

¿CÓMO SERÁ MI PROFESIÓN DE MAESTRO?

Carlos Rosales López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se da cuenta de una investigación sobre el contraste de la imagen que un grupo de futuros maestros tiene de su profesión con la realidad de la misma. Dicha investigación se ha desarrollado en las clases interactivas de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* y en el periodo de estancia en centros educativos del *Practicum I* de segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Sus objetivos básicos han sido la aproximación al conocimiento de la realidad y la estimulación de la capacidad de reflexión del grupo de futuros maestros y la adaptación del programa de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* por parte de su profesor.

La metodología utilizada se inspira en los paradigmas de la investigación activa, del estudio del pensamiento del profesor, del desarrollo de competencias profesionales y la etnografía. Se han utilizado el relato autobiográfico y la entrevista semiestructurada para la recogida de datos.

Los resultados revelan una importante sensibilización de los futuros maestros sobre la distancia existente entre sus expectativas de futuro y los condicionantes que la realidad presenta al desarrollo de las mismas, viéndose la necesidad de establecer puentes entre el conocimiento teórico de la docencia y su realidad.

PALABRAS CLAVE

Imagen profesional, reflexión, conocimiento, realidad, experiencia.

ABSTRACT

This paper reports a research on image contrast to a group of prospective teachers have of their profession with the reality of it. This research has been developed in the interactive classes of subject *desing, development and innovation in curriculum* and length of stay schools of *Practicum I* in the second year of the Degree of Teacher of Elementary Education.

Its basis objective have been the approach to the knowledge of reality and the stimulation of the reflectivity of the group of future teachers and adapting the course syllabus *desing, development and innovation in curriculum* on the part of the teacher.

The methology is based on the paradigms of action research, the study of teacher thinking, professional skills development and ethnografy. We used the autobiographical and semi-structured interveiwes for data collection.

The results reveal a significant awareness of propective teachers about the gap between future expectations and constraints that reality presents the development of the same, seeng the need to build bridges between the two positions.

KEYWORDS

Professional image, reflection, knowledge, reality, experience

ANTECEDENTES

Constituye un tema de permanente interés dentro de los estudios sobre función docente el contraste entre la imagen que los maestros en formación tienen de lo que será su trabajo en el futuro con la imagen que de la misma tienen quienes llevan ya varios años ejerciéndola. (Crahay, Wanlin, Issaieva, y Laduran, 2010). Los periodos de prácticas, prácticum, en la formación inicial de los maestros deberían constituir una buena oportunidad para desarrollar su capacidad de reflexión sobre la realidad de la enseñanza y el aprendizaje y para la adaptación a ella del conocimiento adquirido de forma predominantemente teórica.

En la ampliación de la distancia entre teoría y realidad pueden intervenir varios factores. Uno de ellos sin duda es la tendencia de los profesores de facultad a presentar los últimos avances en los ámbitos de la investigación y la tecnología dentro de cada una de las materias que constituyen el plan de estudios, sin advertir muchas veces la existencia de dificultades para su aplicación en la práctica. La existencia de extensos programas de estudio a desarrollar en periodos cortos de tiempo, el predominio de clases teóricas sobre otras más prácticas o interactivas, da lugar a un aprendizaje excesivamente intelectualizado aun en nuestros días, a pesar del estímulo renovador aportado por las reformas introducidas en la convergencia con los supuestos de Bolonia. (ANECA, 2004, Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la educación superior. 2007, González Sanmamed, 2006). Nuestros programas siguen siendo por lo general excesivamente intelectualizados, carentes de la necesaria actividad reflexiva y contextualizadora que permitiera una adquisición más constructiva y significativa de los conocimientos.

Los profesores de universidad somos en general conscientes de las altas dosis de teoría e idealismo o utopía con que impartimos nuestras asignaturas. Y en cierta medida esto no es negativo pues potenciamos un cúmulo de estímulos para el desarrollo innovador de la enseñanza. Pero se corre el riesgo de provocar una serie de expectativas que difícilmente los maestros en formación podrán ver satisfechas en su futuro profesional. Es cierto, no obstante, que en la actualidad existe una fuerte corriente en las facultades y centros de formación del profesorado para acercar a la realidad a los futuros docentes. Ello puede verse facilitado en la medida en que la creación de grupos de docencia interactiva haga posible el desarrollo de actividades más prácticas que en los grandes grupos expositivos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se inscribe dentro de la problemática general de la formación completa de los futuros maestros de educación primaria, y de manera específica trata de aportar datos para hacer posible el diagnóstico de su aproximación/alejamiento de la realidad, tomando como punto de referencia la realización en segundo curso de carrera de su primer periodo de practicum, con una duración de un mes.

Hemos trabajado con un grupo de setenta alumnos de segundo curso del Grado de Educación Primaria durante el primer cuatrimestre del curso 2012-13, utilizando el horario correspondiente a clases interactivas. Estos alumnos se han organizado en quince equipos formados por cuatro o cinco componentes.

Los objetivos de la investigación se han centrado en la aproximación de los futuros maestros al conocimiento de las características de la realidad educativa y en la proyección de los aprendizajes teóricos sobre su actuación profesional futura. Por nuestra parte, como formadores de maestros nos hemos interesado en la posibilidad de adaptar nuestros programas a la realidad que van a vivir en el practicum y en su futuro ejercicio profesional:

- Aproximación al conocimiento de la realidad educativa
- Proyección de aprendizajes teóricos en la intervención profesional docente
- Adaptación de programas de formación inicial

Como técnicas de recogida de datos se han utilizado el relato autobiográfico y la entrevista de preguntas amplias. El relato ha sido realizado por los maestros en formación y la entrevista se ha aplicado a quince maestros tutores con varios años de experiencia profesional. Se ha procedido con posterioridad a un análisis cualitativo/conceptual de los documentos.

FASES Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

En nuestro proceso de investigación podemos diferenciar varias fases. En primer lugar hemos elaborado y presentado a nuestros alumnos un esquema orientador para la realización del relato de expectativas, denominándolo "*Cómo pienso en mi profesión de maestro*". Tiene una proyección temporal de futuro y se compone de una serie de apartados, en los que siguiendo distintas investigaciones sobre competencias docentes (Perrenoud, 2004; González, 2006; Marco, 2008), se hace referencia a actuaciones del maestro en el aula y fuera de ella, a la utilización de métodos, técnicas y recursos, a la realización de actividades de autoformación y sobre todo, a la naturaleza de sus relaciones con los alumnos, compañeros y padres. Se presentan orientaciones amplias, abiertas, con la posibilidad de que realicen aportaciones sobre temas que no se hayan mencionado. Estas fueron las orientaciones:

- a) *¿Cómo será mi escuela/centro escolar? (tamaño, ubicación, instalaciones, organización y funcionamiento, clima social y laboral, relación con la comunidad...)*
- b) *¿Cómo será mi aula? (alumnos, organización, decoración, luz, recursos...)*
- c) *¿Cómo será mi relación con los alumnos dentro y fuera del aula? (convivencia, trabajo, tutoría...)*
- d) *¿Qué métodos, técnicas y actividades de enseñanza/aprendizaje utilizaré?*
- e) *¿Qué recursos didácticos utilizaré?*

- f) *¿Cómo trabajaré con alumnos que presenten dificultades, que tengan necesidades educativas especiales?*
- g) *¿Cómo será mi relación con los compañeros en los ámbitos laboral y personal?*
- h) *¿Cómo será mi relación con los padres de mis alumnos?*
- i) *¿Realizaré actividades complementarias, salidas, con mis alumnos?*
- j) *¿Cómo utilizaré la biblioteca del colegio? Si fuera su gestor, como lo haría?*
- k) *¿Realizaré actividades de perfeccionamiento? ¿De qué tipo?*
- l) *Otras características:*

Los relatos han tenido dos momentos de realización: uno de forma individual por parte de cada futuro maestro y otro de colaboración, en las clases interactivas, con una puesta en común de las aportaciones individuales dentro de los equipos para elaborar una imagen consensuada por equipo.

Concluida esta primera fase de trabajo en las aulas de la facultad, los futuros maestros realizaron el Practicum I, con una estancia en centros escolares de un mes de duración. En esta segunda fase tuvieron oportunidad de observar y en cierta medida intervenir sobre la realidad. También en este periodo cada equipo entrevistó a un maestro tutor, con varios años de experiencia profesional. La guía de la entrevista fue la misma para los quince grupos y seguía las mismas orientaciones del esquema utilizado para la realización de los relatos, pero con una proyección temporal de presente: *¿Cómo es mi centro, cómo es mi aula...*"

La tercera fase de la investigación ha consistido en el análisis de contenido de los quince relatos (expectativas de futuro) correspondientes a otros tantos equipos, así como de las quince entrevistas (imagen actual) aplicadas a maestros tutores.

Finalmente, hemos contrastado expectativas de futuros maestros con realidad vivida por maestros en ejercicio. Consideramos que este proceso para nuestros alumnos ha constituido un buen ejercicio de aproximación y reflexión sobre la realidad y para nosotros una buena ocasión para enriquecer y adaptar nuestro programa. (*diseño, desarrollo e innovación del currículo*)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La metodología de investigación utilizada en este trabajo hunde sus raíces en los procesos de investigación activa y de estudio del pensamiento del profesor. Complementariamente se puede hacer referencia también a la investigación sobre competencias docentes y a la investigación etnográfica en su dimensión biográfica. (González, Wagenaar, 2006; Clandinin, 2007; Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduran, 2010; Berger, D'ascoly, 2011)

La investigación, en efecto, se desarrolla en el contexto de trabajo de los alumnos: las asignaturas de segundo curso de carrera y específicamente *diseño, desarrollo e innovación del currículo y practicum I*. Su objetivo se inscribe en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza del profesor, de manera concreta, a través de una mayor vinculación de los conocimientos con la realidad. Para ello se ha puesto en marcha un proceso de trabajo en equipo y en grupo y se ha practicado la reflexión individual y sobre todo, grupal. Se ha potenciado por tanto un proceso de actividad reflexiva para la comprensión y mejora de las actividades de alumnos y profesor en el plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Al mismo tiempo, esta investigación se inspira en numerosos trabajos sobre características del pensamiento del profesor, tanto en formación como experimentado. De manera específica, el maestro en formación crea una serie de imágenes sobre lo que será su profesión. Estas imágenes o creencias tienen una base predominantemente teórica, a partir del conocimiento correspondiente a las distintas materias de su plan de estudios. Estas imágenes o creencias van a actuar como filtro en sus percepciones y valoraciones de la realidad cuando toma contacto con ella. Pero al mismo tiempo van a experimentar cambios importantes. Según M. Leuchter (2009), estos cambios no consisten en la simple sustitución de una creencia por otra, sino en un complejo proceso de modificación que oscila en torno a cuatro ejes:

- De lo sistemático a lo contextualizado
- De lo explícito a lo implícito
- De lo declarativo a lo procedimental
- De lo científico a lo personal y profesional.

En definitiva, las creencias y conocimientos del maestro cambian en el sentido de adaptarse a situaciones específicas, de intervención. El conocimiento explícito se transforma en saber experiencial tácito y operativizado según reglas que simplifican la actividad de enseñanza. Al tiempo, el saber transformado en la experiencia se enriquece con un componente personal y emocional.

Los maestros realizan un importante esfuerzo de recomposición de sus imágenes y creencias a partir de la acumulación de experiencia. La interacción del conocimiento predominantemente teórico con la realidad vivida ha sido representada a través de distintos modelos. Así, según el modelo deductivo de Shulman (1987) los conocimientos teóricos se acomodan a la situación de trabajo, y se proyectan sobre la realidad configurando las características de la intervención, tras la cual tiene lugar un proceso de evaluación y reflexión que dará lugar a un enriquecimiento del conocimiento inicial. Según el modelo inductivo de Kölb (1984) tiene lugar en principio una reflexión sobre las experiencias vividas y a continuación un primer análisis de las mismas a través de los conocimientos con que cuenta el profesor. En un segundo momento esta reflexión inicial se amplía con el apoyo de nuevas fuentes de información (por ejemplo de un tutor), lo que finalmente enriquece la comprensión inicial de las experiencias vividas. Según el modelo contextualizado de Bernstein (1993), es

preciso considerar la influencia que tienen en los procesos de reflexión del profesor las características situacionales (aula, centro) así como personales (actitudes, rasgos personales).

Aun cuando los procesos anteriores han sido estudiados básicamente en docentes con experiencia, un primer paso en esta recomposición de sus creencias puede darse en los periodos de Practicum, en los que además el futuro maestro cuenta con el apoyo de un tutor experimentado, de hecho, un interesante catalizador de cambios.

Según T. Nault (1999), en el proceso evolutivo a largo plazo de las creencias del docente se pueden identificar cinco fases:

- a) Imaginativa, precede a la formación inicial y en ella el adolescente se construye una imagen profesional.
- b) Formación inicial, en la que adquiere saber, saber hacer y saber ser de su futuro profesional.
- c) Iniciación profesional, de notable importancia, que se estructura a su vez en tres momentos: de información, de choque con la realidad y de consolidación de adquisiciones.
- d) Socialización personalizada, en la que se desarrolla en función de sus expectativas, ensayos y errores.
- e) Socialización plena, en la que comparte con sus colegas sus experiencias.

En nuestro caso hemos considerado la fase de formación inicial también como imaginativa. Hemos considerado que con una base predominantemente teórica e idealizada los futuros maestros construyen imágenes en cierto modo distanciadas de la realidad que van a vivir como futuros profesionales. Para constatar esta hipótesis no podíamos esperar un periodo relativamente largo en años y por ello hemos utilizado la entrevista a profesionales ya experimentados en estos momentos a fin de contrastar con sus ideas, las que habían manifestado los maestros en formación sobre diversos componentes de la profesión.

Otra línea de investigación en que nos hemos inspirado se refiere a las características de las competencias profesionales de los maestros de educación primaria. Pensamos que existe consenso general sobre posibles escenarios de competencia del maestro. (Perrenoud, 2004, González, 2006, Marina y Bernabeu, 2007; Marco, 2008). Concretamente, en la actualidad, además del ámbito clásicamente reconocido del aula, se estima que el profesor cada vez ha de implicarse más en la colaboración con compañeros y especialistas en la organización y funcionamiento del centro, en la realización de tareas colegiadas de planificación, desarrollo y evaluación. (LOE, 2006). En los centros escolares los órganos de coordinación como equipos, departamentos y comisiones cada vez son más frecuentes y eficaces.

Por otra parte, dentro del aula el maestro ha de desempeñar las tareas clásicas de orientación y motivación del aprendizaje del alumno, un aprendizaje que se entiende como fundamentalmente activo, constructivo y significativo. Para ello, se ha de esforzar por crear un clima comunicativo basado en la

fluidez, el intercambio, la confianza... Y en estos momentos, cuando las aulas son progresivamente diversas se le exige al maestro una paralela capacidad de atención a la diversidad. Complementariamente se entiende además que el uso de métodos, técnicas y recursos ha de ser plural, adaptado e innovador. De ahí por ejemplo, la insistencia en el uso de TIC.

Otro escenario de creciente protagonismo en la actuación del maestro lo es el de la comunidad educativa y social. Se considera que ha de ser competente en el establecimiento de relaciones de colaboración con padres y madres de sus alumnos. Así como con diversas instituciones que puedan contribuir al enriquecimiento de la enseñanza.

El ámbito competencial del maestro no se queda en las dimensiones de intervención como las citadas, sino que se extiende al propio perfeccionamiento a través de procesos de reflexión sobre la práctica, trabajo en equipo, documentación, etc.

Por ello el esquema de orientaciones proporcionado a futuros maestros para la realización de sus relatos contiene básicamente todos los ámbitos mencionados: centro escolar (a, c, g, j), aula (b, c, d, e, f, i), padres, comunidad (h, i), perfeccionamiento (k). Como es evidente, algunas de las orientaciones comparten ámbitos de competencia como la c), dentro y fuera del aula.

Otra perspectiva de investigación en la que se apoya nuestro trabajo es la investigación biográfico-narrativa que permite dar voz a los protagonistas de las situaciones estudiadas (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2007) y hace posible tomar en consideración la influencia de factores emocionales y afectivos, sin los cuales, como afirma A. Hargreaves (2003), resulta difícilmente comprensible la realidad educativa. En nuestro caso hacemos un uso en cierto modo original del relato ya que estamos solicitando la imaginación de formas de intervención, una proyección de futuro a partir de los conocimientos actuales, no como es habitual una descripción de situaciones vividas.

Desde la perspectiva de la investigación biográfica en su proyección intergeneracional, en nuestro trabajo se ha podido constatar la interesante relación de apoyo tutorial mantenida en el periodo del practicum entre nuestros alumnos como maestros en formación, y sus tutores como maestros experimentados. Hemos provocado un primer “choque” con la realidad, en este caso con la realidad vista por otros profesores expertos. Hemos sugerido también a los maestros en formación que dejando pasar varios años, cuando tengan ya cierta experiencia como profesionales plenamente responsables, retomen estos relatos de futuro y contrasten estas expectativas con la realidad que en esos momentos estén viviendo.

RESULTADOS: EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN EN CONTRASTE CON OPINIONES DE MAESTROS EXPERIMENTADOS

a) Cómo será mi escuela-centro escolar

La primera característica que llama la atención es la mayor riqueza de aspectos y detalles a que se refieren los maestros en formación frente a la manifestación más sobria de los maestros experimentados.

Desde una perspectiva cualitativa se percibe una mayor incidencia de los primeros en aspectos organizativos, de clima relacional interno y externo, mientras que los maestros experimentados se extienden mucho menos en estas dimensiones y más en las relativas a instalaciones y servicios.

El nivel de intensidad con que describen los maestros en formación el clima de relaciones con sus compañeros, con los padres o con otras instituciones, es mucho mayor que el utilizado por los maestros experimentados.

Finalmente, fuera ya de las dimensiones implícitas en la pregunta, las manifestaciones libres de los profesores en formación se proyectan sobre aspectos como la motivación de los alumnos, el carácter atractivo del centro, la realización de proyectos de innovación, la participación del alumnado. Por contraste, la expresión libre de los maestros experimentados se limita a algunas consideraciones en cuanto a la diversidad u homogeneidad de los alumnos.

b) ¿Cómo será mi aula?

La coincidencia entre expectativas de maestros en formación y opiniones de maestros experimentados es muy grande en aspectos como número de alumnos por aula, y existencia en ella de alumnos con necesidades especiales. Los maestros en formación prefieren una organización del aula en U y los expertos se decantan por la forma de trabajo en equipo. En cuanto a la existencia de rincones en el aula, la coincidencia es prácticamente total, especialmente respecto al rincón de biblioteca o lectura.

También coinciden en términos generales en cuanto a las características de los recursos en el aula si bien en cuanto a medios informáticos las expectativas de los maestros en formación son considerablemente mayores.

Nuevamente coinciden en cuanto al carácter atractivo del aula y su decoración con participación de los alumnos.

c) ¿Cómo será mi relación con mis alumnos dentro y fuera del aula?

La coincidencia entre expectativas de maestros en formación y declaraciones de maestros expertos es considerable. En ambos casos se habla de equilibrio en las relaciones, de la importancia del respeto, la confianza, el afecto. En ocasiones se acentúa la necesidad de respeto a normas en el aula y la mayor fluidez, naturalidad fuera de la misma. También coinciden en considerar las tutorías como un instrumento de personalización y mejora del conocimiento y las relaciones. Es de subrayar que en ningún caso se habla de preeminencia o exclusividad del formalismo en las relaciones.

d) ¿Qué métodos, técnicas y actividades de enseñanza-aprendizaje utilizaré?

Comparando las respuestas de los maestros expertos con las expectativas de los maestros en formación detectamos una coincidencia básica en la importancia que ambos otorgan al método constructivista, activo y significativo y a los de carácter colaborativo, de trabajo en equipo. Ahora bien, se detecta una destacada diferencia en métodos de carácter motivador, a los que los maestros en formación valoran de forma considerablemente superior.

Por otra parte, en las respuestas de los maestros expertos se manifiesta un reconocimiento de la vigencia de la metodología tradicional con exposición docente y seguimiento del libro de texto, lo que ni siquiera se menciona en las expectativas de los maestros en formación. Asimismo, los maestros expertos hacen referencia a la variabilidad de los métodos, lo que tampoco aparece en las expectativas de los maestros en formación. Es de advertir que esta variabilidad puede estar apuntando a una dimensión interesante, la capacidad de flexibilidad y adaptación de la metodología y técnicas de acuerdo con características de los alumnos y los contenidos de aprendizaje.

e) ¿Qué recursos didácticos utilizaré?

Las respuestas proporcionadas por los maestros expertos contrastan fuertemente con las expectativas manifestadas por los maestros en formación. Mientras que éstos apuestan por un uso intenso de TIC., sin embargo los maestros con experiencia manifiestan que están utilizando predominantemente los medios tradicionales y en particular los impresos, aunque están abiertos también a las TIC. Dentro de los recursos tradicionales citan una amplia gama como los audiovisuales, los manipulativos, lúdicos,, elaborados por el maestro y por los alumnos, fabricados fuera del aula, etc.

f) ¿Cómo trabajaré con alumnos que presenten dificultades, que tengan necesidades educativas especiales?

La comparación de las posturas de los maestros experimentados con las expectativas de los futuros maestros manifiesta una coincidencia general en los aspectos básicos pero diferencias en la importancia que se les concede. Así, para los maestros en formación era fundamental y se citaba en primer lugar la integración del alumno en el grupo, mientras que en los maestros con experiencia lo prioritario es la individualización-adaptación de la enseñanza. Por otra parte, los maestros experimentados parecen conceder mayor importancia a la colaboración con especialistas, compañeros y padres, así como a la motivación del alumno.

g) ¿Cómo será mi relación con los compañeros en los ámbitos laboral y personal?

En general maestros en formación y maestros con experiencia coinciden en considerar que las relaciones deberán ser o que son de carácter colaborador, basadas en el respeto, la ayuda mutua, en la cordialidad, en el

compañerismo, la amistad e incluso en el afecto... Se relacionan estrechamente los planos de lo personal y lo profesional, considerando que están mutuamente influidos. Solo excepcionalmente se considera necesario separar estos planos y excepcionalmente también, se da cuenta por parte de los maestros con experiencia de casos de enfrentamiento.

h) ¿Cómo será mi relación con los padres de mis alumnos?

En relación con las expectativas de maestros en formación se constata una gran coincidencia con las respuestas de los maestros experimentados en cuanto a la buena calidad de las relaciones y a la forma de llevarlas a cabo. No obstante, los maestros experimentados destacan la existencia de problemas, lo que no se contempla en las expectativas de los maestros en formación.

i) ¿Realizaré actividades complementarias-salidas con mis alumnos?

Las respuestas de los maestros experimentados están en línea con las expectativas de los maestros en formación, pero se advierte un claro descenso del entusiasmo que se daba en éstos. Los maestros con experiencia ven más las dificultades que conlleva realizarlas y a veces se inhiben de llevarlas a cabo, limitándose en todo caso a la realización de las que tienen lugar dentro del centro escolar.

j) ¿Cómo utilizaré la biblioteca del colegio?

Comparando la información proporcionada por maestros experimentados con las expectativas de maestros en formación se constata una mayor incidencia de éstos en características materiales, organizativas y en actividades a desarrollar en ella, mientras que los maestros con experiencia inciden más en la relación de la biblioteca con su propia actividad en el aula y a su forma de uso de la biblioteca, generalmente llevando al grupo de alumnos a la misma en la hora de lectura.

k) ¿Realizaré actividades de perfeccionamiento? ¿De qué tipo?

La comparación de las posturas de maestros experimentados y en formación manifiesta una coincidencia básica en la consideración de las actividades de perfeccionamiento como necesarias para la actualización del profesor y la mejora de la enseñanza. Los maestros en formación son más explícitos a la hora de proporcionar argumentos justificativos. En cuanto al tipo de actividades a realizar, existe una considerable divergencia ya que los maestros en formación aspiran al perfeccionamiento primeramente en tareas curriculares muy diversas, en segundo lugar mencionan el ámbito de la atención a la diversidad y en tercer lugar se refieren al uso de los medios audiovisuales e informáticos.

Por el contrario, los maestros experimentados sitúan el uso de las TIC en primer lugar y en segundo el de las competencias lingüísticas.

l) Otras características

Además de los datos aportados con anterioridad, los maestros en formación hacen referencia a cuestiones de su futuro profesional que consideran relevantes como:

- Un maestro debe estar informado de las características actuales de la comunidad.*
- Debe tener una buena capacidad de comunicación.*
- Debe desarrollar en su trabajo una creciente función orientadora.*
- Debe realizar tareas de investigación.*
- No debe limitarse al trabajo del aula sino que asumirá responsabilidades en el funcionamiento del centro.*
- Es necesario que practique una evaluación de carácter continuo y global.*
- La enseñanza debe estimular un papel más activo del alumno, más participativo e investigador.*

Los maestros tutores por su parte, se refieren a los siguientes temas:

- Necesidad de preparación para resolver incidentes críticos.*
- Importancia de la evaluación formativa.*
- Formar parte de órganos colectivos.*
- Necesidad de desvincular política de educación.*
- Necesidad de estimular el aprendizaje comprensivo.*

Entre los temas libremente planteados por maestros expertos y en formación, se manifiesta una notable diversidad, aproximándose tan solo en dos, si bien tan relevantes como la necesidad de una evaluación continua, formativa y la necesidad de potenciar el aprendizaje activo y comprensivo del alumno.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS: ¿CÓMO VIVEN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN LA DIFERENCIA DE SUS EXPECTATIVAS RESPECTO A LA OPINIÓN DE MAESTROS EXPERTOS?

Los maestros en formación, tras mantener cada grupo una entrevista con un maestro tutor experimentado, han comparado sus propias expectativas con las respuestas recibidas. El resultado ha sido básicamente una toma de conciencia del carácter imaginativo, a veces utópico de sus expectativas y la constatación de que los maestros con experiencia tienen un conocimiento mucho más objetivo de la realidad y ven condicionadas sus actuaciones por las limitaciones que ésta les impone. Algunos puntos de diferencia señalados por los propios maestros en formación han sido éstos:

- En el uso de nuevas tecnologías y recursos. Los maestros en formación piensan que podrán utilizarlas intensamente. Sin embargo las respuestas de los maestros tutores les dan a conocer que existe por lo general una escasa dotación de estos medios en los colegios, por lo que resulta difícil un amplio uso de los mismos. Los maestros

experimentados les dan a conocer que se da una frecuente utilización de los medios impresos: libros de texto, fichas, láminas, así como de una amplia gama de recursos de los que los maestros en formación eran desconocedores.

- La realización de actividades complementarias-salidas fue otro de los ámbitos de mayor divergencia. Frente a la apuesta total, entusiasta de los maestros en formación, la respuesta de los maestros con experiencia les hizo ver la existencia de limitaciones como las relativas al tiempo, ante la necesidad de desarrollar todo el programa y cuestiones de cobertura de responsabilidad civil.
- El tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, en cuyo caso las expectativas de máxima atención, personalización, contrastan con la necesidad explicada por los maestros experimentados de atender al grupo y con las limitaciones a veces de personal especializado y recursos.

Incluso en otros ámbitos en los que la comparación externa que nosotros hemos realizado detecta una coincidencia general, los maestros en formación detectan diferencias cualitativas importantes con la realidad aportada por sus tutores. Así:

- La práctica de tutorías grupales e individuales para la atención a características específicas de los alumnos fue otro tema de sorpresa para los maestros en formación, en principio muy dispuestos a practicarlas con la frecuencia necesaria. Los maestros experimentados les dan a conocer que en educación primaria no existe un espacio horario específicamente dedicado a su realización.
- Otro tema de contraste lo fue la naturaleza del clima relacional, en el que la ilusionada propuesta de relaciones gratificantes y de colaboración de los futuros maestros se ve atemperada por el conocimiento de las dificultades que ponen de relieve los maestros experimentados.
- La metodología predominantemente innovadora propuesta por los maestros en formación contrasta con la práctica frecuente según los maestros experimentados de una metodología más tradicional con utilización del libro de texto, la exposición, etc.

Las diferencias que los maestros en formación perciben entre sus creencias iniciales y la realidad observada o relatada por los maestros experimentados no les lleva a reaccionar con decepción o desmotivación, sino que dan lugar a una reacción conciliadora, de complementación. Piensan que no deben abandonar sus ideales, sus expectativas innovadoras, sino que deberán acomodarlas a la realidad, de la que en muchos aspectos se sienten desconocedores.

“En general se nota una gran diferencia. Se nota que tiene experiencia que nosotros no tenemos ya que ella habla dentro de una realidad, dentro de las posibilidades que puedes tener o de las que te puedes encontrar. Nuestras propuestas eran muy ilusorias, con muchas expectativas, contando con que tenemos recursos en abundancia así como dinero y posibilidades. No contamos con los problemas que nos podemos encontrar y no sabíamos cómo los afrontaríamos” (6)

“Nuestras ideas son muy utópicas porque no tenemos el suficiente contacto con la realidad de los maestros y además tenemos numerosas ideas para cambiar ya que hay muchas cosas que nos gustaría mejorar. Esto último no lo consideramos algo malo pues no se debe perder la motivación aunque sepamos que nos vamos a encontrar con muchos obstáculos” (12)

SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN

En la necesaria aproximación de aprendizajes teóricos a la realidad práctica en la formación inicial del Maestro de Educación Primaria, esta investigación ha servido para comprender que es preciso profundizar en la reflexión e investigación sobre temas como los siguientes:

- Las clases interactivas con grupos de seminario implantadas en los nuevos planes de estudio tras la convergencia con Bolonia, hacen posible la ejercitación de competencias profesionales como el trabajo en equipo, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, el diseño y utilización de recursos, la elaboración y utilización de instrumentos para la recogida de datos, la realización de informes. etc.
- La existencia, a partir de segundo curso del Grado de Maestro de periodos de prácticas, practicum, con estancias de los futuros maestros en centros escolares constituye una buena oportunidad para potenciar en ellos la capacidad de reflexión sobre la realidad y la proyección en ella de conocimientos, técnicas y recursos con los que vienen trabajando en diversas asignaturas como la nuestra: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*.
- En esta investigación, estudiantes de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria han elaborado en clases interactivas y trabajando en equipo con técnicas de relato orientado, su imagen como futuros profesionales de la enseñanza. Con posterioridad, en sus estancias en centros han contrastado esta imagen con la que tienen de su trabajo sus profesores tutores.
- En la comparación de ambas imágenes se han podido detectar puntos de aproximación o coincidencia y otros de importante distanciamiento entre las expectativas de nuestros alumnos y la visión de los maestros experimentados. Ello ha constituido un fuerte estímulo para el desarrollo de la capacidad de reflexión de nuestros alumnos y de su profesor.

- En nuestro caso consideramos al final de esta investigación, que debemos proporcionar una visión más actualizada y real del ejercicio profesional y que para ello son fundamentales las actividades a realizar en clases interactivas, así como su conexión con el practicum correspondiente.
- Coincidimos también con la percepción manifestada por nuestros alumnos al considerar que el conocimiento científico y técnico actualizado constituye de hecho un estímulo para la innovación y el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio. Vol I y II. En: <http://www.aneca.es/modal.eval/converdocs/titulos.html>
- Berger, J. y D'ascoli, Y. (2011). Les motivations á devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Francaise de Pedagogie*, 175, 113-146.
- Bernstein, A., Sparks-Larger, M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making. *Journal of Teacher Education*, 44, 1.
- Berzin, CH. (2012). Tutorat entre pairs et Théorie implicite d'enseignement. *Revue Francaise de Pedagogie* 179, 73-82
- Clandinin, J. (2007). *Handboock of narrative inquirí: mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la educación superior. Londres, 18 de mayo de 2007. versión html del archivo <http://www.unizar.es/eees/doc/RD900.opdf>
- Crahay, M., Wanlin, PH., Issaieva, E., y Laduran, I. (2010). Fontions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Francaise de Pedagogie*, 172, 85-129
- García, J. y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Sanmamed, M. (Direc., 2006). *Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago : ACSUG
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorroutu
- Knowles, G., Holt-Reynolds, D. (1991) "Shapping pedagogies through personal histories in preservice teacher education" *Teachers College Record* 93, 1, 87-113
- Kölb, D. A. (1984). *Experiental Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey: Prentice Hall
- Larrosa, J. et al. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung : Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxman.
- Macintyre, M.; Kim, J-H. (2011). Investing in the curricular lives of educators: Narrative inquiry as pedagogical medium. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 5, 679-695
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea: MEC

- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid. Alianza.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida*. Buenos Aires: Alfagrama
- Montero, I. y Bedmar, M. (2009). El uso de las historias de vida en el ámbito universitario: Recreación, innovación e intercambio desde un proyecto de acción intergeneracional. *Universitas Tarraconensis*, 189-209.
- Moreira M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25
- Nault, T. (1999). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montreal: Ed. Logiques.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-23
- Tochon, F. (2000). "Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Wanlin, P.H. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Walsh, A. (2009). Modes of Reflection : Is it possible to use both individual and Collective reflection to reconcile the « three party Knowledge interest in workplace learning ? *European Journal of Education* 44, 3.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar. *Harvard Educational Review*, 57,1.