

## MODELOS DE PROFESOR Y PRÁCTICUM: DESEOS Y REALIDADES

**Nuria Abal Alonso**

Universidade de Santiago de Compostela  
[nuria.abal@usc.es](mailto:nuria.abal@usc.es)

**Eduardo José Fuentes Abeledo**

Universidade de Santiago de Compostela  
[eduardo.fuentes@usc.es](mailto:eduardo.fuentes@usc.es)

**Pablo César Muñoz Carril**

Universidade de Santiago de Compostela  
[pablocesar.munoz@usc.es](mailto:pablocesar.munoz@usc.es)

### **PALABRAS CLAVE**

Formación Inicial de maestros/as, Prácticum, Educación Infantil, Modelos Profesor.

### **1. INTRODUCCIÓN**

La comunicación que presentamos tiene relación con otras ya defendidas en los dos últimos Congresos de Poio sobre el Prácticum y se enmarca en el desarrollo de un proyecto de investigación (no subvencionado) que pretende profundizar en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil.

En dicho proyecto intentamos que los hallazgos de investigación puedan ser útiles para propiciar el análisis de la propuesta curricular e iniciativas de cambio y mejora en la formación de maestros en el contexto concreto en que se desarrollan (formación inicial de maestros en la Universidad de Santiago de Compostela, especialmente de maestras y maestros de Educación Infantil), además de incentivar una reflexión más global sobre la formación de docentes en nuestro país en contraste con propuestas desarrolladas más allá de nuestras fronteras.

Para comprender adecuadamente la reflexión que pretendemos propiciar con nuestra aportación, en primer lugar cabe contextualizarla mínimamente haciendo referencia a la propuesta curricular de formación inicial de docentes que sirve como referente, y a algunos elementos de configuración de tal diseño en su perspectiva temporal para, posteriormente, plantearnos algunas preguntas y apuntar respuestas que nos permitan profundizar en el análisis y ofrecer algunas ideas para mejorar la propuesta que desarrollamos y que estimamos también pueden servir para debatir en torno a cuestiones nucleares de la formación inicial de maestros y, más específicamente, a la relevancia de apostar por la definición y desarrollo de modelos de profesor y modelos didácticos desde la perspectiva que parezca más oportuna, relevante y pertinente al contexto del que se trate.

### **2. CUERPO ARGUMENTAL**

En el momento de construcción curricular inicial en la Universidad de Santiago de Compostela (USC de ahora en adelante) para la definición de las propuestas de formación de maestros/as adaptadas a la Convergencia Europea y tal como se ha comentado ya por el segundo de los firmantes de esta comunicación en un trabajo anterior (Fuentes Abeledo, 2009), se propuso el análisis y discusión de la propuesta de desarrollo curricular en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Directrices Generales y Órdenes Ministeriales), y sus implicaciones, teniendo en cuenta las condiciones de partida de la USC y de los centros implicados en particular. Esta actividad propiciaba el conocimiento crítico del currículo oficial a nivel estatal y una reflexión inicial sobre diferentes opciones de diseño curricular. En la propuesta del segundo de los firmantes de

este trabajo, se defendió definir el modelo de profesor para cada una de las titulaciones teniendo en cuenta las funciones asignadas por la normativa vigente en aquel momento referida al desempeño profesional de los maestros/as de infantil y primaria, con la recomendación de abordar diversos ámbitos (Fuentes Abeledo, 2004), en concreto:

- A) PERSONAL Y PROFESIONALIDAD.
- B) CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA.
- C) ROL DEL PROFESOR/A.
- D) PRÁCTICA CURRICULAR.
- E) RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD.

También se propició que antes de proceder a la configuración más específica del entramado formativo, se identificasen, negociasen y acordasen las dimensiones del rol docente y las correspondientes tareas que serían trabajadas en la formación, integrando en ellas las competencias establecidas oficialmente, reformulándolas en su caso, e incorporando otras nuevas si se considerase pertinente en relación con el modelo de profesor deseable. En aquella propuesta de dimensiones del desempeño docente y desarrollo profesional se discutió el marco que reproducimos a continuación y que, en un principio, fue asumido para el inicio del desarrollo curricular (Fuentes Abeledo, 2009):

DOCENTE	INSTITUCIONAL	TUTORIAL	PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>•COMPRENDER LA ENSEÑANZA</li> <li>•ENSEÑAR                             <ul style="list-style-type: none"> <li>•Planificar</li> <li>•Actuar en la fase interactiva (metodología, gestión de aula,...)</li> <li>•Evaluar, investigar, mejorar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•COMPRENDER LA ORGANIZACIÓN</li> <li>•PLANIFICAR PROYECTOS</li> <li>•ACTUAR EN PROCESOS ORGANIZATIVOS</li> <li>•INVESTIGAR, INNOVAR, LA VIDA DE LA ORGANIZACIÓN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•COMPRENDER</li> <li>•ACTUAR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•(SABER SER, SABER ESTAR Y SABER EVOLUCIONAR COMO PERSONA Y COMO DOCENTE; BÚSQUDA SENTIDO, CUESTIONAMIENTO PERMANENTE...).</li> <li>•(COMPETENCIAS TRANSVERSALES)</li> </ul>

Figura 1. Dimensiones del desempeño docente y desarrollo profesional (Fuentes Abeledo, 2009).

El devenir del complejo proceso de construcción curricular provocó que, en un determinado momento del mismo, se dejase de atender de forma coherente al marco que acabamos de presentar y se procediese por derroteros varios para la configuración final del entramado formativo. Lo mismo sucedió en relación con la secuencia general desde el primero al último curso en donde se planteó el sentido de cada curso y cuatrimestre para una adecuada configuración de las materias y la progresión en el dominio de las competencias, aunque sí se preservó la filosofía propuesta y una parte de su concreción. Por ejemplo, para el caso de la titulación de Educación Infantil, a continuación mostramos un ejemplo de la propuesta inicial para los dos primeros cursos:

Tabla 1. Ejemplo de propuesta de construcción curricular en la titulación de Educación Infantil de la USC.

PRIMER CURSO: LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL	
I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE
- Comprender las tareas del profesional de la enseñanza de Educación Infantil en la sociedad actual, y la construcción de su	- Comprender el sujeto de la educación y sus relaciones en el contexto familiar, escolar y social en la sociedad actual

identidad profesional	- Prácticas Escolares I
<b>SEGUNDO CURSO: COMPRENDER Y PLANIFICAR LA ENSEÑANZA DESDE UN ENFOQUE GLOBALIZADOR.</b>	
<b>III CUATRIMESTRE</b>	<b>IV CUATRIMESTRE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos curriculares, currículo oficial y planificación de propuestas curriculares globalizadas.</li> <li>- Currículo oficial y propuestas curriculares.</li> <li>- Prácticas Escolares II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación, análisis de contextos y uso pedagógico de las TICS en Educación Infantil.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse se planteaba que ya en primer curso se realizasen prácticas escolares en centros y que éstas tuviesen continuidad en todos los cursos. En la propuesta final que se incorporó a la Memoria de la Titulación de la Titulación de Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la USC se contemplaron experiencias de Prácticum en centros únicamente en segundo, tercero y cuarto curso (en la reciente modificación de la Memoria de la Titulación el Prácticum se reserva únicamente para el tercer y cuarto curso).

Para el **Prácticum I** se plantearon Contenidos referidos al “Aula” y al “Proceso de Aprendizaje de la Enseñanza” que reproducimos a continuación (exponemos los que se incorporaron para la titulación de Educación Infantil, pero cabe subrayar que el currículo de formación para futuros docentes de Educación Primaria es el mismo pero adaptado al desempeño profesional en la etapa correspondiente). Estos contenidos se conservan en la Memoria modificada recientemente, al igual que los referidos a los demás Prácticum, si bien integrados únicamente en los nuevos Prácticum de tercero y cuarto que próximamente se pondrán en marcha:

#### **AULA: ACTIVIDADES, TAREAS Y GRUPO-CLASE**

- Tareas y vivencias del profesorado de Educación Infantil y documentos de planificación curricular.
- Secuencias de actividades, interacciones, materiales, recursos y tareas en el aula de Educación Infantil y características del alumnado (vivencias, nivel de maduración, carácter, necesidades, intereses...).
- Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil y su reflejo en la práctica cotidiana.
- Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil.
- La organización de la jornada escolar y el ambiente en las aulas de Educación Infantil.
- Historia, estructura, funcionamiento y convivencia del grupo-clase.
- Procesos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en diferentes espacios en Educación Infantil.

#### **PROCESO DE “APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA”**

- Tareas del aprendiz de profesor y proceso de socialización profesional en las aulas de Educación Infantil.
- La relación aprendiz-tutor y aprendiz-alumnado de Educación Infantil y el desarrollo del conocimiento profesional.
- La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas en las teorías personales, las expectativas afectivas y sociales, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones docentes emprendidas en el aula.
- Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil.

En el **Prácticum II** se plantearon tres bloques de contenidos (“Aula”, “Centro y su contexto” y “Proceso de Aprendizaje de la Enseñanza”), que reproducimos a continuación:

### **AULA: PROYECTOS Y ACCIÓN DOCENTE DEL APRENDIZ DE PROFESOR.**

- Modelos didácticos y desarrollo de la docencia por el futuro profesor de Educación Infantil: deseos y realidades.
- Planificación de unidades didácticas y proyectos adaptados a las características del alumnado y contexto.
- Problemas y dilemas en la puesta en práctica de proyectos, unidades didácticas y actividades por los futuros profesores de Educación Infantil.
- Gestión de aula y convivencia en las aulas de Educación Infantil.

### **CENTRO Y SU CONTEXTO: OBSERVACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ANÁLISIS DE PROYECTOS Y PRÁCTICAS.**

- Proyectos de Centro, Etapa y Ciclo: propuesta normativa, procesos de elaboración, documentos institucionales y realidad cotidiana del centro de Prácticas.
- La estructura organizativa del centro y sus mecanismos de funcionamiento.
- Las relaciones formales e informales y su relación con el clima y las culturas del centro.
- La convivencia en las escuelas de Educación Infantil. Conflictos en el contexto del centro.
- Calidad y escuelas de Educación Infantil.

### **PROCESO DE “APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA”.**

- Tareas del aprendiz de profesor, proceso de socialización y construcción de conocimiento profesional en las escuelas de Educación Infantil.
- La relación aprendiz-tutor, aprendiz-profesorado del centro, aprendiz-alumnado y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro.
- La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas, en las teorías personales, las expectativas sociales y afectivas, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones docentes emprendidas en el aula y en las acciones relacionadas con el rol institucional del profesorado en el funcionamiento del centro.
- Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil.

Para el último Prácticum (**Prácticum III**) se plantearon igualmente tres bloques de Contenidos con la siguiente especificación de los mismos:

### **PROCESOS DE INNOVACIÓN Y MEJORA EN EL AULA.**

- Práctica cotidiana e innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Infantil.
- Investigación-acción, diarios y otras estrategias de investigación del profesorado.
- Dificultades de enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales de diferentes áreas de Educación Infantil, desarrollo de competencias básicas y proyectos de mejora.
- La mejora de la convivencia en las aulas de Educación Infantil.

### **PROCESOS DE INNOVACIÓN Y MEJORA EN EL CENTRO:**

- Proyectos de Mejora del centro y colaboración del profesorado.
- Participación y liderazgo en procesos de mejora en el centro.
- Mejora del centro, clima, cultura, compromiso de la comunidad educativa, colaboración con el territorio y proyectos comunitarios.
- Condicionantes, problemas y resistencias en procesos de innovación en el centro.
- Calidad y escuelas de Educación Infantil.

### **PROCESO DE “APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA”.**

- Socialización profesional de futuros profesores y procesos de mejora de aula y centro.
- Las relaciones aprendiz-tutor, aprendiz-profesorado del centro, aprendiz-alumnado y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro en procesos de innovación y mejora.
- La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas, en las teorías personales, las expectativas sociales y afectivas, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones de mejora emprendidas a nivel de aula y centro.

- Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil.
- Proyecto de mejora de la competencia docente.

Documentos como los que acabamos de citar, y en algunos casos reproducir parcialmente, permiten comprender la apuesta inicial por un proceso mínimamente coherente para establecer adecuadas relaciones entre el tipo de profesorado que se pretende formar y elementos más específicos de la apuesta curricular. Los ejemplos de elementos del currículo que presentamos, centrándonos en el Prácticum de la titulación de Educación Infantil, pretenden ilustrar lo que manifestamos.

Como puede observarse, desde la primera experiencia en centros escolares se han de abordar cuestiones relacionadas con el modelo de profesor (en el cual se postulan determinadas Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos) y modelos didácticos. Por ejemplo, en el Prácticum I (“Vida del aula y Tareas del Profesorado” ubicado en el primer trimestre del segundo curso) se abordan contenidos como “Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil y su reflejo en la práctica cotidiana” y “Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil”. En el Prácticum II (“El centro escolar y su contexto: proyectos y prácticas” que se desarrolla en el segundo cuatrimestre del tercer curso), en el que se pretende que, entre otras cosas, se aborden contenidos como “Modelos didácticos, y desarrollo de la docencia por el futuro profesor de Educación Infantil: deseos y realidades” o “Problemas y dilemas en la puesta en práctica de proyectos, unidades didácticas y actividades por los futuros profesores de Educación Infantil”. Ya en el último curso de la carrera - en concreto en el penúltimo de los cuatrimestres- las experiencias del Prácticum III (“Procesos de mejora de aula y centro”), se han de tratar contenidos como “Práctica cotidiana e innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Infantil” con la intención de analizar las posibilidades de potenciar un modelo didáctico y de profesor más alejado de propuestas tradicionales y convencionales o bien profundizar en el mismo en el caso de que en el centro escolar y aula concreta de realización de las experiencias docentes ya está desarrollado. Pero, ¿de qué modelo se trata?, ¿cómo se aborda en el conjunto de la titulación y, más específicamente en el Prácticum?, ¿qué lecciones pueden desprenderse después de estos primeros años de intentos de impulsar un modelo didáctico y de profesor en el contexto concreto al que nos referimos? ¿qué cambios procedería introducir para mejorar la propuesta a partir de las experiencias realizadas y de los resultados de investigación con que contamos? Estas son algunas de las preguntas que entendemos cabe plantearse y a las cuales nos referiremos a continuación.

En nuestra propuesta teórica de formación e investigación nos servimos desde hace tiempo de considerar seis modelos de profesor y de formación a partir de documentos elaborados por Fuentes Abeledo (1986, 1998, 2004, 2011) y Fuentes Abeledo y Abal (2016) inspirándose en múltiples fuentes para su formulación (por ejemplo: Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1994; González Sanmamed, 1995; Lang, 1995 Cochram-Smith y Demers, 2008) y que mantenemos en permanente proceso de análisis y reelaboración en base a la experimentación de propuestas, a la reflexión teórica y a estudios que desarrollamos y/o dirigimos (véase por ejemplo: Abal, 2014; Moar, 2012; Brandão, 2016; Martins-Tomaseto, 2016; Da Silva, 2017). En dicha propuesta se diferencian seis enfoques: práctico artesano, especialista en los contenidos de las disciplinas a transmitir, reflexivo e investigador, persona desde una perspectiva humanista, crítico para la justicia social, técnico-experto. A continuación hacemos una brevísima presentación de los mismos para presentar, también de forma sucinta, la propuesta integrada en torno a lo que denominamos “modelo de profesor innovador” que preside nuestros planteamientos en la docencia y en la investigación en el ámbito de la Educación Infantil.

Desde el modelo del docente como “práctico artesano” se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, se entiende que el conocimiento (tácito, sin codificar, poco verbalizado y escasamente analizado y discutido) se va acumulando a través de un proceso de ensayo-error, partiendo de los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar. Este conocimiento se transmite de generación en generación destacándose en la formación de docentes la importancia de la práctica para aprender a enseñar. Se concibe que el “oficio” de docente se

aprende practicándolo directamente y/o con la ayuda de un profesor experimentado al que procede imitar. La experiencia en el aula permitiría la interiorización de “trucos del oficio” y la relación entre el artesano que domina el oficio y el aprendiz es una de las claves de la transmisión de un saber que no se somete a análisis crítico.

La apuesta por un modelo de docente como “especialista en los contenidos de las disciplinas a transmitir”, sitúa el énfasis en los contenidos a transmitir de la materia o materias a enseñar; en la formación del profesorado es escasa o nula la atención a cuestiones ligadas a la transformación del saber erudito en saber para enseñar, destacando también la desatención a los saberes prácticos que los propios docentes construyen en el día a día del quehacer en el aula. De todas formas cabe apuntar que, dentro de este enfoque, desde un modelo “comprensivo” (Pérez Gómez, 1994, p. 400), sí se presta atención al “conocimiento de contenido pedagógico” de las disciplinas. En todo caso, como destaca el mismo autor que acabamos de citar, la formación del profesorado se asienta en la adquisición de la investigación científica, bien sea disciplinar o de las diferentes didácticas de las disciplinas.

En la perspectiva de un docente como “práctico reflexivo e investigador” se concibe la docencia como una práctica compleja, plena de incertidumbre y en la que se precisa que el docente vaya construyendo un conocimiento para resolver los problemas prácticos singulares surgidos en los propios escenarios concretos de la enseñanza, problemas siempre vivos y cambiantes –el conocimiento como emergente, situacional-; un profesional que tiene que mantenerse atento a la singularidad de las situaciones que se van produciendo y sobre las que inciden múltiples factores. El profesor se concibe como un profesional que reflexiona sobre sus propias prácticas, analiza sus efectos e incluso se compromete con procesos de cambio generando instrumentos innovadores, pensando y reconstruyendo alternativas. Desde este enfoque, el profesor reflexivo se convierte en un profesor investigador al ser capaz de poner en marcha dinámicas de análisis y resolución de problemas, pero también de producir metódicamente dispositivos y herramientas para intervenir, argumentar sus decisiones y evaluar sistemáticamente sus efectos. Como defendemos en la actualidad desde perspectivas narrativas, cabe explorar la transformación de las prácticas sirviéndose de la identificación reflexiva de las concepciones y su relación con las prácticas y los sentimientos y emociones, analizando sus orígenes, la propia práctica e historia personal (las investigaciones de Martins Tomaseto, 2016 y de Da Silva, 2017 en las que hemos trabajado son significativas en esta línea). Diferentes propuestas de formación inicial y en ejercicio asumen que el profesorado construye significativamente la práctica y que ésta sólo puede ser transformada por ellos mismos trabajando sobre sus propias concepciones, prácticas, emociones y sentimientos (Fuentes Abeledo, 2009).

Desde el enfoque que apuesta por potenciar la “perspectiva humanista” del docente, en trabajos anteriores (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016) hemos destacado la importancia de trabajar intensamente sobre la dimensión más “personal” del desempeño docente para potenciar una actuación desde el equilibrio afectivo, emocional y de forma ética y responsable. “Los docentes realizan tareas complicadas que le exigen construir relaciones positivas que entendemos han de ser presididas por la autenticidad, la confianza, el respeto y el afecto, aunque, no lo olvidemos, dichas tareas se caracterizan por la asimetría, la diferencia de poder y la imposición en función de los roles y obligaciones de los agentes implicados” (Fuentes Abeledo y Abal 2016, p. 188). Desde esta perspectiva destaca la visión de “una profesión moral ligada a una ética del cuidado, al altruismo, impregnada de sentimientos de compasión, con interacciones con el alumnado preñadas de componentes emocionales y compromiso personal y respondiendo a finalidades como las comentadas anteriormente” (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016, p. 189). El contexto social contemporáneo nos lleva a afrontar con entereza la lucha contra el desaliento, la frustración, el estrés, la impotencia, el malestar en la docencia en todos los niveles de la enseñanza y a realizar un esfuerzo para afrontar el deterioro de la relación con los padres y con los propios estudiantes–no cabe permanecer ajeno a la ruptura del consenso social sobre la educación-, trabajando ya desde la formación inicial en fortalecer la personalidad de los futuros docentes y explorar vías de reencuentro, de satisfacción y de disfrute en la vida de las aulas desde principios como los que comentamos en detalle en el trabajo anteriormente citado:

- a) Formar desde la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada futuro docente.
- b) Alimentar el gusto por la cultura y el conocimiento científico, la investigación y la innovación.
- c) Dar la palabra y trabajar sobre las emociones.
- d) Fomentar el compromiso de trabajo y la colaboración con los otros.

El modelo que denominamos “docente como práctico para la justicia social” coloca el énfasis en el análisis del contexto socio-político y económico de las situaciones de aula y centro y en compromiso con proyectos colectivos encuadrándose en una tradición crítica. Algunos programas como el de la Universidad Estatal de Montclair de Nueva Jersey se incluye en este enfoque preparando profesores que, como señalan Villegas y Lucas (2004), según resumen de Zeichner (2010, p. 60), sean conscientes de las circunstancias socioculturales y reconozcan que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la situación de cada uno en el orden social; tengan una idea positiva de los alumnos de origen diverso y consideren los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como problemas que se deben superar; se consideren responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros educativos sean receptivos a todos los alumnos; comprendan cómo construyen los conocimientos los alumnos y sepan estimular esta construcción; conozcan la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimiento de sus comunidades; utilicen sus conocimientos sobre la vida de los alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar. Los programas formativos, como explica Zeichner (1993), abordan contenidos de orientación política y cultural, y el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica para desvelar la influencia de la ideología dominante en los contenidos, en la evaluación, en las relaciones en las aulas y escuelas, así como en el desarrollo de actitudes de investigación, trabajo solidario, desde la defensa del docente como un intelectual transformador comprometido políticamente.

La apuesta por un modelo de “técnico-experto” implica la adquisición de forma sistemática y controlada de procedimientos técnicos que se pueden automatizar y aplicar en el aula de forma certera para desarrollar con eficacia la práctica docente. El maestro se subordina a las determinaciones de investigadores, expertos, como por ejemplo psicólogos y pedagogos, que establecerían aquellos principios y prácticas extraídos de programas de adiestramiento estructurado para adquirir conductas y destrezas pertinentes. En los programas formativos, dispositivos como la microenseñanza, minicursos, microsupservisión, entre otros, se sitúan en esta perspectiva.

En diversas ocasiones en que hemos tenido responsabilidades o simplemente la oportunidad de participar en sesiones de trabajo con otros colegas formadores para el diseño, desarrollo o evaluación de maestros de Educación Infantil en nuestra Universidad, hemos defendido la necesidad de debatir y clarificar el modelo de profesor y el modelo didáctico y de formación por el que se apuesta para con la pretensión de lograr un diseño curricular en formación del profesorado mínimamente fundamentado y coherente. Igualmente cuando abordamos la formación de futuros docentes en las diversas materias de las que nos hemos ocupado o nos ocupamos, tanto teórico-prácticas como de Prácticum, partimos de la reflexión sobre estas cuestiones. Con tal fin hemos ido perfilando propuestas plasmadas en documentos diversos para el análisis, la reflexión, la experimentación y la investigación. En concreto, en la formación de docentes de Educación Infantil y con afán de síntesis y operativización, hemos perfilado dos grandes modelos, uno más convencional-tradicional y otro más innovador-investigador y que emergen con fuerza de los análisis procedentes de nuestras investigaciones centradas en la relación entre concepciones, prácticas, emociones y sentimientos del profesorado en ejercicio en nuestro contexto algunas de las cuales hemos citado con antelación. Para ilustrar mínimamente la propuesta presentamos a continuación de forma esquemática sólo algunos de los elementos del segundo de los modelos que acabamos de citar centrándonos en dos de las dimensiones (A y D a las que nos hemos referido al comienzo de esta aportación) recogiendo de los seis expuestos anteriormente sobre todo características del segundo (“práctico reflexivo e investigador”), aunque integrando también

elementos de algunos otros y elementos de las dimensiones de desempeño profesional y desarrollo profesional que también hemos citado al comienzo.

### **DIMENSIÓN A: “PERSONAL Y PROFESIONALIDAD”.**

- COMPROMISO Y PASIÓN: Cada respuesta trae nuevas preguntas.
- COMPETENCIA INVESTIGADORA (actitudes, procedimientos y conceptos): CUESTIONAMIENTO de ACCIONES E INTERPRETACIONES Y TRANSFORMACIÓN EN UNA ORIENTACIÓN EMANCIPADORA.
  - Sin eludir dilemas, controversias, insatisfacciones, conflictos...
- COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LA PRÁCTICA.
  - Preguntas, principios, valores que permiten ver y dar sentido a la práctica.
  - Relación situaciones, problemas, casos concretos con múltiples e inciertos condicionantes (contexto organizativo y social del centro y contexto local, estructuras y asuntos más generales –sociopolíticas, económicas, culturales...) y con la historia personal y de grupo profesional.
  - Conectando trabajo cotidiano, historia personal con movimientos más amplios de igualdad, cambio, justicia social, democratización de la vida cotidiana, de lucha contra la exclusión y la dominación.
- LENGUAJE PROFESIONAL, ARGUMENTACIONES.
- ATENCIÓN A DIFERENTES CAPACIDADES.
- COLABORACIÓN EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE Concepciones, Prácticas, Emociones, Sentimientos, Materiales, Historias de Vida, Condicionantes, Dilemas, Conflictos, Incertidumbres, Insatisfacciones, Vivencias Positivas y Satisfacciones; y en el ESTABLECIMIENTO DE CRITERIOS CONSENSUADOS y en DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO.
  - AUTONOMÍA PROFESIONAL (Desarrollo de juicio profesional situacional).

### **DIMENSIÓN D: PRÁCTICA CURRICULAR.**

- ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES.
- PLANIFICACIÓN REAL: CONEXIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

Quien tiene intervención en las decisiones sobre la práctica educativa es un teórico: importancia del análisis y contraste de las propias Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos.
- FINALIDADES Y VALORES.
  - Convivir de forma constructiva, ciudadanía activa.
  - Comprensión profunda.
  - Desarrollo de Competencias Básicas.
  - Bienestar emocional, realización personal.
  - AUTONOMÍA (Socioafectiva, intelectual, física...) COMO VALOR.
- SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.
  - Singular atención a situaciones reales, al medio, a acontecimientos cotidianos en la clase o en otro lugares como fuente de aprendizaje, a los intereses y necesidades del alumnado y a contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales.
- ORIENTACIÓN HACIA CURRÍCULO INTEGRADO y ENFOQUE DE PROYECTOS.
- MATERIALES Y RECURSOS MUY DIVERSOS.
- ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE Y AGRUPAMIENTOS, destacando la importancia del ambiente creado por todos, la flexibilidad espacio-temporal (rincones, talleres...) y DIVERSIDAD DE AGRUPAMIENTOS.
- SUPERACIÓN DE LA DIVISIÓN JUEGO-TRABAJO (“Actividad estructurante del sujeto” como concepto integrador e importancia de la intervención del adulto para potenciarla).

Como puede deducirse, hemos intentado que la apuesta muy genérica y vaga en las Memorias de las Titulaciones de formación de maestros y maestras de la USC y en respuesta a la pregunta “¿qué profesorado deseamos?, se vaya especificando en muy diferentes niveles de concreción del



currículo. Por ejemplo, en el Diseño de la Titulación de maestro/a en Educación Infantil, incluso con el establecimiento de una materia en donde se desarrollen contenidos muy ligados a este enfoque (en concreto la materia “Proyectos e Innovación en el Aula”, ubicada en segundo curso y antes de las experiencias de Prácticum) y también muy específicamente en el Diseño Curricular y Actividades de los tres Prácticum, primero analizando lo que se observa a partir de los modelos trabajados y las consecuencias de unas u otras actuaciones (Prácticum I), luego intentando planificar, desarrollar y evaluar propuestas curriculares en la orientación que se promueve (Prácticum II), y por último apostando por introducir mejoras de aula y centro en la línea apuntada (Prácticum III). En coherencia con esta orientación, hemos propuesto –y así intentamos que se traduzca en la realidad de la formación cuando desempeñamos funciones de tutores de Universidad en los Prácticum- que el desarrollo de las competencias fundamentales del futuro maestro en las experiencias en los centros se correspondan con un proceso de espiral reflexiva e investigación-acción inspirándonos para la denominación de las fases en Kemmis y McTaggart (1988), en concreto:

### **I. PLANIFICAR.**

El trabajo previo a la experiencia en las escuelas y la propia experiencia de prácticas desvela muy diversos problemas de aula y centro que es necesario identificar, describir, comprender, interpretar, intentando establecer diagnósticos e hipótesis explicativas acerca del alumnado, de los grupos de aula, de la organización escolar, de los propios docentes analizando la red de relaciones que se va tejiendo en la vida del aula y del centro y su ligazón con el entorno desde una lógica conjuntiva que relaciona y contextualiza. Estos problemas necesitan resolverse atendiendo a las circunstancias y contextos concretos y comprendiendo los condicionamientos globales en los que aparecen, pero también analizando las concepciones y supuestos que subyacen, el lenguaje usado en el discurso y la atribución de significados, el sentido que tienen para los participantes, etc. Y procede establecer hipótesis de acción para abordar respuestas, planificando la actuación, estableciendo propósitos, actividades, recursos, materiales, etc.

### **II. ACTUAR.**

El práctico intenta desarrollar el plan previsto pero actuando de forma flexible para hacer frente a las urgencias, imprevistos que van surgiendo, a la singularidad de cada situación en el fragor de los diferentes y peculiares encuentros de la vida del aula y del centro sirviéndose también de la intuición, explorando posibilidades, desarrollando el tacto pedagógico y atendiendo al aspecto emocional de las relaciones educativas.

### **III. OBSERVAR.**

El práctico recoge datos de lo que acontece en relación con la actuación y otras situaciones a través de técnicas diversas: diario, cuestionarios, entrevistas... En el Prácticum las posibilidades de recogida de datos aumentan con la colaboración entre el profesor tutor del centro y el alumno de Magisterio y el tutor de la Universidad y, si es posible, a través de la colaboración entre varios alumnos de Prácticum. Las actuaciones de uno pueden ser observadas por los otros y facilitar procesos de triangulación.

### **IV. REFLEXIONAR.**

El análisis e interpretación de lo acontecido sirviéndose de las evidencias recogidas pueden ser objeto de trabajo conjunto entre el alumnado en prácticas, el tutor de la escuela y el supervisor universitario, incluso con la participación de otros alumnos de Prácticum. Las sesiones de seminario o de tutoría individual ocupan aquí un lugar estratégico. Se analizan las soluciones experimentadas, las decisiones adoptadas en la vida del aula y del centro, y las consecuencias de las mismas, los nuevos problemas que surjan, y se discuten otras alternativas de acción y se comienzan a planificar nuevas actuaciones a la luz de la reflexión realizada iniciando así un nuevo ciclo de investigación-acción.

Todo este proceso puede articularse a través de la colaboración entre todos los implicados propiciando además la constitución de grupos de trabajo con participación por ejemplo de los alumnos de un mismo centro, de sus respectivos tutores y del profesorado universitario.

En la puesta en práctica en nuestro contexto de propuestas como ésta son varios los problemas y dilemas que se han planteado. En la investigación que venimos desarrollando son muchos los datos con que contamos al respecto, tanto datos cuantitativos como cualitativos. Haremos referencia aquí solamente a una muy pequeña parte de las conclusiones a partir de los hallazgos que vamos encontrando.

### *1. Preparación y compromiso de los formadores.*

Una apuesta por un profesor reflexivo e investigador y un Prácticum de las características curriculares que hemos bosquejado requiere de los formadores implicados (de la Universidad y de las escuelas) el conocimiento, debate y progresiva asunción de concepciones en torno al perfil de docente y de la formación que hemos defendido. Por tanto, un trabajo de estudio, análisis y cuestionamiento de la práctica curricular y de las ideas que la sustentan, de las relaciones entre concepciones y acciones –también de las emociones y sentimientos- y los factores que inciden en las mismas. Se requiere una preparación adecuada en la orientación de la investigación-acción-formación que sustenta el modelo, lo que implica, por ejemplo, aprender a diseñar procesos de trabajo en esta línea, a recoger datos, analizarlos e interpretarlos, a ensayar propuestas de acción a la luz de los diagnósticos realizados de forma consciente y sistemática.

Sería ideal que el desempeño docente del profesorado universitario y de los tutores de las escuelas fuese acorde con el modelo por el que se opta. Por ejemplo, si pensamos en el profesorado de Educación Infantil que se inclinase más por una práctica curricular como lo que hemos esbozado anteriormente. Los datos con que contamos nos advierten de que en muchas escuelas, sin embargo, el modelo de profesor más habitual se corresponde con un enfoque más convencional-tradicional y, en concreto, muy ligado al uso continuo de “fichas” para desarrollar una gran parte de las horas de vida de aula y que se aviene poco con el modelo que hemos defendido. Pero, queremos resaltar que, en todo caso, lo importante sería que los formadores se comprometiesen a procesos de análisis, cambio y mejora en la línea de una evolución del modelo didáctico más habitualmente presente en un proceso de investigación-acción sistemático. De esta forma, el propio docente en formación inicial se impregnaría de ese espíritu y participaría de dinámicas y técnicas en un enfoque de profesor reflexivo e investigador. Es preciso acometer mucho trabajo de sensibilización, formación e innovación en esta línea.

### *2. Preparación y compromiso del docente en formación inicial.*

El trabajo previo a las experiencias en las escuelas, así como las sesiones de seminario y con otras modalidades formativas durante la experiencia del Prácticum, así como el trabajo posterior a la estancia en los centros es una de las claves fundamentales. Nos referimos específicamente para preparar la experiencia y explotarla pedagógicamente en el marco del propio Prácticum y, en la medida de lo posible, de cuando menos algunas de las materias más ligadas a la práctica profesional (como la ya citada de “Proyectos e Innovación en el aula”). El hecho de que el alumnado en prácticas no cuente con un tutor de escuela que encarne el modelo de profesor reflexivo e investigador no resulta una dificultad insalvable para impregnarse del espíritu y de las estrategias y técnicas que corresponden a este último. Los hallazgos a través de estudio de caso que hemos desarrollado nos desvelan posibilidades múltiples para que esto sea posible siempre que se haya trabajado previamente con el alumnado de forma que sus concepciones se vayan asentando en la línea por la que se opta, se analicen los procesos de socialización que suelen producirse con las experiencias en los centros y se dote al alumnado de Magisterio de las estrategias y técnicas para iniciar un proceso como el que hemos perfeccionado en líneas anteriores. El caso “Isabel” que hemos comentado en el anterior Congreso de Poio (Abal, Fuentes y Muñoz, 2015 a, b, c y d) y sobre el que hemos seguido trabajando cuando ha realizado sus períodos de Prácticum II y III y cuyos hallazgos presentaremos próximamente, son una manifestación de que, aún en condiciones difíciles, es posible potenciar la formación de un docente en la línea que defendemos.

### *3. Concepciones y decisiones de organización académica.*

Un diseño y un proceso como el que venimos comentando es muy difícil que se haga realidad si no se cuenta con unas mínimas condiciones organizativas y de reconocimiento de las horas de

asesoramiento que implica el Prácticum. Por ejemplo, la cantidad y características de las actividades que se han de realizar para trabajar los contenidos del Prácticum en la línea expuesta – en otra comunicación complementaria a ésta presentamos ejemplos al respecto-, requieren de un adecuado reconocimiento en horas de trabajo tanto para el profesorado universitario como para los tutores de las escuelas. En ocasiones el problema mayor reside en la concepción de quienes toman decisiones que, por ejemplo, se sitúan en un modelo diferente de forma consciente o no (por ejemplo en el modelo artesanal para el que contar con centros y profesores para las prácticas y enviar al alumnado a las escuelas sin ningún tipo de trabajo de análisis acompañado de las vivencias es suficiente). Los logros y buenos resultados al respecto que podemos encontrar en la actualidad en algunos casos proceden del compromiso y la dedicación de los implicados mucho más allá de reconocimiento de dedicación oficial. Pero si se quieren generalizar las dinámicas positivas es preciso establecer mecanismos y acciones de reconocimiento acordes con la entidad de las tareas realizadas. De lo contrario, es evidente que el modelo no puede extenderse y, en este sentido, cabe reclamar coherencia en todos los órdenes para que los discursos en torno a la calidad de la formación de los docentes puedan ir más allá de experiencias puntuales y compromisos voluntariosos.

### 3. CONCLUSIONES

En esta comunicación a la luz del análisis de las perspectivas sobre los diferentes modelos de profesor y su relación con las propuestas que se han adoptado para aplicar las reformas que ha supuesto Bolonia y específicamente las implicaciones de los más destacados en relación con el Prácticum y de su plasmación en propuestas específicas en el contexto concreto de la Universidad de Santiago de Compostela se desvelan algunos logros pero también problemas diversos a la luz de las evidencias que hemos recogido en nuestra investigación sobre la formación de futuros docentes de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela (España).

Destacamos que la construcción de una determinada identidad profesional en coherencia con el modelo de profesor por el que se opte, cuando éste está definido en un determinado currículo formativo, como es el caso que nos ocupa, requiere de unas condiciones específicas en muy diferentes dimensiones que no siempre se cumplen. De todas formas subrayamos que, a la luz de los hallazgos de nuestro estudio, aún en situaciones poco propicias para el mantenimiento de dicha coherencia, sí es posible desarrollar determinadas competencias profesionales ligadas a las opciones declaradas, si bien, otra cuestión es que esto pueda darse de forma generalizada como, por otra parte, sería deseable.

La adecuada vertebración del Prácticum con las demás materias de forma coherente con el modelo de profesor de referencia y que éste se vea también ejemplificado en la dinámica cotidiana de los centros escolares de prácticas y en las aulas de la propia universidad, la adecuada formación de los asesores –de centro y de la propia Universidad- a la luz de propuestas sólidas y convenios debidamente formulados, y el compromiso actitudinal del futuro docente, junto con una adecuada preparación conceptual y procedimental en relación con el modelo de profesor por el que se opta, y el reconocimiento de la dedicación docente que implica por parte las instancias responsables de la dirección política y la organización académica de la institución universitaria, son algunos de los aspectos cruciales a tener en cuenta, como bien reflejan los hallazgos de los estudios de caso que hemos realizado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N. (2014). *Desarrollo de Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Trabajo de Fin de Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Abal, N; Fuentes, E. J. y Muñoz, P.C. (2015a). Concepciones y construcción de una perspectiva ideal para el trabajo docente en Educación Infantil. En M. Raposo-Rivas; P.C. Muñoz; M.A. Zabalza-Cerdeiriña; M.E. Martínez-Figueira y A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y*

- Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015* (pp. 339-351). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Abal, N; Fuentes, E. J. y Muñoz, P.C. (2015b). De la perspectiva ideal a la realidad del aula en las prácticas de futuros docentes de Educación Infantil. En M. Raposo-Rivas; P.C. Muñoz; M.A. Zabalza-Cerdeiriña; M.E. Martínez-Figueira y A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015* (pp. 353-369). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Abal, N; Fuentes, E. J. y Muñoz, P.C. (2015c). Ideal docente y planificación real: Un estudio de caso en formación inicial. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extraordinario, número 6, 141-145.
- Abal, N; Fuentes, E. J. y Muñoz, P.C. (2015d). De los proyectos de trabajo soñados a la realidad del aula en Educación Infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extraordinario, número 6, 146-152.
- Brandão, M. J. (2016). *Competências do Educador de Infância em Creche–Das Competências Gerais às Específicas*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Cochran-Smith, M. e Demers, K.E. (2008). How do we know what we know?. Research and teacher education. En S. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1009-1016). Nueva York: Routledge.
- Da Silva, A.L. (2017). *Literatura para infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância*. Tesis Doctoral (pendiente de defensa). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. (1986). *El pensamiento didáctico del profesor de Preescolar Un estudio cualitativo en la provincia de Orense*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. (1998). *O ensino em Educação Infantil: Perspectivas do professorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edições.
- Fuentes Abeledo, E. (2004). *O professor investigador, perfil, identidade e competencias*. Documento policopiado. Conferencia pronunciada no Instituto Piaget de Porto.
- Fuentes Abeledo, E. (2009). Formación de maestros y Prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En M. Raposo Rivas et al. (Coord.), *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. (2011). Documento Marco para o desenvolvimento do Prácticum das titulações de mestre. Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En M.D. Fernández Tilve. y G.F. Fernández Suárez (Coords.) *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos* (pp. 181-203). Madrid: Dykinson.

- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Thèse de Doctorat Université de Nantes.
- Martins-Tomaseto, M. V. (2016). *O jogo nas aulas de Educação Infantil: Concepções e Práticas do Professorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Moar, C. (2012). *Análisis de necesidades formativas do profesorado do CPR Andaina e achegas para a mellora*. Trabajo de Fin de Máster en "Procesos de Formación" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Gómez, A. (1994). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. , 398-429). Madrid: Morata.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.