

## Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física

Lucio MARTÍNEZ ÁLVAREZ  
Juan MAÑERU CÁMARA  
Henar RODRÍGUEZ NAVARRO

Correspondencia

Lucio Martínez Álvarez

Dpto de Didáctica, de la Expresión  
Musical, Plástica y Corporal

E. U. de Educación de Palencia,  
Campus "La Yutera"  
Avda de Madrid, 44,  
34001, Palencia

Teléfonos: 979108270

Correos electrónicos:  
[lucio@mpc.uva.es](mailto:lucio@mpc.uva.es)

Recibido: 14/03/2010  
Aceptado: 18/07/2010

### RESUMEN

El trabajo que presentamos se encuadra dentro de una estrategia de investigación-acción participativa que busca la reflexión crítica y mejora de un programa de prácticas para especialistas de Educación Física. Se centra en conocer cuáles son las preocupaciones que expresan los estudiantes antes de incorporarse a los centros escolares, con la intención de reflexionar sobre cómo el programa reconoce, integra y responde a esta dimensión emocional del prácticum. Para ello, se categorizaron y analizaron los escritos y cuestionarios de los estudiantes (N 54) elaborados en la fase preparatoria del Prácticum del curso 08-09 y se contrastaron con las acciones y estrategias que el programa había previsto para esa fase. En el artículo se discuten los datos y la aportación que nos hacen los estudiantes para revisar la coherencia de los supuestos en que se sustenta el programa y su contraste en el contexto humano y social donde se desarrolla. Todo ello, con el fin de proponer ajustes a los principios del programa y a las estrategias pedagógicas con las que tratamos de alcanzarlo, en particular a la dimensión emocional del Prácticum.

**PALABRAS CLAVE:** Preocupaciones, prácticum. Formación inicial y Educación Física.

## Critical Reflections and contributions to a Physical Education Specialist Students practice's program

### ABSTRACT

This work is part of a bigger strategy of participative investigation-action focused on critical reflection and improvement of a Practicum program for Physical Education specialist teachers. We liked to know which were the worries expressed by the student teachers before entering the school settings, with the intention of reflecting on how the program recognizes, integrates and answers to the emotional dimension of the Practicum.

In that way, there were categorized and analyzed the writings and questionnaires the students (N 54) elaborated in the preparatory phase of the Practicum of the course 08-09. Later, we contrasted these with the intentions, actions, and strategies the programmed had planned for attending the emotional dimension that arises in this stage of the practicum.

In doing so, we were in better disposition to check the coherence of the programme, the principles sustaining it, and the degree which it responds to the human and social context where it is developed, so we were able to fine tune the programme, aware of the emotional dimension of the Practicum.

**KEY WORDS:** Worries, Practicum, Initial training, Physical education.

## Introducción

El proceso de convertirse en docente no sólo implica la cognición, sino que moviliza emociones que afloran en las prácticas de enseñanza como en ningún otro momento de la formación inicial. La perspectiva de responsabilizarse del aprendizaje de niños y niñas, de insertarse en centros escolares o de ser observado por otros adultos saca a la mayor parte de los futuros profesores del relativamente cómodo papel de estudiantes detrás del pupitre que han llevado hasta el momento. Las prácticas son vistas como una etapa de transición entre ser estudiantes y ser docentes que se da en un terreno a la vez conocido, por haber sido estudiantes, y extraño, por ser nuevo el papel docente que ahora les toca desempeñar. Las elaboraciones teóricas que han estado recibiendo en las materias ya cursadas en su formación inicial deben ser ahora “traducidas” (Cook-Sather, 2001) a su caso personal concreto y al contexto escolar donde se desarrollaran. Perrenoud (2004, pp.: 109-110) opina que la enseñanza, al igual que otros oficios como la enfermería o el trabajo social, implica no sólo saberes y competencias, sino “también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales”.

Poulou afirma que la esencia de ayudar a los profesores en formación inicial descansa en buena medida en comprender sus preocupaciones ante la enseñanza y aprovecharlas como elemento de reflexión (Poulou, 2007). La proximidad a situaciones profesionales reales, y la implicación personal y emocional que eso provoca (Hastings, 2008), hace de las prácticas una experiencia de formación inicial que no se parece al resto. Este hecho justifica la necesidad de conocer mejor cuál es el peso de la dimensión personal en el Practicum (Romero Cerezo, 2008) para poder tenerla en cuenta en el programa de la asignatura.

Estas premisas de que el Practicum supone una experiencia singular dentro de la formación inicial de los maestros y que en él toma un protagonismo especial la dimensión personal y emocional, están presentes en la fase preparatoria que el Programa de Prácticas de nuestro plan de estudios desarrolla durante los tres meses precedentes a la incorporación de los estudiantes a los centros de enseñanza.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre el Practicum de Educación Física en el título de maestro y se centra específicamente en conocer cómo la fase preparatoria contempla las preocupaciones con las que los estudiantes encaran sus prácticas. Partimos de un análisis de sus preocupaciones declaradas al inicio de la fase preparatoria y, a partir de ellas, sobre cómo el Programa trata de darles respuesta. La intención de esta investigación es disponer de elementos contrastados a partir de los que poder reflexionar sobre el ajuste del programa a las características de los estudiantes y, en su caso, plantear las transformaciones necesarias.

## Un marco teórico para las preocupaciones de los docentes

Se suelen considerar los trabajos de Fuller como los que iniciaron la investigación sobre las preocupaciones del profesorado. Según esta autora, las preocupaciones de los docentes pasan por tres etapas a lo largo de su carrera (Fuller, 1969). La primera tiene lugar antes de las prácticas, cuando las preocupaciones se basan en lo que los futuros docentes imaginan a partir de sus propias experiencias como estudiantes. La segunda se produce en las fases iniciales de la profesión, y se centra sobre el control de la clase, la adecuación de los contenidos y la evaluación que recibe de sus supervisores. Lo que más importa en esta fase es su propio aprendizaje como docente mostrando una gran dependencia de la evaluación que otros hacen sobre su práctica. La tercera etapa se rige más por la autoevaluación y se orienta al aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, junto con Brown, estudió la evolución de las preocupaciones en los docentes en formación (Fuller & Brown, 1975). También aquí identificaron tres etapas: preocupación sobre uno mismo, sobre la tarea y sobre los efectos logrados. La preocupación sobre uno mismo se centra en sobrellevar el ambiente de enseñanza: ser capaz de controlar la clase, ser querido por los alumnos, encontrar un lugar dentro de la estructura de poder de la escuela, ser observado y evaluado y, finalmente, comprender las expectativas de los supervisores, equipo directivo y padres. Las preocupaciones sobre la tarea se centran en dominar las rutinas y las tareas cotidianas de la enseñanza incluidas trabajar con muchos alumnos, falta de materiales de instrucción y presiones de tiempo. Las preocupaciones sobre los efectos logrados se enfocan hacia el aprendizaje de los alumnos, su progreso y las maneras en las que el docente puede mejorarlo: reconociendo las necesidades sociales y emocionales

del alumnado, siendo justo con todos, reconociendo los efectos de su enseñanza sobre cada estudiante, ajustando la enseñanza y los contenidos para maximizar el crecimiento intelectual y emocional basado en los problemas de aprendizaje y motivaciones del estudiante, etc.

Los autores consideran que estas etapas son secuenciales; es decir, que debe cubrirse la anterior para poder pasar a la posterior, si bien esto es cuestionado por varios estudios<sup>1</sup>. Algunos autores españoles han confirmado esta evolución en la fase de prácticas (del Villar Álvarez, 1993; Romero Cerezo, 1995) aunque otros identifican las mismas etapas pero sin corroborar la secuencialidad de las mismas (Medina Casaubón, 1998).

En todo caso, las fases descritas sirven de referencia para otros autores que las toman como punto de partida para proponer sus propios modelos explicativos. Por ejemplo, Leask (1995, en Capel, 1996, p.: 43) señala tres fases por las que pasan los estudiantes en prácticas. La primera, que dura unas ocho semanas, se centra en la autoimagen y el control de la clase. De ahí se puede pasar a interesarse por el aprendizaje de toda la clase para continuar dando respuesta a los aprendizajes individuales. Estas tres etapas se superponen, por lo que desde el comienzo pueden darse preocupaciones sobre el aprendizaje grupal o individual.

Maynard y Furlong (1993, en Capel, 1996, pp.: 43-44) identifican cinco etapas de desarrollo de estudiantes: "Idealismo temprano", antes del comienzo de la estancia; "Supervivencia", cuando la preocupación básica es controlar la clase, gestionar la clase, encajar en la escuela y establecerse como profesor; "Reconocimiento de dificultades", donde pasan a primer plano los métodos de enseñanza y los materiales debido, en buena parte, a las evaluaciones que les hacen sus tutores; "Estabilización", en la que se aferran a las cosas que han descubierto 'que funcionan'; y, finalmente, "Cambio", que surge en estados de tranquilidad que les permite pasar a centrarse en las necesidades de aprendizaje del alumnado. A pesar de la identificación de estas etapas, estos autores opinan que el desarrollo de novicio a experto no es lineal sino que depende en gran medida de la interacción entre cada estudiante, su programa de formación inicial y el contexto donde se desarrolla su práctica.

Las preocupaciones han recibido atención de investigadores de la formación de docentes de Educación Física, tanto con aproximaciones cualitativas como cuantitativas. Se han usado cuestionarios, diarios y entrevistas semiestructuradas (Mawer, 1996); diarios (Medina Casaubón, 1998); escritos libres sobre las preocupaciones (Hardy, 1996; Martínez Álvarez et al., 1996); cuestionarios abiertos (Barbero González, Hernández Martín, & Rodríguez Campazas, 2003); diarios, discusiones grupales y entrevistas (Romero Cerezo, 1998); cuestionarios cerrados genéricos<sup>2</sup> (Behets, 1990; Capel, 1996) y cuestionarios cerrados adaptados para Educación Física<sup>3</sup> (Hynes-Dusel, 1998).

Para los objetivos de nuestra investigación, las dos finalidades más relevantes del estudio de las preocupaciones son adaptar los programas de formación a las características de los estudiantes a los que van dirigidos y apoyarnos en las diferentes preocupaciones que surgen en las fases de su desarrollo profesional para ayudarles a que las superen. Una cuestión que subyace es si las preocupaciones evolucionan o, por el contrario, cada nuevo encuentro con la práctica reedita los mismos temores.

Algunos estudios muestran que las preocupaciones se repiten ante cada nuevo Prácticum, tanto si se realizan en un mismo año (Mawer, 1996) como cuando se hacen a lo largo del programa de formación (Capel, 1996, 1998). Otros estudios constatan un cambio de intereses y preocupaciones a lo largo de las diferentes fases del Prácticum tanto para Secundaria (Medina Casaubón, 1998) como para Primaria (Romero Cerezo, 1995). Murray-Harvey et al. (2000) sí encontraron diferencias en el estrés provocado por las prácticas entre la primera experiencia y la segunda, al curso siguiente. Hay que señalar que el instrumento de recogida puede influir en que preocupaciones se declaran, tal como Behets (1990) mostró en un estudio que empleaba el Teachers Concern Questionary y un cuaderno de campo como instrumentos de recogida de datos.

Los estudios, pues, son bastante contradictorios, quizá fruto de lo variados que son en orientación, finalidad, población o contexto. En conclusión, debemos ser cautos a la hora de trasladar los datos que nos muestran estos estudios a nuestro propio caso. El saber del docente, como indica Tardif (2004, pp.: 13-14), depende tanto de las condiciones concretas de su experiencia profesional como de su personalidad, lo que incluye emociones, cognición, expectativas o la historia personal. En esta misma dirección, Hynes-Dusel (1998) afirma que las preocupaciones de los estudiantes en prácticas presentan varian dependiendo de lo que el tutor dice en clase, el nivel al que se imparte docencia, los valores y creencias a los que se han adherido en su periodo formativo y los sucesos personales de los futuros docentes.

Las categorizaciones propuestas por diversos estudios reflejan una notable variedad, lo que puede ser explicado en parte por el momento y contexto en el que se recogen los datos. Disponemos de algunos modelos que nos sirven para acercarnos a qué tipo de preocupaciones podemos encontrarlos.

Como se ha visto hasta el momento, parece haber un consenso en que la situación de prácticas genera preocupaciones en los estudiantes, aunque no haya acuerdo en cuáles son éstas ni lo que la formación inicial puede hacer por ellas. Debido a que parece que las preocupaciones dependen en buena medida

<sup>1</sup> Ver, p.e., Furlong y Maynard (1993), Guillaume y Rudney (1993) (ambos, en Hardy, 1996, p.: 59) o Sitter y Lanier (1982, en Medina Casaubón, 1998, p.: 136).

<sup>2</sup> Teacher Concern Questionary (TCQ)

<sup>3</sup> Teacher Concern Questionary in Physical Education (TCQ-PE)

del contexto en el que se explicitan, hemos querido comprender más sobre la interacción entre preocupaciones y la fase preparatoria de nuestro Programa.

## Descripción básica de la fase preparatoria

La fase preparatoria busca preparar a los estudiantes para que las semanas que pasarán en los centros sean enriquecedoras para ellos y que, cuando menos, no sean perjudiciales para los tutores y alumnos de Primaria. Esto se traduce en:

- Que conozcan el Programa de prácticas; su organización, sus exigencias y sus ayudas. Esto implica, en buena medida, transformar las imágenes previas que tienen de lo que piensan que deberían ser las prácticas.
- Que tengan un primer acercamiento personal al colegio y tutor de prácticas que se les asigne, y comiencen a colaborar con su compañero de prácticas.
- Que se preparen anímica, actitudinal y académicamente para las nuevas competencias y responsabilidades que asumirán. Esto incluye que reconozcan (y, en la medida de lo posible, reconduzcan) los aspectos afectivos, emocionales y actitudinales que afloran ante la incorporación a los centros.

El programa trata de conseguirlo mediante dos acciones principales: seminarios preparatorios y visitas preparatorias; que actúan sobre tres ámbitos: el informativo, el afectivo y el organizativo.

### A. Respecto a las acciones

**Seminarios preparatorios.** El primer seminario preparatorio trata de hacer una presentación general de qué es el Prácticum según el plan de estudios y servir de puente respecto a las propias imágenes que sobre las prácticas han construido hasta la fecha (a través de un escrito personal sobre sus temores y expectativas). Desde el punto de vista de las preocupaciones, el seminario quiere transmitir la idea de que es normal que exista una cierta alteración, pero que el programa ha pensado en ello y que hay posibilidad de ir preparándose en este aspecto.

El segundo seminario previo tiene la intencionalidad de dar “una segunda vuelta” al programa de prácticas. Aquí nos centramos en detalles más específicos y se les remite a documentos más concretos que explican las tareas que deben hacer (contexto, docencia, investigación, informe final) o a documentos breves que tratan con más detalle alguna de las cosas que se les piden (cuaderno de prácticas, notas para la visita de presentación, el calendario de prácticas...).

El tercer seminario preparatorio no lo realiza el coordinador del prácticum con todo el grupo, como los anteriores, sino que cada supervisor universitario se encarga de unos 12 a 18 estudiantes, se realiza pocos días antes de incorporarse a sus respectivos centros y el objetivo general es resolver las últimas dudas mediante la revisión de algunos documentos y a inducir a una actitud que les facilite su integración en el centro, mediante la lectura y reflexión sobre el apartado “algunos consejos de utilidad”. Parte del seminario se dirige a que muestren una buena “disposición como estudiantes-profesores” y también a darles seguridad en ellos y en el programa.

**Visitas.** Si bien no todos los estudiantes hacen lo mismo, lo habitual es que haya dos visitas. A una, “de presentación”, acuden con el supervisor universitario, a la segunda, van solos.

La visita de presentación trata de romper los primeros miedos y se suele hacer en un ambiente afectivo lo más cálido posible. En ocasiones, se realiza incluso fuera del colegio, en una cafetería. Por lo general, es una reunión en la que los estudiantes hablan poco, pero de la que salen con muy buenas impresiones. Los supervisores universitarios aprovechamos para tener un primer contacto con los tutores y para mostrar a los estudiantes que ambos intentamos ofrecerles nuestra ayuda.

Las visitas suelen realizarse entre el segundo seminario (justo antes de Navidad) y el tercero (mediados de febrero), en un periodo que coincide con los exámenes del primer cuatrimestre, que arrumban al Prácticum a un segundo plano. Así que se da la paradoja de que las prácticas han podido estar más presentes meses atrás que cuando están ya a la vista. Quizá no es del todo correcta esta afirmación, pues la proximidad de la incorporación a los centros incrementa la inquietud, pero no pueden atenderla, lo que les provoca con frecuencia sentimientos encontrados. Por un lado, pueden al fin “tocar” el centro, que para ellos simboliza las prácticas y alivia no pocas preocupaciones. Por otro, ven que la formación inicial vuelve a interferir con esa experiencia de prácticas en la que tienen depositada tantas esperanzas.

### B. Sobre los ámbitos

En todo este proceso realizado en la fase preparatoria, el programa intenta atender a tres ámbitos principales:

- El ámbito informativo se refiere a las necesidades de que los estudiantes conozcan los elementos necesarios para entender el programa y poder prepararlo lo mejor posible. El programa intenta facilitar la comprensión de lo que va a ocurrir y cómo lo pueden preparar. Busca también ajustar sus expectativas y enlazar las necesidades del prácticum con la parte de la formación inicial que ya han cursado.
- El ámbito afectivo se refiere al reconocimiento de las emociones y actitudes que suscita la incorporación a los centros. El programa intenta atender y reconducir sus emociones y actitudes, considerándolas parte de lo que supone ser docente, pero también parte de lo que puede y debe ser transformado.
- El ámbito organizativo recoge los procedimientos que requiere el Prácticum. El programa intenta explicar y justificar los procesos de funcionamiento como la distribución por centros, estructura de los seminarios, procedimientos para la realización y entrega de tareas o comunicación entre las partes.

## Las preocupaciones en el Prácticum de EF

Aunque no es el único aspecto que tiene en cuenta, el programa está claramente interesado en incluir las preocupaciones que aparecen cuando se acerca la fecha de incorporación a los centros escolares. Al igual que señala Devís al estudiar los procesos de innovación del profesorado (Devís Devís, 1999, p.: 232) desde los inicios del Prácticum en nuestro plan de estudios a principios de los 90, veíamos que las experiencias y ayudas que ofrecía el Prácticum eran filtradas por la dimensión emocional de nuestros estudiantes. Los seminarios, documentos o tareas que les pedíamos eran reinterpretados desde las imágenes, expectativas o temores de los que eran portadores.

Queremos señalar que al hablar de la importancia de la emocionalidad en la formación del profesorado no debemos olvidar que no se limita tan sólo lo que aquí hemos englobado como “preocupaciones”, sino que también hay que atender a sus expectativas. Conway y Clark (2003, p.: 470) alertan de que la investigación presta más atención a aquéllas que a éstas, lo que puede tener un efecto no deseado de reforzar la perspectiva pesimista de la enseñanza y de sus docentes. Pese a que el presente trabajo se centra en los “nubarrones” que ven como amenazas al prácticum y no en las “promesas” que esperan encontrar en él, ambos son aspectos que movilizan a los estudiantes y que están presentes en la fase preparatoria.

Desde el curso 94-95, incluimos la dimensión emocional como un aspecto al que debíamos atender sistemáticamente en el programa de Prácticas. Así, uno de los seminarios previos a la incorporación a los centros se ha dedicado desde entonces a explorar las preocupaciones y expectativas que genera la proximidad de las prácticas. En el curso 95-96 realizamos una primera investigación sobre los temores que mostraban nuestros estudiantes (Martínez Álvarez et al., 1996). En el curso 99-00, ya contábamos con una cierta experiencia tanto para conocer cómo los estudiantes afrontaban este momento, como para poder apoyarles. En ese año, analizamos sistemáticamente sus escritos para entender qué había debajo de las preocupaciones y expectativas que reflejaban. El proceso de codificación de las respuestas nos llevó a un modelo de cuatro dimensiones sobre las que manifestaban sus preocupaciones: Programación, Docencia, Contexto y Prácticum como asignatura, que tenían diferentes subcategorías. También, aunque no lo desarrollaremos en este trabajo, descubrimos un modelo de cuatro dimensiones para sus expectativas (Contexto profesional, Rol docente, Alumnado y Plan de estudios).

Pero, además de las dimensiones en las que focalizaban sus preocupaciones, descubrimos que existían diferentes maneras de enfocarlas (lo mismo que había diferentes formas de enfocar las expectativas). Agrupamos las preocupaciones que manifestaron en tres categorías: dudas, inseguridades y temores.

Asignamos la etiqueta de dudas a aquellas preocupaciones que recogían su desconocimiento de algunos elementos que consideraban básico saber. Por ejemplo, aspectos sobre cómo se iba a desarrollar el programa o con qué se iban a encontrar en el contexto escolar. Entendían que para esas dudas había una respuesta, aunque ellos aún no la supieran. Dos ejemplos de esto serían: “[Me preocupa] saber si en mi colegio dispondré de instalaciones suficientes”; o “[Me preocupa] qué pasa si el maestro tutor no está presente en clase”.

Las inseguridades recogen su incertidumbre sobre si serán capaces de responder a los que consideran los retos básicos de este periodo. Por ejemplo: “[Me preocupa] no ajustar bien las lecciones que prepare al tiempo disponible”. A diferencia del anterior, en éste el foco está puesto en ellos mismos y suele referirse a aspectos que podríamos considerar “técnicos”, en los que están interesados pero que no consideran algo excesivamente personal. Con frecuencia, piensan que sólo sabrán la respuesta cuando estén en los centros.

En tercer lugar, consideramos que tienen un temor cuando se refleja un miedo a algo que está fuera de su alcance el evitar y sobre el que piensan que sólo “la práctica” dirá si era o no fundado. Por

ejemplo, “[me preocupa] no ser aceptado por los alumnos” o “[temo] quedarme en blanco en medio de una clase”. La diferencia entre inseguridad y temor a veces es sutil, pero vemos que los miedos tienen un efecto paralizador mayor, como si no tuvieran control sobre qué pasará o no pasará. No lo entienden tanto como un problema “técnico” sino como algo más personal.

Esta conceptualización de las preocupaciones nos sirvió para reformular las ayudas que podíamos prestar a los estudiantes en la fase inicial. Al mirarlo desde este prisma, entendimos que algunas dudas sobre el contexto bloqueaban la preparación de material con el que acudir a los centros escolares. Por ejemplo, no veían sentido a preparar lecciones sin conocer el lugar donde se iban a realizar, aunque, paradójicamente, una vez que conocían el lugar propusieran lecciones que no tenían mucho en cuenta el espacio. Comprendimos también que los temores sólo tenían posibilidad de ser abordados si eran reformulados como “escenarios” sobre los que el estudiante tenía alguna posibilidad de intervenir y no sólo de padecer. Intentamos modificar el programa para intentar dar respuesta a las dudas y apoyarles para que anticiparan un enfoque activo que mitigara sus inseguridades. Por último, tratamos de hacerles conscientes de sus emociones más intensas para que pudiesen transformar sus temores y anhelos difusos en problemas y metas sobre los que poder ejercer un mayor control.

Siguiendo a Susan Capel (1996, p.: 54), se partía del supuesto de que hacer explícitas las preocupaciones puede ayudar a definir y a encauzar la actuación de los futuros docentes para superar estas dificultades. El trabajar con sus preocupaciones forma parte del intento de “sedimentación de los múltiples procesos de socialización por los que pasa el docente” (Tardif, 2004, p.: 76) para favorecer que éste pueda entender y realizar su propio trabajo y su propia identidad.

Este conocimiento adquirido sobre los diferentes focos y orientaciones de la emoción en los preliminares del Prácticum orientó el diseño de la fase preparatoria y, en buena medida, esta fue enfocada a que los estudiantes identificaran y reconocieran ese filtro emocional y que recondujeran sus expectativas y preocupaciones hacia lo que el programa de Prácticas ofrecía. Durante el tiempo que transcurrió desde el curso 99-00 al 07-08, pedimos a los estudiantes como tarea preparatoria que identificaran y reelaboraran sus preocupaciones y expectativas, al tiempo que el programa trataba de darles respuesta. En el curso 08-09, se quiso hacer una investigación global sobre el Prácticum, dentro de la cual este estudio se centró en cómo la fase preparatoria tiene en cuenta el momento emocional de los estudiantes.

## Procedimiento metodológico

Durante el curso 08-09 se recogieron y analizaron datos de los 54 estudiantes matriculados en el prácticum I de la especialidad. Las fuentes de datos fueron los escritos solicitados como parte de sus tareas preparatorias del primer seminario sobre cuáles eran las expectativas y preocupaciones que tenían en ese momento. Más adelante, en el segundo seminario, se les pidió que escogieran dos de cada y las reelaboraran. Todos los escritos fueron categorizados tomando como punto de partida las cuatro dimensiones que se habían identificado en el curso 1999-2000. Se dispuso, además, de un cuestionario pasado a los estudiantes al acabar la fase preparatoria. Ese cuestionario abierto tenía tres partes, cada una con varias preguntas. La primera parte se centraba en cómo veían las tareas que tendrían que realizar como docentes en prácticas. La segunda, sobre la valoración de su preparación. La tercera, sobre cómo imaginaban el Prácticum. En varias de las preguntas se reflejan las preocupaciones vigentes en el momento de responder a este cuestionario.

## Análisis de la información. Codificación

Para la codificación de las diferentes preocupaciones reflejadas en los escritos, nos apoyamos en el programa de análisis de datos cualitativo NVivo 8, lo que nos facilitó el proceso de codificación y recodificación, de identificación de las categorías más dudosas y de elaboración de un modelo ampliado que respondía mejor a las preocupaciones reflejadas en los escritos del curso analizado. Los tres miembros del equipo investigador codificaron conjuntamente los escritos hasta que se logró un alto grado de acuerdo sobre las categorías que se asignaban a cada uno. Durante esta fase de codificación conjunta se produjeron ajustes al sistema categorial tomado como punto de partida para codificar los escritos. El hecho de que cada uno de los tres investigadores tuviera una relación diferente con el Prácticum (el coordinador del mismo, un antiguo supervisor y un docente de otra área), permitió la triangulación de perspectivas y, con ello, mayores garantías de entender los significados profundos de los datos.

La segunda parte de la investigación consistió en revisar los supuestos y los documentos de las diferentes acciones de la fase preparatoria del prácticum, para identificar cómo las preocupaciones se habían tenido en cuenta en su diseño. En esta fase de la investigación se contrastaron las intenciones del coordinador (explicitadas en un informe elaborado a partir de su cuaderno de investigación, los documentos del Prácticum y las tareas preparatorias entregadas por los estudiantes) con el sistema de

categorías de las preocupaciones en esta fase que mostraremos en el apartado posterior. La presencia de dos investigadores conocedores del objeto de estudio pero no directamente implicados en el desarrollo del programa supuso un punto de referencia externo que sirvió para interpretar los datos producidos por el coordinador (Nofitke & Somekh, 2005, p.: 90), al servir de “amigos críticos” (Kember et al., 1997).

A partir de la información obtenida, se pudieron realizar reflexiones sobre el programa como las que se recogerán en el apartado de discusión y conclusiones.

## Resultados

### A. La categorización de sus preocupaciones

Como resultado del proceso de codificación de las preocupaciones que reflejaban los escritos, llegamos a un modelo de categorías que difería ligeramente de aquél que habíamos encontrado nueve años atrás. No aspirábamos tanto a saber cómo son “de verdad” los estudiantes sino a conocer a qué imagen de estudiante responde nuestro programa. El esquema final es el siguiente. A continuación, se dará una explicación y se presentarán algunos ejemplos.

<b>Preocupaciones 2008-09</b>
A. PROGRAMACIÓN
B. DOCENCIA
<b>b.1. Incidencia en el aprendizaje del alumnado</b>
<b>b.2. Imagen como docente</b>
<b>b.3. Relación entre el proyecto y la acción</b>
<b>b.4. Desarrollo y control de la sesión</b>
C. CONTEXTO
<b>c.1. Contexto material</b>
<b>c.2. Contexto humano, alumnado</b>
<b>c.3. Contexto humano, docentes</b>
<b>c.4. Contexto educativo y socio-cultural</b>
D. PRACTICUM COMO ASIGNATURA
<b>d.1. Organización del prácticum</b>
<b>d.2. Sobre las tareas solicitadas</b>
<b>d.3. Sobre las relaciones con el tutor y el compañero</b>
<b>d.4. Aprendizajes obtenidos y evaluación de los mismos</b>
E. INTERFERENCIA DE SU PROPIA EXPERIENCIA EXTRA-DOCENTE

Tabla 1: Dimensiones y categorías de las preocupaciones manifestadas antes de incorporarse en los centros

#### Dimensión PROGRAMACIÓN

Recoge las preocupaciones de seleccionar procesos de enseñanza aprendizaje y concretarlos en unidades didácticas y lecciones. Refleja sus dudas sobre algunos contenidos, o sobre la pertinencia para grupos concretos de alumnos o bien sobre la estructura didáctica en sí. Son ejemplo de esta dimensión:

*Tengo miedo a organizar mal las sesiones de las unidades didácticas o a que no tenga suficientes recursos para estructurar dichas sesiones [A.O.S.]*

*En principio, uno de los principales temores es no saber qué contenidos y actividades debo realizar con los diferentes grupos [J.M.S.]*

*Lo que más me preocupa o temo está relacionado con el tema de las sesiones, es decir, con que sea capaz de preparar las Unidades didácticas con sus respectivas sesiones y que se ajusten al tema que se trate en un determinado momento [I.S.R.]*

#### Dimensión DOCENCIA

Les lleva a las exigencias y responsabilidades de la interacción con alumnos y alumnas. Aunque está relacionado con Programación, lo ven como algo más ligado a “la práctica”. Se han identificado cuatro subcategorías que recogen diferente aspectos.

### *b.1. Incidencia en el aprendizaje del alumnado*

Muestra su preocupación por si su intervención puede tener un efecto negativo sobre el aprendizaje del alumnado:

*[Me preocupa] que mi presencia sea un signo de relajación y un parón en el aprendizaje de los niños. [N.T.I.]*

*[Temo] desorientar a los alumnos durante nuestras prácticas. Su maestro especialista puede tener una forma particular de darles clase que puede o no aproximarse a lo que estamos estudiando. [M.P.N.]*

### *b.2. Imagen como docente*

Se refiere a asumir el papel como profesores y ser considerados como tal.

*[Temo] que los niños/as no me acepten [G.G.A.]*

*[Temor la] falta de respeto que los niños tengan hacia mí y no saber imponerme [N.P.I.]*

*A no tener mi propia personalidad dando clases. No quiero copiar el estilo de otros profesores que he tenido [E.M.G.]*

*Espero que los niños no noten que están ante un profesor en prácticas [E.M.A.]*

### *b.3. Relación entre el proyecto y la acción*

Son preocupaciones relativas a la dificultad de poner en práctica las lecciones y unidades didácticas programadas. Aunque tiene relación con “Programación”, aquí se preguntan por la dificultad de poner el plan en marcha y por si sabrán improvisar ante los aspectos no previstos:

*[Temo] no saber resolver los diferentes problemas que surjan durante el transcurso de la lección [A.T.S.]*

*[Temo] que lo programado no salga en prácticas [E.M.G.]*

*[Me preocupa] quedarme corto con las actividades planificadas [S.M.B.]*

### *b.4. Desarrollo y control de la sesión*

Esta categoría recoge los temores respecto a cómo serán acogidas las propuestas por los alumnos y cuál será su control efectivo en las lecciones. De nuevo, no es una subcategoría totalmente independiente, pues comparte límites con “Relación entre el proyecto y la acción”, pero para codificar un texto bajo este epígrafe hemos atribuido el la preocupación más un problema más a la “estructura de la participación social” que a la “estructura académica de las tareas” de las que habla Doyle.

*[Me preocupa] que se nieguen a realizar las propuestas que les hago, bien por ser una chorrada o porque no les apetezca [J.M.G.I.]*

*Mi temor hace referencia a la atención y el caso que los alumnos me harán y cómo se tomarán eso de que un chico joven les dé una clase de Educación Física en sustitución de su maestro habitual. [J.L.M.M.]*

*Que me crispén [los niños] y pierda el hilo de la sesión [E.M.G.]*

*Que los niños empiecen a molestar no dejándote desarrollar la clase prevista viéndote obligado a sentar a alguno [I.S.R.]*

## Dimensión CONTEXTO

Aborda las características de los lugares donde desarrollarán las prácticas que, creen, más afectará al transcurso de éstas. Se ha diferenciado cuatro subcategorías.

### *c.1. Contexto material*

Hace referencia, fundamentalmente, a los espacios y materiales que consideran más influyentes para el éxito de la experiencia.

*Que las condiciones materiales y espaciales no sean las que hemos imaginado [al programar la lección] [P.M.M.]*

*Me produce cierto temor el estar en un centro donde haya muchas dificultades, poco material, instalaciones pobres y no saber desenvolverme en tales situaciones, en definitiva, no tener suficientes recursos. [M.P.B.]*

*Ver si el colegio que nos adjudiquen dispone de todo el material necesario, para así facilitarnos muy mucho nuestro trabajo con los niños en el aula. [G.R.M.]*

### *c.2. Contexto humano, alumnado*



Recoge las características de los alumnos que les corresponderán

*Acogimiento en el aula por parte de los alumnos/as desde el primer día [G.G.A.]*

*Encontrarme con algún niño con necesidad educativa especial [J.C.T.M.]*

*Otro temor es el que plantean los propios niños, es decir, que su comportamiento sea el ideal para poder dar clase y que no sea un grupo demasiado difícil de controlar y dirigir. [S.N.C.]*

### *c.3. Contexto humano, docentes*

Relacionado con la recepción que tendrán ellos y la aceptación de sus propuestas por parte del maestro especialista y de otros profesores del centro.

*Miedo a caer mal al tutor con el que me toque en el colegio [S.R.B]*

*[Me preocupa quién será] El profesor del colegio al que acudamos, su manera de ver la EF, de trabajarlo. [M.P.B.]*

### *c.4. Contexto educativo y socio-cultural*

Se incluyen aquí las referencias al ambiente del colegio y a su entorno social. Es interesante reseñar que en el primer escrito no aparecieron apenas preocupaciones bajo esta subcategoría. Recogemos, sin embargo, dos preocupaciones que afloraron después de la visita de presentación.

*Nos asustó mucho lo que nos dijo el tutor, y pensamos que dónde nos habíamos metido. Nos resultó llamativo que los padres se entrometieran tanto en el aprendizaje de los niños y más aún para llegar a pegar a una profesora. [A.Y.L.]*

*Por otro lado, el otro día, cuando me enteré del colegio que finalmente se me designó, pregunté por la “fama” de ese colegio a los compañeros de clase [pues yo no soy de esta ciudad] y, si digo la verdad, me asusté un poco, porque no es de los mejor vistos sino todo lo contrario [P.R.R.]*

## Dimensión PRÁCTICUM COMO ASIGNATURA

En esta dimensión el Prácticum se entiende como una experiencia del plan de estudios que tiene sus objetivos y exigencias. Está caracterizada por verse ellos como estudiantes, frente al papel de docentes (aunque sea en prácticas) que caracteriza los anteriores. Son cuatro las subcategorías que se han encontrado.

### *d.1. Sobre la organización del prácticum*

Recoge su preocupación sobre cómo se organizan las prácticas, así como por la interferencia que éstas pueden provocar sobre otras actividades como entrenamientos o trabajos, y por los medios de transporte necesarios para llegar al centro.

*Entre las inquietudes que tengo son saber si me va tocar un colegio en la ciudad o en un pueblo, ya que en un pueblo es mucho más difícil el desplazamiento, sobre todo para las personas sin carné de conducir como yo. [H.P.M]*

*No poder compaginar el horario de prácticas con mi actual jornada laboral. [A.C.D]*

*Una de las mayores inquietudes que tengo es que cómo se repartirá el tiempo durante la estancia en los centros escolares. Es decir la primera semana observaremos al especialista; y el resto de las semanas ¿cómo lo haremos? [J.M.G]*

### *d.2. Sobre las tareas solicitadas*

Aquí se presta atención a las actividades, tareas y trabajos que implica el Prácticum.

*Otro tema que me preocupa es acerca del desarrollo de la memoria que debo llevar a cabo, por si tengo una idea equivocada de lo que se me pide en realidad [E.G.C.]*

*[No sé] si podré preparar una sesión o más para cada día [C.P.C.]*

*Tengo miedo a que el trabajo se acumule durante las prácticas y a no ir haciendo la memoria día a día [E.M.G.]*

### *d.3. Sobre las relaciones con el tutor y el compañero*

Resaltan que las prácticas no son una experiencia individual sino marcada por la colaboración que deben desarrollar con otros adultos, de quienes depende su aprendizaje y su calificación.

*Todos tenemos algún temor hacia lo desconocido y es que no conocer a las personas con las que tienes que entenderte hace que no sea posible hacerte una idea de cómo debes actuar [J.V.M.]*

*Que mis actuaciones se limiten en mayor medida por saber que la tutora y mi compañero me están observando [G.G.A.]*

*Tengo miedo a no compenetrarme con mi compañero porque creo importante estar compenetrado al máximo [O.S.N.]*

#### *d.4. Aprendizajes y evaluación*

En esta subcategoría se recogen las preocupaciones relativas a las expectativas puestas en esta experiencia y a su evaluación (incluida la autoevaluación)

*Por último, me preocupa en cierta medida la nota, pues se trata de una asignatura de dieciséis créditos, y una de las más importantes de la carrera, que conviene aprobar pues su recuperación creo que será más difícil que cualquier otra. [C.J.V.F]*

*Miedo a que esta experiencia me resulten negativa y no me vea con fuerzas para continuar [S.R.B]*

*Mi mayor temor es saber si estaré a la altura de este importante reto, ya que es la profesión que he elegido, y ésta es la primera prueba importante de mi posible valía. [J.V.M.]*

*Creo que es una prueba de fuego, en ella me voy a dar cuenta realmente de lo que va a ser mi futuro trabajo; si realmente es lo mío o no. Es verdad que hemos tenido muchas asignaturas para ir viéndolo, pero creo que ésta es la prueba definitiva. [M.S.E.]*

### Dimensión INTERFERENCIA DE SU EXPERIENCIA EXTRA-DOCENTE

En esta categoría incluimos sus preocupaciones por si la experiencia que hayan tenido en otras actividades previas puede influir en el trabajo como docente escolar.

*Llevo trabajando con niños desde que los 18 años, y en estos 3 años supongo que habré adquirido defectos en la forma de tratar a los niños demasiado individualmente, preocupándome demasiado por cada uno de ellos, en vez de por la evaluación general de todos. [J.V.C.G.M]*

*También me encuentro muy nervioso, por tener que dar clase, pues no conozco el nivel de los niños, ni tengo la certeza de que pueda desenvolverme bien en el campo educativo, dirigiendo mis clases hacia un mundo más lúdico. [C.J.V.F]*

Queremos apuntar, sin meternos en más detalles, que los problemas que con mayor insistencia anticipaban al comienzo de esta fase versaban sobre la Programación que tendrían que realizar (A), sobre su imagen como docente (b.2), sobre los problemas de control de la clase (b.4), la organización del prácticum (d.1) y la valoración del prácticum (d.4). Hay que suponer que éstas son sus primeras imágenes del Prácticum y los aspectos para los que buscan respuesta en los inicios de la fase preparatoria.

También es interesante notar que si bien en todas las categorías pueden aparecer dudas, incertidumbres y temores, se ve una cierta tendencia a emparejamientos. Por ejemplo, la programación (A) o las tareas del prácticum (d.2), están frecuentemente formuladas en forma de duda. Sin embargo, los temores son más fuertes en las diferentes subcategorías de la dimensión de docencia (sobre todo en b.2, b.3 y b.4) y en la valoración de prácticas, cuando se refieren al Prácticum como una especie de oráculo que dictaminará “si valen o no valen” (d.4). Hay muchas incertidumbres en los aspectos del contexto (C) y en las relaciones personales (d.3).

No consideramos posible en este escrito dar una información más exhaustiva sobre cómo evolucionan las preocupaciones tanto grupal como individualmente, aunque sí queremos dejar constancia de que hay una gran variedad individual, muestra de la diversidad del alumnado y de la diferente manera con la que abordan la tarea de expresar sus preocupaciones.

## **B. La respuesta de los elementos de la fase de prácticas a las preocupaciones de los estudiantes**

La segunda parte de la investigación consistió en revisar los principios, acciones y documentos que guiaban esta fase del Prácticum. En el apartado “Descripción básica de la fase preparatoria” hemos presentado las acciones y los ámbitos de esta fase. Para esta revisión se analizaron los documentos asociados con cada una de las acciones. Pese a que en este artículo no hemos mencionado los documentos más que de manera lateral, consideramos que son la columna sobre la que descansa todo el programa, pues guían el proceso y sirven de apoyo a alumnado, supervisores y tutores.

Esta tabla se ha realizado contrastando la organización e intenciones de las diferentes acciones del Prácticum (obtenidas a partir de sus documentos y del informe del coordinador, según se indicó en el apartado “método”) con las preocupaciones y ámbitos a los que atendían los documentos destinados a los estudiantes para cada una de esas acciones. Hay que hacer constar que las acciones que se recogen aquí no son las únicas acciones de esta fase de prácticas, del mismo modo que tampoco las preocupaciones son el único objeto de atención de la misma.

A continuación se presentan tablas para cada una de las acciones (hemos contemplado los tres seminarios y las dos visitas). En los seminarios hemos diferenciado cada una de las tres subacciones:

tareas preparatorias, sesión presencial y tareas posteriores. De cada una de estas acciones y subacciones hemos incluido cuatro columnas donde se indican: a) a cuáles de las preocupaciones del sistema de categorías indicado en el apartado precedente atiende; b) los ámbitos abordados en cada una (informativo, emocional o/y organizativo); c) los principales objetivos de la acción relativos a sus preocupaciones; y d) los documentos de apoyo que ofrece a los estudiantes<sup>4</sup>.

En las tablas siguientes se sintetiza el análisis de las diferentes acciones del programa de la fase preparatoria.

<i>Acción: Seminario preparatorio 1</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
Subacción 1	<i>Tarea preparatoria: Escrito sobre preocupaciones</i>			
	Las que cada estudiante tenga	Emocional	Tomar conciencia de sus preocupaciones en este momento. Incluir la dimensión emocional como una parte del Prácticum.	Guión del seminario
Subacción 2	<i>Seminario presencial</i>			
	D. Programa	Informativo Emocional Organizativo	Normalizar su estado de alteración. Disponer de una imagen global de lo que el Prácticum requiere de ellos. Sensación de “ponerse en marcha”.	PDF del seminario
Subacción 3	<i>Tarea posterior: Lectura por parejas de la Guía de Prácticas</i>			
	D. Programa d.1 d.2 d.3 (relación con el compañero)	Informativo Emocional	Identificar lo que saben, dudan y pueden ir preparando. Contrastar y ajustar su imagen de prácticas con el Programa. Iniciar el trabajo con el compañero.	Guía de prácticas

Tabla 2: Análisis de intenciones sobre las preocupaciones del Seminario preparatorio 1

<i>Acción: Seminario preparatorio 2</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
Subacción 1	<i>Tarea preparatoria: Reelaboración de preocupaciones</i>			
	Las que cada estudiante tenga	Informativo Emocional	Analizar y reorientar preocupaciones de forma activa. Ligar la solución de preocupaciones al plan de estudios y al programa de prácticas.	Guión del seminario
Subacción 2	<i>Seminario presencial</i>			
	D. Programa (Y, en menor medida,	Informativo Emocional	Disponer de información para las dudas. Transformar inquietudes en problemas	PDF del seminario

<sup>4</sup> Los documentos se pueden consultar en:

[http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=ficheros&ano\\_academico=0910&codigo\\_plan=167&codigo\\_asignatura=17972&grupo=1](http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=ficheros&ano_academico=0910&codigo_plan=167&codigo_asignatura=17972&grupo=1)

<i>Acción: Seminario preparatorio 2</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
	otras preocupaciones que puedan plantear)	Organizativo	abordables. Adoptar un papel activo en la gestión y reducción de temores.	
Subacción 3	Tarea posterior: Lectura y anotación por parejas de documentos para la Memoria			
	A. Planificación C. Contexto D. Programa	Informativo Emocional	Identificar lo que saben, dudan y pueden ir preparando. Recurrir a los conocimientos adquiridos en la formación inicial y en otras experiencias vitales. Organizar su periodo de estancia en centros.	Contexto Docencia Estudio de Casos Informe Final

Tabla 3: Análisis de intenciones sobre las preocupaciones del Seminario preparatorio 2

<i>Acción: Seminario preparatorio 3</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
Subacción 1	Tarea preparatoria: Lectura anotada de "consejos de utilidad" (Guía de Prácticas)			
	B. Docencia C. Contexto D.3. (relación con el tutor)	Emocional	Disponer de una cultura profesional a la que se puede acudir. Atender a la enseñanza como una actividad emocional y relacional.	Guión del seminario Guía de Prácticas
Subacción 2	Seminario presencial			
	A. Programación B. Docencia C. Contexto D programa	Informativo Emocional Organizativo	Ajustar preocupaciones y expectativas al contexto personal. Disipar dudas de última hora. Sentirse apoyado para cursar un Prácticum exitoso. Disponer de recursos del Prácticum para gestionar personal y académicamente la experiencia. Facilitar su incorporación al centro.	PDF del seminario
Subacción 3	Tarea posterior: Lectura de documentos			
	D. Programa d.2 d.4	Informativo Organizativo	Aclarar las demandas del prácticum. Clarificar los compromisos que implica incorporarse a los centros.	Cuaderno de campo Calendario de trabajos Planificación de trabajos Criterios de valoración de los seminarios Cumplimiento de requisitos

Tabla 4: Análisis de intenciones sobre las preocupaciones del Seminario preparatorio 3

<i>Acción: Visita de presentación</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
	C. Contexto d.3 (tutor)	Informativo Emocional Organizativo	Sentirse parte de un equipo formado por el compañero, el tutor y el supervisor.  Disipar temores sobre el contexto y sobre su relación con el tutor.	Preparando la incorporación a los centros

**Tabla 5:** Análisis de intenciones sobre las preocupaciones de la Visita de presentación.

<i>Acción: Visita de preparación</i>				
	<b>Preocupaciones abordadas</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Principales objetivos buscados sobre sus preocupaciones</b>	<b>Documentos de apoyo</b>
Subacción 1	<i>Tarea preparatoria: Preparación de la visita</i>			
	A. Planificación C. Contexto	Informativo Organizativo	Disponer de una guía que les oriente en su primer contacto con el centro.  Favorecer el trabajo con el compañero sobre una tarea concreta	Notas para la visita de preparación
Subacción 2	Encuentro con el tutor			
	A. Planificación B. Docencia C. Contexto d.3 (tutor)	Informativo Emocional	Recabar la información básica para avanzar en la preparación.  Recibir el apoyo del tutor.  Verse “en situación” para poder imaginar la fase siguiente y reducir incertidumbres.	

**Tabla 6:** Análisis de intenciones sobre las preocupaciones de la Visita de preparación.

Somos conscientes de que las tablas ya finalizadas no recogen la riqueza de la reflexión realizada para elaborarlas. Tampoco nos garantizan que las acciones respondan a las preocupaciones señaladas o que todos los estudiantes logren las intenciones previstas. Pese a que el análisis no se ha realizado sólo sobre los documentos sino que se han incluido (por medio del informe del coordinador) datos sobre cómo los estudiantes entienden las diferentes acciones, la variedad de personas y contextos hace que sea imposible conseguir el mismo efecto en todo el alumnado.

Sin embargo, las tablas sí nos permiten ver más claramente la relación de las acciones (reguladas por los documentos), con las preocupaciones, ámbitos e intenciones que están presentes en esa acción. Esto, junto con la participación de investigadores ajenos al programa ha facilitado un cierto distanciamiento, al estilo de extrañamiento etnográfico, para poder reflexionar sobre el programa de prácticas, permitiendo conjugar los “intereses contrapuestos” que a menudo ocurren cuando el investigador es, al mismo tiempo, educador (Velasco & Díaz de la Rada, 2004, 4<sup>a</sup>, p.: 142)

## Discusión y conclusiones

Lo primero que queremos señalar es la dificultad de recoger en un texto escrito un proceso no lineal, sino lleno de altibajos y retrocesos. Es complicado reflejar las discusiones, los análisis, los intentos de llegar a consensos, las conexiones vislumbradas y las lagunas detectadas, la defensa de las perspectivas de cada uno o cualquier otro de los procesos que surgen al reflexionar en grupo sobre un aspecto de gran complejidad y escasas certidumbres como es la docencia. En el centro de estas reflexiones estaba en intento de comprender más nuestras propias visiones e ideas y cómo éstas toman cuerpo en el Programa. Consideramos, al igual que Bolívar Botía (1995), que la explicitación de nuestro conocimiento tácito es un requisito necesario para la reconstrucción de nuestra enseñanza. Para la revisión de los supuestos que contiene nuestro programa, ha sido necesario distanciarnos primero, y enredarnos después, en la trama de múltiples ideas, creencias, conocimientos o principios que conforma cualquier intervención educativa.

Aunque no son grandes, puede resultar relevante comenzar señalando las diferencias que hemos encontrado entre el esquema de categorías al que llegamos en esta investigación y el que habíamos identificado nueve años atrás. En el proceso de codificación, se ratificaron las cuatro primeras dimensiones que habíamos detectado entonces: Programación, Docencia, Contexto y Prácticum como asignatura. Hubo una pequeña ampliación de ésta última, al identificar una subcategoría (organización del prácticum) que no había aparecido en el esquema original. Hay una explicación para esto, pues el año 99-00 los escritos sobre los que se basó la codificación habían sido recogidos después del primer seminario, cuando algunos aspectos organizativos ya habían sido aclarados. Por el contrario, actualmente las “preocupaciones” se solicitan antes del primer seminario. Esto nos habla de la importancia de contextualizar las conclusiones de los estudios sobre las preocupaciones.

También se consideró oportuno diferenciar, dentro del contexto, las referencias al alumnado de aquellas referidas a los docentes del centro, algo que en el esquema original aparecía unido como “contexto humano”. Los recursos materiales, los alumnos y el tutor se establecen así como los principales referentes que, en este momento, tienen de lo que es el contexto.

La inclusión de una nueva dimensión (E: Interferencia de su propia experiencia extra-docente) que no estaba en el curso 99-00 nos lleva a otras reflexiones. La aparición de esta categoría corrobora preocupaciones identificadas en el diario del investigador de años previos sobre estudiantes que, lejos de entender que sus experiencias como monitores o entrenadores son una buena base, las entienden como un potencial estorbo. Esta posibilidad de que algunas experiencias pudieran ser contraproducentes no era una idea muy popular una década atrás. Todavía muchos estudiantes se aferran hoy a sus escasos contactos con niños (incluso los tiempos que pasan con sus sobrinos, mencionan algunos) como una base para enfrentarse a la práctica. Sin embargo, esta duda sobre si toda experiencia es buena ha aparecido periódicamente en los seminarios y escritos de los últimos años, y se ha reflejado en las preocupaciones mostradas. El origen de este cambio bien podría ser una diferente sensibilidad de quienes han codificado ambas series de escritos, pero nos inclinamos a atribuirla a una influencia de temas y discusiones tratadas en otras asignaturas del plan de estudios. En efecto, en diversas asignaturas se aborda la interferencia (a veces positiva, a veces negativa) del perfil deportivo característico de los estudiantes de la especialidad en su concepción de la enseñanza. Otras investigaciones han informado también de la posible influencia del programa para explicar el cambio de orientación de los estudiantes desde una concepción de entrenamiento hacia otra de enseñanza (O'Bryant, O'Sullivan, & Raundensky, 2000).

Los escritos analizados corroboran que las preocupaciones tienen una presencia notable tanto en la manera en la que los estudiantes se aproximan al Prácticum, como en la manera en la que el Programa concibe la fase preparatoria. Se podría pensar que los estudiantes muestran preocupaciones precisamente porque el programa las sitúa en una posición central, solicitándolas como tareas previas o incluyéndolas como contenido de los seminarios. Creemos, sin embargo, que hay suficientes indicadores de que las preocupaciones están ahí, provocadas por la proximidad de una experiencia que consideran diferente y decisiva dentro de su formación inicial, ya que aparecen recurrentemente no sólo en los seminarios, sino en otros contactos mantenidos con los estudiantes.

Tampoco queremos sobrevalorar ni las preocupaciones ni la fase preparatoria, pues es conocida las discrepancias entre las intenciones de los estudiantes previas a la enseñanza y sus conductas reales cuando enseñan (Cassidy, 2000). Por ello, no creemos que la fase preparatoria deba centrarse en eliminar las preocupaciones que manifiestan en este momento. Por el contrario, consideramos que el programa debe hacer conscientes a los estudiantes de qué cosas les preocupan y cómo pueden ellos tomar parte activa en transformar las preocupaciones más paralizantes o aquellas más incongruentes con sus principios pedagógicos. Para nosotros, el éxito en el Prácticum no es, como en este momento la mayoría de los estudiantes piensa, “que las prácticas salgan bien”, sino que supongan otro momento para replantearse la profesión y avanzar en ella. En esta línea, es muy importante que identifiquen y analicen cuáles son sus preocupaciones y las vean como elementos de reflexión, no tanto que estén “despreocupados”.

Por otro lado, las preocupaciones no deberían interesar sólo a los docentes encargados del Prácticum, pues aunque afloren en prácticas no pertenecen sólo a esta asignatura, sino que reflejan la percepción del alumnado del conjunto del plan de estudios. Entendemos que las preocupaciones que muestran los estudiantes son también un buen termómetro que señala cómo van captando los estudiantes las ideas transmitidas por el resto de las asignaturas. Por ejemplo, vemos que la categoría b.1, incidencia en el aprendizaje del alumnado, señala que muchos estudiantes entienden que son responsables del bienestar y desarrollo de los estudiantes. Otra cosa será que cuando vayan a los centros, su propia situación de supervivencia les lleve a olvidarse de tan loable visión, pero sabemos que es una sensibilidad que el plan de estudios ha conseguido despertar. Ocurre lo mismo con otras categorías presentes, que nos muestran que cuándo aún queda la mitad de su formación, los estudiantes van adquiriendo algunas ideas que consideramos importantes. De manera inversa, podría ser relevante estudiar cuáles de las preocupaciones que deberíamos esperar de los estudiantes están ausentes.

Las preocupaciones muestran más relaciones entre las prácticas y el resto de asignaturas. Los estudiantes experimentan una tensión latente entre considerar las prácticas como algo diferente del

resto de la formación inicial y considerarlas una especie de culminación o prueba de lo ya cursado. Así, son comunes frases del tipo “el momento de la verdad” o “el lugar donde veremos cómo es la realidad”, al mismo tiempo que se recurre a contenidos de asignaturas como fuente de recursos. Visto de otra forma, los estudiantes sienten que la incorporación a los centros no es sólo una prueba sobre ellos (sobre sus capacidades para ser docentes, sobre los aprendizajes adquiridos, sobre lo acertado o no de su elección) sino también una prueba sobre lo que la universidad les ha enseñando hasta este momento y del valor que tiene “en la realidad”. Por supuesto, los estudiantes no siempre entienden que cuando “no funciona” lo que ellos consideran que ha sido enseñado en la universidad puede ser debido a muchas causas. Por ello, tan importante como dar respuesta a las preocupaciones que muestran los estudiantes en este punto de su formación sobre la valía de lo aprendido es ayudarles a reflexionar sobre qué dicen estas preocupaciones sobre su manera de entender y afrontar la formación inicial. Este es el sentido de la revisión de las preocupaciones que les pedimos como parte del plan de estudios. Es decir, que no nos interesa sólo saber a nosotros sobre sus preocupaciones y lo que éstas reflejan, sino que ellos también puedan hacer análisis.

Por otro lado, pese a que lo más movilizador del Prácticum es que pasan “al otro lado” de la docencia, no olvidan que en esta asignatura siguen siendo alumnos, como se corrobora con la presencia de la categoría “Prácticum como asignatura”. En la fase preparatoria no queremos maquillar esto y hacerles creer que dejan de ser estudiantes por ponerles en situaciones que requieren actuaciones y responsabilidades muy diferentes de aquellas a las que están acostumbrados después de un “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) de más de tres lustros.

Es más, no pensamos que sea malo que se vean “como alumnos”, siempre y cuando aprendan que hay formas más enriquecedoras de ser alumnos que aquellas a las que están habituados. El hecho de que muchas de las preocupaciones que muestran correspondan a la categoría del Prácticum como asignatura no es más que una prueba de que creen que en esta ocasión no podrán aplicar la lógica de estudiantes a la que están acostumbrados, caracterizada por no tener más responsabilidad que sobre su propio aprendizaje, por entender el conocimiento como algo fragmentario y desligado de implicaciones éticas o políticas, por considerar las asignaturas como algo sobre lo tienen un escaso control y una aún menor relación personal, o por creer que los contenidos vienen dados de fuera y que deben ser asimilados individualmente. Cuando se enfrentan a una situación en la que estos parámetros cambian, no es extraño que la comprensión de qué se les pide ahora como estudiantes suponga en sí una fuente de preocupación. No pueden aplicar la lógica de estudiantes que les ha funcionado hasta el momento, pero menos podrían emplear una lógica de profesionales que aún no han podido adquirir. Desde nuestra perspectiva, el tiempo y esfuerzo que destinan a comprender sus nuevas demandas como estudiantes no les aleja del escenario profesional, sino que les acerca a algunas de las características del modelo docente al que aspiramos, por lo que debería ser entendido como un aprendizaje más de este periodo.

Lejos de entender que la transformación de estudiante a profesor es algo que se logra simplemente insertando a los estudiantes en contextos profesionales, estamos con Perrenoud cuando nos recuerda que no lo pueden conseguir sin ayuda y sin una explicitación clara de qué se espera de ellos:

“Para aceptar que es importante reflexionar cuando todo es difícil, sin esperar que lleguen tiempos mejores, un estudiante debe recorrer un largo camino, adoptar el oficio de alumno a contracorriente, oficio que ha practicado durante tanto tiempo y que le ha ido bien... Sólo tomará este camino si el conjunto de estrategias de formación se concibe en este sentido, con coherencia y transparencia, y siempre y cuando los estudiantes sepan exactamente a qué propuesta se les invita a participar” (Perrenoud, 2004, p.: 19).

Estas ideas aquí expuestas se ven claramente reflejadas al detenernos en los cuadros donde hemos analizado las diferentes acciones de la fase de prácticas. Vemos que hay una atención muy notable a la dimensión D (Prácticum como asignatura), que predomina sobre el resto de las dimensiones. La fase preparatoria destina una parte importante de sus esfuerzos a clarificar el programa. En este sentido, las preocupaciones se entienden como el punto de partida, pero no un eje sobre el que girar sin avanzar, lo que nos llevaría a mantener a los estudiantes en el mismo conjunto de ideas, imágenes, estrategias y rutinas con las que comienzan. Las tareas preparatorias y posteriores buscan implicar a los estudiantes en acercar sus posiciones iniciales a las razones y estructura del Programa. Así leída, podría tacharse esta posición de falsamente participativa, pues da la impresión de que se cuenta con los estudiantes para que sean ellos los que acepten nuestras propuestas. Queremos creer que no es así. Lo que les ofrecemos es un marco flexible donde hay posibilidad de ajuste a su situación, teniendo también en cuenta al centro donde van a realizar sus prácticas, porque una característica de la profesión docente es, precisamente, que requiere ajustes entre el proyecto y el contexto. Por ejemplo, cuando piensan en la programación que deberán llevar a cabo, se puede entender que piensen que tendrán más seguridad en unos temas que en otros, pero también es necesario hacerles comprender que deberán amoldarse a sus tutores y los grupos a los que irá dirigida esa programación. La fase preparatoria debe por un lado dar seguridad emocional, pero por otra llevarles a reconocer la responsabilidad que las acciones que emprendan tienen sobre terceras personas,

como los maestros o los alumnos de Primaria. Como una idea derivada de esto, señalamos que llevar hasta un alto nivel de profundidad este tipo de reflexiones conjuntamente con los estudiantes y llegar a los casos particulares queda lejos, por desgracia, de las condiciones de tiempo y de asignación de créditos que tienen los supervisores de nuestro programa y de casi todos los programas que conocemos.

Frente a la presencia constante de la dimensión Programación, las otras son apenas apuntadas en los seminarios y la principal "tutela" del programa universitario se dará por medio de los documentos que explican y guían las tareas o por medio de los seminarios de seguimiento que se celebrarán de manera simultánea a su presencia en los colegios. Las dimensiones de Programación y Contexto están ligadas al último seminario y, en particular, a las visitas, pues es algo que debe ser resuelto en contexto, apoyados por los documentos base que les van a permitir negociar en cada caso sobre algo explícito. Pensamos que el escaso tiempo que puede destinarse a la fase preparatoria del Prácticum es absolutamente insuficiente para abordar con un mínimo de profundidad las cinco dimensiones descubiertas, por lo que es imprescindible la participación del resto de las asignaturas del plan de estudios en aquellos aspectos que mejor puedan atender de las preocupaciones de los estudiantes. El análisis detenido de los cuadros nos puede ayudar a entender cómo ir focalizando nuestra atención (y la de los estudiantes) en diferentes fases de las prácticas y mediante diferentes acciones. No es posible abordar todo al mismo tiempo.

En este mismo sentido, destacamos que las preocupaciones de la dimensión Docencia se aborda en pocos momentos de la fase preparatoria, pese a que es una de las que más les angustian. Los estudiantes se ven indefensos en esta dimensión y con pocos recursos recibidos en otras asignaturas. En los seminarios y documentos que les entregamos intentamos calmarlos y que indaguen en los recursos que ellos tienen de asignaturas y experiencias previas, que son más de los que en un principio piensan. Parte de sus angustias puede ser debida a las expectativas irreales que tienen sobre qué deberían lograr en el Prácticum, por lo que las preocupaciones deben ser abordadas de manera conjunta con las expectativas para evitar que una meta irrealista incremente la innecesariamente tensión.

Por último, queremos destacar en esta discusión que la gran diversidad de preocupaciones que tienen los estudiantes y los diferentes niveles de profundidad con los que abordan la tarea de reflexionar sobre ellas. Las preocupaciones no son uniformes ni estáticas, y tenemos que pensar en formas diversas de capturarlas y de reelaborarlas: escritos, diálogos por parejas, en grupos de seminario o en tutorías son algunas de las formas que hemos visto apropiadas para tratarlas. En cada caso, la respuesta varía, lo que nos abre nuevos interrogantes sobre cómo abordar las preocupaciones y con qué herramientas, incluidas algunas vías nuevas, como la ficción narrativa. Y, tan importante como las dimensiones a las que se dirigen las preocupaciones, consideramos a lo que hemos agrupado bajo las etiquetas de dudas, inseguridades y temores. Aún sabemos poco de cómo interaccionan entre sí, si bien hemos visto que hay una cierta tendencia a emparejamientos, como veíamos en el apartado A de resultados.

Podríamos ahora volver a preguntarnos por si la fase preparatoria está orientada a cumplir los objetivos que habíamos señalado en el apartado Descripción básica de la fase preparatoria. Esta investigación nos ha servido para entender mejor a dónde se dirigían las preocupaciones de nuestros estudiantes en esta fase y cómo trataban de darle respuesta diferentes acciones de nuestro programa. Del proceso de reflexión han salido nuevas formas de abordar las preocupaciones como la ficción narrativa, cambios en las tareas previas solicitadas en los diferentes seminarios o indicaciones para otras materias del plan de estudios. Pero esto son ya innovaciones que pertenecen al siguiente curso.

## Referencias Bibliográficas

- BARBERO GONZÁLEZ, J. I., Hernández Martín, A., & Rodríguez Campazas, H. (2003). *El Prácticum de Magisterio de la especialidad de Educación Física desde la perspectiva del alumnado*. Paper presented at the XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- BEHETS, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1995). Capítulo 8: Reconstrucción. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 237-265). Bilbao: Mensajero.
- CAPEL, S. (1996). Changes in Physical Education Student's Anxieties and Concerns on School Experience: A longitudinal Study. In M. Mawer (Ed.), *Mentoring in Physical Education. Issues and insights* (pp. 48-58). London: Falmer press.
- CAPEL, S. (1998). A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3(2), 185 - 199.
- CASSIDY, T. (2000). *Investigating the pedagogical process in Physical Education Teacher Education*. Unpublished Tesis doctoral, Deakin University, Geelong.
- CONWAY, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- COOK-SATHER, A. (2001). Between student and teacher: learning to teach as translation. *Teaching Education*, 12(2), 177-190.



- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1999). Emoción, Educación Física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos. In M. L. Martín Moreno & J. C. Narganes Robas (Eds.), *La Educación Física en el S.XXI*. (pp. 207-245). Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- FULLER, F., & BROWN, O. (1975). Becoming a teacher. In R. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- HASTINGS, W. (2008). I felt so guilty: emotions and subjectivity in school-based teacher education. *Teachers and Teaching*, 14(5), 497 - 513.
- HYNES-DUSEL, J. M. (1998). *Physical Education student teacher concerns*. Unpublished Tesis doctoral, Columbus University Teachers College.
- KEMBER, D., Ha, T.-S., Lam, B.-H., Lee, A., Ng, S., Yan, L., et al. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5, 463-481.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L., MEDINA SÁNCHEZ, D., MIGUEL AGUADO, A., BORES CALLE, N., CASTRILLO SERRANO, J., & DÍAZ CRESPO, B. (1996). Temores ante las prácticas específicas de Educación Física. In J. L. Pastor Pradillo, A. d. Moral Sánchez, J. M. d. Lucas Herrera, A. Mayor Mayor & P. M. Alonso Marañón (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 261-271). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MAWER, M. (1996). Learning to teach Physical Education in the Primary School. In M. Mawer (Ed.), *Mentoring in Physical Education. Issues and insights* (pp. 89-107). London: Falmer press.
- MELLADO JIMÉNEZ, V., & BERMEJO GARCÍA, M. L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 121-136.
- MURRAY-HARVEY, R., SLEE, P., LAWSON, M., SILINS, H., BANDFIELD, G., & RUSSELL, A. (2000). Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35.
- NOFTKE, S., & SOMEKH, B. (2005). Action research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social science* (pp. 89-96). London: Sage.
- O'BRYANT, C., O'SULLIVAN, M., & RAUNDENSKY, J. (2000). Socialization of Prospective Physical Education Teacher: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177-193.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (N. Riambau, Trans. 1ª, febrero 2004 ed.). Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- POULOU, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91 - 110.
- ROMERO CEREZO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- ROMERO CEREZO, C. (1998). Las preocupaciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en Educación Física. In X. C. Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 125-134). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- ROMERO CEREZO, C. (2008). La dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en educación física a través del prácticum. *Fuentes*, 8, 125-142.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (P. Manzano, Trans.). Madrid: Narcea.
- VELASCO, H., & DÍAZ DE LA RADA, Á. (2004, 4ª). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (primera edición, 1997 ed.). Madrid: Trotta.