A través de

éstos documentos se han analizado, sobretodo, los elementos estructurales y organizativos del prácticum.

- El trabajo de prácticum de los alumnos (n=9) dónde se recogen todas las informaciones, producciones y reflexiones que el alumno considera relevantes relacionadas con el prácticum. Básicamente se han considerado los datos acerca del resultado que genera el prácticum.
- Diario:
 - El diario que los alumnos elaboran durante la estancia en la escuela (n=9) (para ellos es una herramienta de recogida de información). Han permitido analizar -desde el punto de vista del alumno- el contenido que hace referencia a los aspectos didácticos específicos del prácticum relativos a la mejora del conocimiento práctico y de la reflexión “en” y “sobre” la acción.
- Entrevistas entre tutores de la Facultad, tutores de centro y alumnos:
 - Las entrevistas semiestructuradas generadas en diferentes momentos de la evaluación conjunta (incluidas fases de tutorías) entre tutores de Facultad (n=3), tutores de centro (n=6) y alumnos de prácticum (n=10), correspondientes a diferentes centros escolares de prácticas y a alumnos de prácticas de diferentes cursos académicos.

Descripción del caso

El prácticum de 3er curso de la titulación de maestro de Educación Física de primaria supone la inmersión de los estudiantes, durante determinados períodos, en centros educativos. La finalidad principal es que el alumnado conozca directamente las instituciones escolares e integre, en contextos reales, los concomitamientos teórico-prácticos adquiridos durante la diplomatura, ofreciéndole la posibilidad de iniciarse en la práctica profesional y adquirir criterios propios al respecto.

Siguiendo los documentos de prácticum de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG (2001, 2007), el prácticum está ubicado en el 3er curso después de que los alumnos hayan realizado unas breves prácticas tuteladas de observación e intervención docente durante los dos cursos anteriores. Así, según la “Guía de prácticum de los estudios de maestro 2007-2008”, el prácticum se considera un período especialmente importante en el que *“las vivencias y las experiencias deben ir acompañadas de procesos de análisis crítico y de reflexión guiada”* (p. 5). Para ello se establecen diferentes objetivos (15), entre los que destacamos:

“3.- Observar las formas de actuar de maestros y alumnos y sacar conclusiones para la propia práctica.

4.- Capacitar para diseñar unidades temáticas [...], saber aplicarlas y evaluar su puesta en práctica [...].

13.- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica que potencie la innovación [...].

15.- Reflexionar críticamente sobre las propias concepciones y actuaciones y ser capaz de cuestionarlas y modificarlas, si es conveniente.”

Los agentes implicados directamente en el prácticum son el alumno, que en una primera fase colabora y reflexiona sobre el quehacer diario del maestro tutor del centro, y en una segunda fase diseña y desarrolla una intervención didáctica; el tutor del centro que acompaña al alumnado en todas las reflexiones que suscita la estancia en el centro; y el tutor de la universidad que hace el seguimiento del trabajo del alumno en el centro y guía la intervención y la reflexión sobre la acción docente.

Por lo tanto, el prácticum se plantea como un período en el que las vivencias y las experiencias deben ir acompañadas de procesos de análisis crítico, de reflexión guiada

sobre lo que se piensa, se observa y se hace en la escuela. En este proceso, el alumnado pone en juego estrategias como las que se apuntan a continuación:

- Observación: centrada en la tarea docente y los condicionantes del entorno en el que se desarrolla. Para ello, será necesario centrar la recogida de información en la acción del maestro tutor de la escuela, en el contexto escolar, y en la intervención docente del propio alumno.
- Acción: concretada en el diseño y desarrollo, por parte del alumno, de alguna propuesta didáctica elaborada conjuntamente con el tutor de la Facultad y el tutor de la escuela.
- Reflexión: consiste en desarrollar un análisis crítico de la información recogida durante el proceso que permita mejorar la acción docente del alumno.

El prácticum se desarrolla siguiendo cinco fases: preparación, primer período extensivo, período intensivo, segundo período extensivo y evaluación.

- Fase de preparación (primera quincena de octubre). Durante esta fase, se ponen en contacto el tutor de la universidad, el tutor del centro y el alumno para diseñar conjuntamente el plan de trabajo.
- Primer período extensivo (lunes y martes de permanencia en el centro hasta diciembre). Las tareas que desarrolla el alumno se concretan en: observación del contexto; participación guiada en algunas actividades docentes; diseño de la intervención que se desarrollará en el período intensivo; diseño y validación de las estrategias de recogida de la información (focus: acción docente del alumno en prácticas).
- Período intensivo (durante 6 semanas completas). En este período el alumno se implica globalmente en la tarea docente. Es la fase en la que desarrolla la intervención didáctica diseñada anteriormente y recoge datos sobre su acción utilizando las herramientas diseñadas y probadas en el período anterior: diario, hoja de observación, grabación en vídeo,...
- Segundo período extensivo (lunes y martes de permanencia en el centro hasta mayo). Se pretende dar sentido a los datos recogidos hasta el momento para sacar conclusiones que mejoren la acción docente del alumno.
- Evaluación (hasta junio). El alumno, el tutor del centro y el tutor de la Facultad se reúnen para evaluar todo el proceso. También en esta fase, el alumno deberá ordenar su experiencia para presentarla a los compañeros.

Resultados y conclusiones

En este apartado describimos diferentes aspectos estructurales y organizativos. Asimismo, analizamos aspectos relativos a las tareas académicas de los tutores de Facultad, de los tutores de escuela y de los alumnos, centrando la atención en aquellos que los protagonistas nos señalan como más destacados.

De las diferentes fuentes de análisis, hemos seleccionado aquellos focos que resultan más relevantes: duración y organización temporal del prácticum, relación con las demás asignaturas, el rol y actividad de los diferentes tutores, tipología y características de las tareas a desarrollar, estrategias didácticas que estimulen y faciliten la reflexión.

Aspectos estructurales y organizativos a destacar

Duración y organización temporal del prácticum.

En la descripción del caso, ya hemos señalado los aspectos fundamentales de la organización temporal del mismo.

Disponer de un período largo de estancia en la escuela permite una adaptación y un conocimiento de la realidad escolar exhaustivo y, al mismo tiempo, facilita el desarrollo de una actividad docente consistente, situada y mantenida en el tiempo (conocimiento de los grupos-clase, de la escuela, de los compañeros, etc.). Estas características son importantes en el desarrollo de los saberes profesionales (Tardif, 2004). En este sentido, dicha organización temporal debiera de facilitar una clara evolución en los procesos de reflexión y de mejora de la acción docente en la medida que:

- La dimensión “situacional” de la misma, considerada en la actualidad como un elemento clave (Durand, 2001; Gal-Petitfaux, 2003; Saury et al., 2006), toma un elevado valor. Permite que los procesos de reflexión sean, por un lado, altamente contextualizados, y por otro, puedan distanciarse de la estricta experiencia más inmediata a medida que ésta se dilata en el tiempo, superando algunas de las limitaciones del “aprendizaje experiencial” (Brockbank y MacGill, 2002).
- El mantenimiento de la experiencia de aprendizaje en el tiempo permite la incorporación paulatina de los alumnos y la eliminación de las “resistencias” iniciales de los maestros en prácticas, para poder avanzar con confianza hacia el desarrollo y análisis de su propia práctica.

Sin embargo también existen críticas. Destacan las relativas al valor del segundo período extensivo. Los alumnos manifiestan su menor interés aduciendo a:

- El distanciamiento con la realidad escolar: *“Crec que ha influït que feia molts dies que no dirigia aquest grup, i d’alguna manera s’han tornat a acostumar a treballar amb la Maria [tutora de centro], i el fet que els dirigís jo...”* (Diario de B).
- La acumulación de trabajo no coordinado en la Facultad y en el prácticum: *“després del període intensiu, l’estada a l’escola és diferent pel fet que van molt carregats de feina a tots dos àmbits, percebent aquests dos contextos com a molt diferents i amb poca relació entre ells”* (Informe evaluación del prácticum de los estudios de maestro 2003-2004. UdG).

Posibilidades de conexión entre teoría y práctica.

El plan de estudios está pensado para que durante el 3er curso, las asignaturas de la Facultad permitan revisar, analizar, guiar y profundizar en lo que acontece en el prácticum, convirtiendo a éste en el núcleo formativo.

Si así fuere, las posibilidades de desarrollar la capacidad de análisis, de revisar las propias teorías sobre la acción docente y sus parámetros más relevantes, así como de ponerlas en relación con la propia intervención, tendrían un espacio especialmente privilegiado de trabajo convirtiéndose “de facto” en un análisis clínico (Perrenoud, 2004). Facilitaría, pues, los procesos de reflexión “sobre” y “en” la práctica, y permitiría una conexión real entre los dominios teóricos y prácticos, considerado fundamental en el desarrollo del conocimiento práctico y reflexivo (p.e. Tsangaridou y Sullivan, 2003; Perrenoud, 2004; Ramos y Del Villar, 2005).

Los alumnos reconocen en algunos casos la influencia positiva de diferentes asignaturas de 1er y 2º curso, y en cambio ponen en entredicho el valor de las asignaturas de 3er curso en relación con el prácticum. *“Cada vegada veig més clar que el que ens ensenyen a la Universitat sobre com impartir classes: l’organització de la sessió, les metodologies d’aprenentatge,... difereix molt del que veig que s’aplica en aquesta escola, com a mínim a les classes d’Educació Física”* (Diario de C).

Inclusive en algunos casos se detectan interferencias para el desarrollo de dicho prácticum *“Avui no he fet el que tenia programat de la unitat didàctica perquè havia de fer la pràctica d’Educació Física de Base”* (Diario de MS).

Esto puede llegar a producir, en realidad, una “separación del conocimiento” (Martínez et al., 2002), y por consiguiente dificultar el vínculo necesario entre las “teorías de acción” y las “teorías en uso” tal como ya han manifestado otros trabajos (p.e. Kulinna et al., 2000; Tsangaridou y Sullivan, 2003).

La acción tutorial como posibilidad de ayuda a la reflexión.

El seguimiento de la estancia en la escuela se lleva a cabo mediante un tutor de escuela de la especialidad de E.F. y mediante un tutor de la Facultad.

El proceso de tutoría es un aspecto clave para guiar y ayudar en los procesos de análisis, reflexión y desarrollo de mejoras de la propia acción docente, así como para la incorporación a la vida profesional (p.e.; Marcelo, 1999; Rodríguez et al., 2000; McCaughtry et al., 2005; Ramos y Del Villar, 2005). De hecho, en las fases iniciales de formación, la ayuda se convierte en el elemento más destacado para facilitar y guiar el aprendizaje, y por consiguiente, el rol asimétrico de los tutores resulta fundamental. *“L’Eva [tutora centro] estructura les sessions de la UD diferent que tu [tutora universitat], per això he seguit aquest model, però quan li he explicat de la manera que tu m’havies proposat m’ha dit que li agradava i que tenia ganes de veure com funcionava”* (Entrevista de R con I).

De forma resumida, en el prácticum que analizamos debiera de garantizarse dicha función de ayuda si nos atenemos al hecho de que la tarea esencial del tutor de escuela es informar y guiar al alumno en las actividades diarias y ayudarlo a analizarlas. Igualmente, el tutor de la Facultad hace el seguimiento del trabajo del alumno y le ayuda a prepararlo y a analizarlo. Asimismo ambos colaboran en la elaboración del “trabajo de prácticum” y en diferentes reuniones de seguimiento.

Desarrollo de trabajos dirigidos al análisis de la propia práctica y a la mejora de la misma.

El proceso completo de prácticum contempla el desarrollo de diferentes trabajos. Este aspecto se tratará con mayor profundidad en el siguiente apartado, sin embargo señalamos que por un lado deben desarrollar un diario; por otro lado deben realizar un trabajo de “investigación-acción” a partir del desarrollo de una Unidad Didáctica; y, finalmente, hay un proceso tutorial continuado por parte tanto del profesor de la escuela como por el tutor de la Facultad, que incluye diferentes visitas al centro. Todos estos elementos deben considerarse diferentes “estrategias didácticas” que inicialmente deben facilitar el desarrollo del análisis de la práctica (Guía de prácticum de los estudios de maestro 2007-2008, p.22-25).

Conocimiento compartido entre iguales.

El modelo de prácticum estimula la presencia de más de un alumno en cada centro y bajo la supervisión del mismo tutor de la Facultad, y normalmente, también bajo la tutela del mismo maestro de la escuela.

Este hecho facilita el trabajo colaborativo estableciendo la posibilidad de contrastar información, sucesos, etc., así como el desarrollo coordinado del trabajo de la Unidad Didáctica, ofreciendo a los alumnos un espacio de reflexión y discusión con y sin presencia de los tutores. *“He estat parlant amb la Diana [alumna en pràctiques] i m’ha dit que a les altres classes els nens no es comporten tant malament, així doncs, pot ser que el problema sigui que l’especialista d’EF no utilitzi la metodologia adequada”* (Diario de C).

Aspectos específicos de las tareas de los profesores tutores y de los alumnos.

Tutorías.

En este modelo de prácticum las tutorías tienen un papel fundamental en tanto que “espacio natural” para ayudar al alumno a reflexionar. Ello implica para el alumno el trabajo continuado con el tutor de la escuela, así como un número variable de tutorías con el profesor de la Facultad, incluyendo las visitas al centro y el consiguiente análisis de las tareas docentes desarrolladas en diferentes sesiones por el practicante.

La figura e importancia del tutor de escuela está ampliamente recogida en los documentos y diarios de los alumnos. Su actuación y apoyo, especialmente en la capacidad de guía y de ofrecer feed-backs relevantes, resulta fundamental para favorecer la capacidad de reflexión y de mejora de la acción docente. Los alumnos así lo manifiestan: “ [Anotación en el diario de una alumna después de la visita del tutor de la Facultad al centro] *Després de la classe vam estar parlant amb en Pau [tutor centro] i en Ricard [tutor Facultad] sobre el que havia passat durant la sessió i moltes de les coses que comentàvem ja les havia anat pensant mentre desenvolupava la sessió*” (Diario de MS).

Igualmente importante resulta la figura del tutor de Facultad, tanto en lo relativo a los conocimientos específicos que posea como en la capacidad de establecer una relación productiva y fructífera con el alumno. “*Estic contenta perquè vaig trobar molt interessant tot el que vam estar parlant després i les conclusions i reflexions que vam treure de la meva pròpia pràctica docent. Crec que això és el que realment em pot fer millorar*” (Diario de M).

Por otro lado, sin embargo, los alumnos hacen referencia a la necesidad de que los tutores de Facultad (y también de escuela) tengan un dominio sólido y consistente del contenido. No consideran adecuado que un alumno de prácticum de E.F. tenga un tutor de otra materia que, en definitiva, no le ayuda ante sus necesidades. En este sentido, los alumnos asocian la posibilidad de tener una tutorización efectiva al hecho de que ésta se pueda nutrir de conocimientos pertinentes y, también, a la posibilidad de establecer una relación cordial con el tutor correspondiente. Las críticas emitidas en este sentido llegan a ser incluso duras: “*No té cap sentit fer un pràcticum amb un tutor que no és d’Educació Física, perquè no els ajuden gens a millorar. Entreguen la Unitat Didàctica i no els hi poden ni corregir. Estic convençut que si la seva Unitat Didàctica l’haguéssis corregit tu, no l’hauries deixat fer. Fins i tot jo hi veig coses que estan malament. Ja li he dit*” (Entrevista de V con M).

Desarrollo del diario.

El uso del “diario”, en tanto que elemento de reflexión sobre la acción, se revela como un instrumento de gran importancia en la medida que permite volcar lo acontecido y los pensamientos y sentimientos personales (p.e. García Ruso, 1996; Romero y De la Torre, 1996; Zabalza, 2004; Ramos y Del Villar, 2005; Martín y Cervi, 2006). “*Aquesta observació sobre el control del grup l’anoto aquí per tenir-la en compte a l’hora d’elaborar conclusions finals al treball*” (Diario de MS).

Pero a la vez, la constancia que requiere su elaboración, se percibe como una carga excesiva. Son muchas las referencias en este sentido: “*Fer el diari és un pal, perquè si algun dia ho deixes per l’endemà t’oblides del que va passar. Quan sigui mestra tindrè temps de fer un diari?*” (Entrevista de R con H).

Elaboración del trabajo de prácticum.

De acuerdo con lo manifestado en los documentos oficiales, así como por los alumnos y los tutores, el trabajo de prácticum tiene un papel especialmente destacado. El planteamiento del trabajo como una “investigación-acción” parece especialmente pertinente para desarrollar y mejorar los procesos de reflexión sobre la acción en tanto que es, en sí mismo, un proceso de análisis, reflexión y actuación (p.e.; Blández, 1996; García Ruso, 1997; Fraile, 2004; Baker, 2007). Sin embargo, los alumnos ponen de manifiesto que sus posibilidades de aprendizaje se circunscriben en gran medida al modo de tutorización por parte, especialmente, del tutor de la Facultad. Se pone de manifiesto, igualmente, la falta de unanimidad de criterio entre los diferentes tutores de Facultad. Este hecho se percibe como negativo y parecer actuar en algunos casos como freno. “*És que la tutora de [...] no els hi fa fer cap treball de recerca com vosaltres...*”. (Entrevista de R con H).

Por otro lado, los alumnos analizados perciben dicho trabajo como duro, arduo, etc. pero se sienten satisfechos con los aprendizajes derivados del mismo. “*Gràcies al treball de pràcticum que he fet, he pogut veure errors amagats de la meva pràctica, i em sembla que això serà de gran ajuda el dia de demà*” (Trabajo de M).

Reflexiones y consideraciones para su mejora

- El papel del período extensivo después del período intensivo.

Tutores y alumnos ponen en cuestión la necesidad de realizar un período extensivo final. En términos generales señalan que rompe la dinámica del grupo clase de la escuela y no le otorgan un especial valor formativo. En su mayoría proponen realizar un período intensivo más largo y suprimir (o reducir) el 2º período extensivo. Parece que las posibles funciones relativas a mejorar los procesos de reflexión se ven distorsionadas por diferentes factores. Si bien en algunos documentos (p.e. Plan de seguimiento y evaluación del 2003-2004) se proponen algunas alternativas, éstas no se han ejecutado.

- La necesidad de una verdadera conexión entre el contenido desarrollado en las asignaturas de 3r curso y el prácticum.

En su mayoría, los alumnos manifiestan la poca o baja conexión entre la realidad escolar donde desarrollan las prácticas y los diferentes contenidos y estrategias planteadas en las asignaturas de la Facultad. Algunos manifiestan que incluso sucede lo contrario de lo deseable: que los profesores encargan trabajos para “aplicar” en la escuela independientemente de la relación que tenga con su prácticum. Parece conveniente, pues, establecer estrategias de control sobre el contenido y desarrollo de las asignaturas que facilite su coordinación con el devenir del prácticum. Y, muy especialmente, que dichas estrategias de control sean ejecutadas de forma efectiva para que reviertan en los alumnos.

- La necesidad de que tanto el tutor de la escuela como el tutor de la Facultad tengan dominio del conocimiento de la disciplina y del quehacer didáctico específico.

Los alumnos de E.F. muestran su descontento con el hecho de que la mitad de ellos no disponen de un tutor de la especialidad. La mayoría cree que resulta del todo imposible un proceso de aprendizaje coherente y en profundidad cuando el tutor de la Facultad no dispone de los conocimientos específicos del área. Este es un elemento en el que los alumnos muestran mayor descontento, puesto que no obtienen el aprendizaje esperado. Aunque la solución deseable a dicho problema comportaría modificaciones de carácter más político e institucional, entendemos que resulta fundamental para la calidad de la formación de los maestros.

La posibilidad de garantizar tutores de escuela de calidad depende, en gran medida, de establecer y mantener un proceso de selección y de seguimiento de los mismos. Igualmente pasa por articular un proceso de formación permanente de calidad, que se centre más en aspectos fundamentales y menos en modas circunstanciales.

Como señalan Martín y Cervi (2006: 428): *“es importante que en los espacios de reflexión se cuente con una persona más experta que pueda aportar, por una parte, concepciones alternativas [...]. Los profesores en formación inicial [...] tendrían que ser formados adecuadamente”*

- La conveniencia de una relación estrecha y coordinada de los tutores facilitando la interrelación entre los diferentes saberes implicados en la acción docente.

Los alumnos manifiestan que en los casos en los que se establece una relación coordinada entre los tutores, esto les facilita muchísimo el proceso de trabajo y se muestran satisfechos con el nivel de aprendizaje adquirido. Este elemento va en sintonía con la capacidad de ofrecer un apoyo y seguimiento de calidad al proceso de aprendizaje del alumno, favoreciendo la aparición de “voces” que permitan analizar, discutir, etc. desde posiciones diferentes.

- El establecimiento real de estrategias tutoriales que promuevan los procesos de reflexión en la práctica y sobre la práctica por parte de los alumnos.

Si bien este aspecto excede las posibilidades del presente trabajo, el establecimiento de un “habitus” reflexivo (Perrenoud, 2004) dependerá en gran medida de las posibilidades y oportunidades de establecer dichos procesos de reflexión de forma que permitan un aprendizaje en profundidad, así como poner en cuestión y modificar los “esquemas” que rigen la acción docente (p.e.; Martín y Cervi, 2006). Para ello, la ayuda, el diálogo crítico, la supervisión crítica, el uso del error de forma constructiva y otras estrategias didácticas juegan un papel fundamental (p.e. Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004; Biggs, 2005; Ramos y Villar, 2005; Burn, 2006; Tillema y Orland-Barak, 2006).

- El diseño y desarrollo de una investigación-acción durante el trabajo de prácticum, ya que se constata la relación de la investigación con la reflexión consciente y la mejora de la práctica por parte de los futuros docentes.

Para ello es necesario y pertinente el establecimiento real de criterios comunes sobre lo que se considera una “investigación-acción” y de cuáles son los requisitos exigibles. Y, especialmente, el cumplimiento de dichos requisitos.

Conclusiones y comentarios finales

Como es bien sabido, los elementos estructurales y organizativos de los programas de formación inicial determinan en gran medida el desarrollo de los mismos. Esto también parece ser así si lo que se pretende es trabajar en la línea del profesional reflexivo. En nuestro caso, un número importante de elementos organizativos del prácticum de MEF de la UdG parecen bastante ajustados. Sin embargo, otros necesitan ser revisados, matizados o redefinidos para cumplir mejor con su función.

Por otro lado, hay un nivel de desarrollo de los procesos reflexivos y del conocimiento práctico que no parece depender tanto de elementos estructurales si no de elementos más “micros” enteramente relacionados con las relaciones entre tutores y alumnos y con la calidad de las interacciones que entre éstos llevan a cabo.

Esto es especialmente importante si lo que se pretende es incidir, hacer visibles y modificar las concepciones de los aprendices en relación con su función docente y con los conocimientos que la sustentan.

No en vano, como señala Perrenoud (2004: 12-13): “todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo.[...] Para dirigirse hacia una verdadera “práctica reflexiva”, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción. [...] Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un “habitus”.”

Bibliografía

Baker, D. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and teacher education*, 23, 24-35.

Biggs, J. (2001). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.

Brockbank, A. y McGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Burn, K. (2006). Promoting critical conversations: the distinctive contribution of higher education as a partner in the professional preparation of new teachers. *Journal of education for teaching*, 32, 3, 243-258.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5, 1, 43-51.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla. Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

De la Blanca, S., Lucena, M., Parrilla, I. y Luengo, F. (2007). Un prácticum reflexivo investigativo. (p. 301-314). Cid, A.; Muradás, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M.; Iglesias, M.C. (Coords.) *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: Buenas prácticas en el prácticum*. Poio: Universidad de Santiago de Compostela.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris: Ed. Revue EPS.

Facultad de Educación y Psicología de la UdG (2001). *Pràcticum dels estudis de mestre*. Documento no publicado.

Facultad de Educación y Psicología de la UdG (2004). *Informe sobre el pla d'avaluació i seguiment del pràcticum dels estudis de mestre. Curs 2003-2004, 2004-2005. Documents de síntesi*. Documento no publicado.

Facultad de Educación y Psicología de la UdG (2007). *Guia de pràcticum dels estudis de mestre*. Recuperat 20 de gener a: <http://www.udg.edu/Default.aspx?tabid=5038>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fraile, A. (2004). El profesor de Educación Física como investigador de su práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 37-49.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située: regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. Dentro Borges, C. y Desbiens, J.F. (eds.) *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique*. Québec: Université de Sherbrooke.
- García Ruso, H. (1996). La utilización de los diarios y extracción de dilemas en la formación de profesores reflexivos en Educación Física. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuela Universitarias de Magisterio* (p.129-137). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado en E.F.: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Kulinna, P. et al. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of teaching in physical education*, 19, 206-221.
- Marcelo, C. (1999) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Martin, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. POZO, J.I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martínez, L. et al. (2002). Influencia del maestro tutor en el desarrollo y reinterpretación del prácticum específico. *Actas del XX Congreso Nacional "Educación Física y Universidad"*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- McCaughy, N. et al. (2005). Teachers mentoring teachers: a view over time. *Journal of teaching in physical education*, 24, 326-343.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, L. y Del Villar, F. (2005). *La enseñanza de la Educación Física*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, A. et al. (2000). La enseñanza reflexiva en el prácticum de magisterio: una investigación interdisciplinar. Dentro Del Carmen, L. (ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: UdG/ICE.
- Romero, C. y De la Torre, E. (1996). Estrategias de formación docente en un modelo de prácticum de Educación Física. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuela Universitarias de Magisterio* (p. 535-544). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Ruiz, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saury, J. et al. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et interest pour l'enseignement en eps. *Revue EPS*, 321, 5-11.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tillema, H. y Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: the role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and instruction*, 16, 592-608.
- Tsangaridou, N. y O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of teaching in physical education*, 22, 132-152.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). Buenas prácticas en el prácticum: Bases para su identificación y análisis (p. 35-48). Cid, A.; Muradás, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M.; Iglesias, M.C. (Coords.) *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: Buenas prácticas en el prácticum*. Poio: Universidad de Santiago de Compostela.