

CONTEXTOS Y PROGRAMAS. UNA VISIÓN INTERNACIONAL AL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL

Lucio Martínez Álvarez¹

Escuela Universitaria de Educación, Palencia. Universidad de Valladolid

Resumen. El presente artículo quiere comprender la relación entre los programas del Prácticum en Educación Física y los contextos donde surgen y se desarrollan. Se pidió a centros de formación del profesorado de seis países diferentes que completaran un cuestionario para poder comparar algunas variables clave. A la presentación de esos datos, le sigue una breve discusión de lo que puede significar e implicar la diversidad y similitudes encontradas.

Abstract. This paper aims to understand links between Physical Education Practicum (early field experience) programs and the contexts where they emerge and develop. Six Teacher Training Schools, each from a different country, were asked to fulfil a questionnaire so that some key factors could be compared. After the presentation of data, there will follow a brief discussion of what the variety and similarities found may imply and signify.

INTRODUCCIÓN

“Depende del contexto”. A lo largo de mi experiencia como coordinador del Prácticum de la Escuela de Educación de Palencia he oído esta frase, o alguna de sus múltiples variables, miles de veces. Los estudiantes la suelen usar para denunciar que lo visto en las aulas universitarias no tiene utilidad cuando se enfrentan a alumnas y alumnos con rostro y movimiento (sin embargo, piensan que les son útiles prácticas mucho más alejadas del contexto escolar como sus experiencias personales como deportistas). Los maestros y maestras especialistas la mencionan cuando se refieren a las diferencias entre lo que se demanda a los estudiantes en prácticas y el desarrollo cotidiano de la Educación Física en su centro. Los profesores universitarios recalcan, en cambio, las diferencias de los contextos universitarios en cuanto a los recursos y consideración académica que disfrutan (o, con mayor frecuencia, que padecen) quienes imparten los créditos del Prácticum.

Este artículo trata de acercarse a contextos de Prácticas de países de nuestro entorno geográfico y cultural. Aunque no se trata de un estudio de educación comparada

¹ Dirección de contacto: lucio@mpc.uva.es

Agradezco a Jürgen Schwiier (Justus-Liebig Universität Giessen), Doune Macdonald (University of Queensland), Jean Pierre Piednoir (IUFM Pays de la Loire), António Domingues Faustino (Instituto Politécnico de Castelo Branco) y Jo Harris (Loughborough University) su colaboración al facilitar datos de sus respectivos centros.

metodológicamente hablando, quiere cotejar cómo enfocan algunos elementos del Programa de prácticas centros de diferentes países: Alemania, Australia, Francia, España, Portugal y Reino Unido. Por las limitaciones de espacio y de pretensiones, se ha optado por presentar la información en cuadros que puedan permitir tener una idea general con la que contrastar estrategias y de la que obtener sugerencias para cambiar. Sin embargo, la propia concepción y organización de la información en cuadros descansa en una visión de la realidad que se ajusta mejor a alguno de los programas revisados que a otros.

Este artículo surge del creciente intercambio de ideas y de personas entre diferentes países que se está produciendo en el ámbito de la Unión Europea y otros estados de su entorno. La búsqueda de alternativas a nuestras prácticas nos llevó a tratar de entender el contexto en el que surgen y se aplican otros programas que abordan los primeros contactos con la práctica escolar de los futuros docentes de Educación Física. Por ello, la selección de las universidades que se presentan aquí no responde a ningún criterio de representatividad sino que hemos utilizado algunos de los contactos que tiene establecidos la especialidad de Educación Física de la EU de Educación de Palencia.

Sin embargo, creo que el alcance de esta aproximación tiene su utilidad. La finalidad es poder situar los programas dentro de las tendencias pedagógicas de países que, pese a tener diferencias señaladas, comparten también una buena parte de sus características. Este artículo quiere profundizar en las relaciones entre los contextos y las prácticas para tratar de entender la especificidad de cada contexto, pero también para iluminar posibilidades de cambio de los mismos.

A mi juicio, predomina una visión reificada del contexto, como si fuera único e inmutable, que se utiliza como excusa para encerrarse en lo que ya existe y resignarse a continuar así. En el peor de los casos, esto se utiliza para atacar cualquier intento de alterar lo que ya existe. En otras ocasiones, esta visión supone que cada proceso de cambio se hace sin apoyarse en lo que otros miembros de la comunidad académica ya han avanzado, alegando que cada situación es única e irrepetible.

Sin embargo, mi experiencia me indica que las posibilidades que uno ve en un contexto determinado no tiene nada que ver con las posibilidades que ve otro y que lo que ha permanecido inmutable años, puede cambiar cuando se ponen las condiciones para que sea así. Con ello, se desmiente la unidimensionalidad y la inmutabilidad del contexto. Vaya por delante, pues, que pienso que lo que se describirá en las páginas siguientes no tiene la intención principal de ser aplicado a contextos diferentes a los que se refiere, pero también me resisto a pensar que no podemos aprender nada de ellos.

Lo que hicimos.

Como he mencionado, quisimos tener un mayor criterio a la hora de poder comprender cómo era y qué se esperaba del Prácticum en los centros con los que manteníamos contactos. Para ello, elaboramos y remitimos a cinco centros extranjeros un cuestionario que pretendía recabar información sobre la estructura general del Prácticum en sus respectivas titulaciones.

El cuestionario tenía seis dimensiones principales: características generales de la titulación donde se imparte el Prácticum; líneas principales de la organización del programa; aportaciones de las prácticas al título; tareas que ha de hacer el alumnado; apoyos que reciben los estudiantes; y, finalmente, implicación de las autoridades educativas en el desarrollo del Prácticum. Se remitió el cuestionario al coordinador del Prácticum de cada centro y, cuando fue necesario, se le pidieron aclaraciones complementarias. Para confeccionar los cuadros y comentarios, también he utilizado el conocimiento directo de esos programas en funcionamiento.

Hay que reiterar que las informaciones presentadas no reflejan la diversidad de los diferentes países representados, sino sólo los rasgos genéricos de los títulos impartidos en las titulaciones seleccionadas. No hay tampoco un intento de comparar los diferentes modelos y por ello no se han elegido sólo programas de formación de docentes de Primaria sino que también se incluye alguno exclusivamente de Secundaria.

Una vez recibidas las respuestas, aparecieron algunas dificultades para organizar en cuadros la información contenida en el cuestionario. Además, pese al cuidado que se tuvo, también quedó palpable que las preguntas en sí tenían más sentido en unos programas que en otros. Con todas estas limitaciones, se hizo la reducción de datos que se presenta a continuación.

Los programas en cuadros

a. Características generales de la titulación

Para que puedan situarse los datos que aparezcan más adelante, presentaré en un cuadro resumen, los centros participantes.

(cuadro en la página siguiente)

Centro y universidad	Ciudad y País	Titulación que se obtiene	Etapa para la que se habilita el título	Otros datos de interés
Institut für Sportwissenschaft Justus-Liebig Universität	Giessen. Alemania.	Profesor de Educación Física [cuatro años]	Educación Primaria y Secundaria	Los especialistas comienzan a dar clase en tercer curso de Primaria.
School of human movement studies University of Queensland	Brisbane. Australia.	Bachelor of applied Science (human movement studies – education) [cuatro años]	Educación Primaria y Secundaria	Tienen que cursar una segunda asignatura, que en esta universidad es Ciencias.
Escuela Universitaria de Educación Universidad de Valladolid	Palencia. España.	Maestro/a especialista en Educación Física [tres años]	Educación Primaria	También puede ejercer como generalista en Primaria.
IUFM des pays de la Loire	Laval. Francia.	Maestro generalista [desde cualquier título universitario, un postgrado de un año tras ganar una oposición.]	Educación infantil y primaria	Son polivalentes aunque se puede optar por tener un mayor peso en Educación Física [‘dominante EPS’].
Escola Superior de Educaçao Instituto Politécnico, Castelo Branco	Castelo Branco Portugal.	Profesor do Ensino Básico: variante Educaçao Física [cuatro años]	Especialista en Educación Física en el 2º ciclo de enseñanza básica [5º y 6º curso]	También puede ejercer como generalista en el 1er ciclo de enseñanza básica [de 1º a 4º curso]
School of Sport and Exercise Sciences Loughborough University	Loughborough Reino Unido.	Post-Graduate Certificate in Education [un postgrado de un año tras un título universitario conectado con la Educación Física]	Educación Física en la Educación Secundaria	Existen varias formas más de habilitarse para impartir a este mismo nivel educativo.

Una simple mirada al cuadro nos ilustra sobre la diversidad de la formación inicial y de la situación profesional de la Educación Física en los diferentes países. Hay que recordar que las universidades presentadas no cubren todas las titulaciones posibles de cada país. Por ejemplo, en el Reino Unido coexisten junto a este título, otro, actualmente en desuso, de cuatro años de duración orientado sólo a la docencia, y formas diversas más centradas en los centros escolares en las que la participación de las universidades es aún menor o incluso ninguna (Calderhead y Shorrock, 1997). Portugal mantiene un sistema paralelo de centros universitarios destinados exclusivamente a Educación Física que faculta para enseñar en Secundaria. España imparte en centros diferentes la formación de los futuros docentes de Primaria y Secundaria, mientras que Australia tiene no sólo el mismo centro, sino el mismo título.

En las universidades de Inglaterra y de Francia, se accede a los estudios después de un título de tres años². En ambos casos hay una selección de candidatos. Debido a los problemas de vacantes docentes en Inglaterra, en los últimos años este curso de post-grado no sólo es gratuito sino que quienes lo cursan reciben una cantidad de dinero (6.000 libras esterlinas en el curso 2002–2003³). En Francia tienen que pasar una oposición que les convierte en funcionarios en prácticas y como tales cobran durante ese año de formación. En Alemania también hay un periodo de formación, aunque no es el recogido aquí, en el que reciben un salario (y asumen responsabilidad docente).

En el centro universitario de Australia se cursan dos años comunes a todos los estudios de Educación Física y, a partir de ahí, se pueden especializar en la rama educativa durante los cursos 3º y 4º. En Portugal, los cuatro años los dedican a formarse como generalistas de Primaria (*Ensino Básico*) y como especialistas en EF para el segundo ciclo de Ensino Básico (equivalente a nuestro 5º y 6º de Primaria).

De los seis países que se analizan, hay que lamentar que sea España el único en el que el nivel académico de los docentes de Primaria es menor que el de los docentes de Secundaria. Sin embargo, es el único país donde la enseñanza de la Educación Física en Primaria está claramente impartida por especialistas desde el inicio de la formación obligatoria. En otros países, la Educación Física está al cargo de los generalistas de Primaria, aunque puedan existir diferentes fórmulas para tener un “experto” en Educación Física en el colegio que apoya al resto del profesorado como puede ocurrir en Inglaterra y Gales con el ‘*Sport coordinator*’, un miembro del claustro que se especializa en Educación Física aunque no es responsable de impartir las clases de la asignatura, o en Francia con el ‘*intervenant extèrieur*’, que ciertos municipios contratan para que apoye al profesor tutor en sus clases de Educación Física, si bien éste sigue estando presente y responsabilizándose de las mismas.

b. Distribución y ubicación de las prácticas en el Plan de estudios

La distribución del Prácticum de Educación Física a lo largo de la formación inicial varía notablemente, como se puede ver en el cuadro siguiente.

² En Francia suelen ser cuatro años si se incluye el curso preparatorio para el concurso de entrada que se imparte en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Aunque no es obligatorio, el acceso a la función pública es bastante más difícil sin ese curso.

³ En otras materias donde aún hay más escasez de docentes, el dinero que reciben es de 10.000 libras esterlinas.

País	Distribución de las prácticas en el plan de estudio	Otros datos
Alemania	4 semanas en Primaria en el Segundo curso. 6 horas semanales durante un semestre en Secundaria en Segundo o Tercer curso.	Existen otras prácticas para quienes opositan como docentes.
Australia	Tercer curso, 4 semanas. Cuarto curso, 10 semanas	También tienen que impartir clases de Ciencias.
España	Segundo curso, 5 semanas.	En Tercero hay 5 semanas más como generalistas.
Francia	15 días acompañando a un tutor. 9 prácticas de un día. 8 semanas en que reemplaza al tutor habitual del grupo distribuidas en tres momentos a lo largo del	Se imparten todas las asignaturas aunque se opte por considerar la EF como materia central (dominante eps).
Portugal	6 horas lectivas semanales durante todo el Cuarto curso.	En Tercero acuden durante un cuatrimestre 3 días por semana como generalistas.
Reino Unido	24 semanas de prácticas.	Tienen que acudir a dos centros diferentes de Secundaria.

El peso del Prácticum varía muy notablemente. El programa más centrado en la experiencia escolar es el de la universidad de Loughborough, con dos tercios del programa desarrollado en centros escolares. El resto tiene una presencia bastante menor. La ubicación dentro del programa no es tampoco coincidente, aunque se ve clara la tendencia a situarse en la segunda mitad de la titulación.

Existen dos modelos: ‘prácticas extensivas’, como las de Portugal, en las que se simultanea el programa de Prácticum con el de otras asignaturas, y ‘prácticas en alternancia’, como en España, que durante los periodos de prácticas se suspende las clases del resto de asignaturas. En los programas de la universidad de Alemania y de Francia se combinan ambos modelos.

También se reflejan en las diferentes organizaciones si los docentes impartirán en exclusiva Educación Física o estarán habilitados para otras materias. Frente a la dedicación exclusiva a la Educación Física del Reino Unido, vemos que en Francia la Educación Física tiene que compartir tiempo con el resto de materias de las que debe hacerse cargo el maestro en prácticas, algo lógico por la ausencia de la figura de especialista tal como la entendemos aquí. Portugal divide claramente los ciclos de la formación inicial: en las prácticas del primer ciclo son generalistas y en las del segundo ciclo, especialistas. Algo parecido, aunque influido por la menor duración de la carrera, pasa en el centro español: dedica el Segundo a la Educación Física y el Tercero a las funciones como tutor. Australia pide a sus estudiantes que se ‘habiliten’ en dos asignaturas, Ciencias, en el caso de la Universidad de Queensland.

c. Propósitos de las prácticas

Un elemento clave para entender la organización y decisiones pedagógicas sobre el Prácticum es conocer qué aportan a la formación inicial. Pese a que existen diferentes formas de organizar y especificar los aprendizajes previstos para las Prácticas, se nota un cierto aire familiar en las diferentes propuestas que nos permite afirmar la influencia de corrientes pedagógicas comunes aunque con matices diferenciadores. Me llama la atención la aparición reiterada del concepto ‘competencia’, aunque se hagan esfuerzos por diferenciarlas de las competencias tecnológicas de los 70 (Zabalza, 2001). Varios programas (España, Francia, Inglaterra y Portugal) mencionan expresamente la palabra ‘competencia’ y el programa de Australia emplea el término ‘standars’ para referirse a algo parecido.

He de decir que éste ha sido uno de los cuadros más difíciles de elaborar, pues de la información recibida no siempre se deducían claramente lo que se esperaba que desarrollaran los estudiantes.

País	Finalidades de las prácticas
Alemania	Tecnologías de la enseñanza Planificación de la enseñanza Contraste entre las perspectivas como estudiante y como profesor
Australia	Usar y desarrollar conocimiento y valores profesionales Planificar la enseñanza Facilitar el proceso de aprendizaje Relacionarse, comunicarse y trabajar con alumnado Reflexionar, evaluar y planificar para la mejora como docente
España	Comprenderse a uno mismo y situarse en el trayecto de formación Dotar de significado el plan de estudios para poder comprenderlo, aprovecharlo y criticarlo mejor. Experimentar con y mejorar competencias de programación, observación, relación, docencia, inserción profesional, evaluación e investigación.
Francia	Competencias de programación: elaborar un proyecto de Educación Física escolar. Competencias didácticas: implementar en el aula algunas partes del programa respetando especialmente los elementos esenciales de las actividades, sus bases didácticas y las reglas de seguridad.
Portugal	Competencias científicas: diagnóstico, planificación, intervención, evaluación-reflexión, integración y participación en el contexto escolar. Responsabilidades profesionales: asistencia, puntualidad, participación en el trabajo de grupo, organización y eficacia de las tareas, participación en la vida escolar. Relaciones humanas: relación con su grupo de alumnos, capacidad de estimular y reforzar el aprendizaje, atención a las necesidades del alumnado.
Reino Unido	Las mismas competencias que serán solicitadas por la agencia estatal de formación de docentes (TTA) que conducen a la habilitación como docente ⁴ .

⁴ Se pueden encontrar en la siguiente dirección de internet <http://www.canteach.gov.uk/>

d. Tareas y evaluación de las prácticas

Las tareas que deben desarrollar los estudiantes se han resumido en el cuadro siguiente.

País	Qué tienen que hacer	Qué se valora [y quién califica]
Alemania	<p>Observar clases.</p> <p>Planificar y desarrollar planes de intervención</p>	<p>Actuación como docente.</p> <p>Reflexión y discusión sobre su propia docencia durante la estancia en el centro.</p> <p>Memoria final.</p> <p>[califica el supervisor universitario]</p>
Australia	<p>Asumir progresivamente las labores de un docente a tiempo completo y participar en actividades extralectivas.</p> <p>Deben llevar un registro detallado de sus observaciones, planificaciones, actuaciones y que sirve para acceder al mundo laboral.</p>	<p>Grado de adquisición de los cinco criterios establecidos (ver artículo de D. Macdonald en este mismo número de Agora)</p> <p>[El centro, criterios 1, 3 y 4. Universidad 2 y 5. Las autoridades educativas del estado otorgan también una calificación que sirve para acceder al mundo laboral]</p>
España	<p>Observar, comprender e insertarse en el contexto escolar.</p> <p>Planificar, desarrollar, observar y evaluar lecciones.</p> <p>Introducirse en la investigación en el aula</p> <p>Participar en grupos de trabajo.</p> <p>Analizar y enlazar los nuevos conocimientos con los que ya disponían</p>	<p>Actitudes profesionales: responsabilidad, utilización de estrategias y conocimientos del área, trabajo sistemático trabajo en equipo.</p> <p>Reflexión: toma de conciencia de puntos fuertes y puntos débiles, detección de posibilidades de aprendizaje, transformación y enriquecimiento de ideas y conocimientos</p> <p>[La nota es consensuada entre el tutor, que valora las tareas desarrolladas en el centro y el supervisor, que valora los seminarios y documentos escritos y firma la actas.]</p>
Francia	<p>Organizar un plan de acción pedagógico (programa y metodología).</p> <p>Preparar y organizar situaciones de aprendizaje</p> <p>Regular y evaluar el proceso.</p> <p>Gestionar los problemas relacionales en la clase.</p> <p>Ofrecer ayuda metodológica al alumnado.</p> <p>Trabajar con los compañeros y otros grupos (asociaciones de padres, etc.).</p> <p>Utilizar recursos documentales.</p>	<p>Se valoran las mismas tareas que tienen que hacer.</p> <p>[El grupo de referencia: tutores del IUFM, tutores del centro escolar, administración educativa.],</p>

Portugal	<p>Elaboración y programación de las unidades didácticas de un plan anual.</p> <p>Planificación de lecciones de aula de acuerdo a las unidades didácticas.</p> <p>Impartir y evaluar lecciones.</p> <p>Evaluar a los alumnos.</p> <p>Participar en las reuniones escolares sobre su grupo.</p> <p>Participar en seminarios de trabajo.</p> <p>Elaboración del dossier.</p>	<p>Sentido de la responsabilidad (20%).</p> <p>Relaciones humanas.</p> <p>Planificación (10%)</p> <p>Ejecución de las lecciones de aula (30%)</p> <p>Reflexión/observación (20%).</p> <p>Organización del dossier (5%).</p> <p>[la evaluación es responsabilidad del supervisor aunque recibe del tutor una evaluación cualitativa.]</p>
Reino Unido	<p>Planificar, implementar y evaluar unidades didácticas y lecciones</p> <p>Elaborar tres trabajos que impliquen tareas basadas en la escuela</p> <p>Recoger y organizar evidencias que prueben que se han adquirido los niveles exigidos para su cualificación como profesor</p>	<p>Las mismas tareas que tienen que hacer.</p> <p>[Es una decisión conjunta entre el centro y la universidad.]</p>

Al comparar las columnas de Tareas que tienen que hacer y Qué se les valora, vemos que Inglaterra y Francia, los países que menos distancia tienen entre el Prácticum y la inserción profesional, valoran lo mismo que se les solicita hacer. Los otros programas diferencian entre las experiencias que deben tener y lo que se espera de ellos. Esto es un reflejo de la situación intermedia del Prácticum entre el contexto profesional y el contexto académico. En un extremo, se puede considerar un momento para poner en acción las estrategias y conocimientos aprendidos en el resto de la carrera. En el otro extremo, su utilidad reside en dotar de mayor significatividad el conocimiento profesional que se transmite y reconstruye en el aula universitaria. Con la primera de las perspectivas, se trata de que los estudiantes se comporten lo más parecido posible a los docentes. Con la segunda, se rebajan las exigencias de ejecución aunque quizá aumenten las de reflexión para poder aprender a aprender.

e. Apoyos que recibe el alumnado en prácticas

En esta tabla hemos querido acercarnos a las ayudas que reciben los estudiantes en este periodo para que puedan alcanzar lo que se solicita de ellos.

País	Apoyo de la universidad	Apoyo en el centro
Alemania	<p>Seminario preparatorio.</p> <p>Seminarios didácticos (sólo en Primaria).</p> <p>Seminario de análisis y evaluación.</p> <p>Varias visitas aunque sin un protocolo específico.</p>	<p>Depende de cada escuela y tutor en concreto.</p> <p>La práctica es individual.</p>

Australia	Seminarios de 2 horas semanales en grupo. Al menos una visita aunque pueden ser más. Contacto por e-mail.	Un tutor supervisa cada lección y comenta la actuación del estudiante. La práctica es individual o por parejas.
España	Seminarios preparatorios. Seminarios de 2 horas semanales en grupo. Reciben un número considerable de documentos como apoyo para entender lo que pretende el Prácticum. Los supervisores les acompañan para presentarles en el centro y les visitan para observar una clase.	El tutor está presente en todas las sesiones. Acuden al centro por parejas.
Francia	El IUFM, el centro y la administración educativa conforman el Grupo de referencia del estudiante. Por cada cinco estudiantes, hay un profesor del IUFM o un profesor IMF ⁵ Cada semana del curso hay un seminario que reúne cinco grupos de cinco estudiantes y un supervisor. Las semanas que están en los centros, el contacto es telefónico.	Durante las 8 semanas que reemplaza tienen la plena responsabilidad de la clase.
Portugal	Seminarios semanales y mensuales junto con el tutor de centro. Observación de la práctica	Presencia del tutor. Van por parejas.
Reino Unido	El supervisor les visita 4 veces para ayudar a su progreso y para comprobar el apoyo recibido por sus tutores. Gran parte de la supervisión se hace por medio de documentos.	Hay tutores responsables del progreso o de cada estudiante. Normalmente, los estudiantes van por parejas.

De nuevo vemos en este cuadro la confluencia entre los dos mundos; el del centro escolar y el universitario. En algunos programas hay una mayor confianza en que los tutores se responsabilizarán de su parte mientras que otros saben que dependerá mucho del tutor concreto. Quizá los países anglosajones tengan un cierto adelanto en la profesionalización de los mentores y estipulen para ellos unas áreas de responsabilización más definida. En todo caso, esto se relaciona con el siguiente cuadro, que muestra la compensación que tienen los tutores y centros por participar en el Prácticum.

f. Incentivos para participar en el programa

Por último, para entender el contexto hay que entender también los incentivos que

⁵ Un profesor IUFM es un docente universitario. Un profesor IMF es un maestro que divide su jornada entre el IUFM y un centro escolar.

tienen las personas e instituciones extra–universitarias para participar en él, algo que depende en gran medida de la consideración que las administraciones educativas tengan.

País	Incentivos para los centros y tutores
Alemania	No constan en la documentación recibida.
Australia	Los tutores y coordinadores de los centros cobran.
España	Tutores y coordinadores reciben créditos de formación (5 y 6'5)
Francia	Los tutores están liberados durante 8 semanas para acudir a cursos de formación.
Portugal	Los tutores cobran 135 euros mensuales y su escuela 450.
Reino Unido	Los centros y tutores reciben dinero. Los tutores reciben formación en la universidad.

Vemos varias situaciones. Las más precarias se dan en Alemania y en España, en donde los tutores sólo reciben créditos de formación con una traducción nula en muchos casos. Países como Australia, Portugal o Reino Unido reciben compensaciones económicas lo que se traduce en una relación más clara sobre qué se puede esperar de los tutores y qué se les puede exigir. Algo similar ocurre en Alemania en la fase de prácticas (Jones, 2000). También parece que cobrar o no cobrar repercute en la sensación de los tutores de tener alguna relación con la universidad.

CONCLUSIONES

Quisiera concluir destacando en las próximas líneas algunos aspectos sobre los que la presentación de estos datos nos permite reflexionar.

Lo primero que hay que destacar es que, si bien con presencia y distribución variable, el Prácticum está presente en todos los programas. Dedicar parte de la formación inicial al contacto con la profesión, como se ha hecho históricamente en la formación del docente de Primaria, es algo que ahora se extiende a carreras universitarias que tradicionalmente han separado la transmisión de conocimiento de su aplicación profesional.

Sin embargo, la organización, los recursos dispuestos y otros muchos detalles hacen que cada Prácticum sea diferente. En esta rápida presentación de seis programas de Prácticas de futuros docentes de Educación Física, hemos visto que existe una gran variedad de modelos y de contextos, que se ampliaría aún mucho más si nos detuviéramos en otros países o en otras universidades dentro de los países escogidos (Ferrer, 1998). Las diferencias no impiden, sin embargo, que haya bastantes elementos comunes, aunque éstos se combinen de mil formas en cada contexto concreto.

Todos los programas analizados parecen asumir el modelo de docente reflexivo ya que, de una forma u otra, aparecen elementos que lo refuerzan: uso de diarios, presencia de seminarios colaborativos, integración de la investigación como una característica de la docencia, etc. Sin embargo, como señala García Ruso (2002:62), la mera propuesta de estas estrategias no garantiza la congruencia entre fines y medios. Aunque en

este artículo no nos hemos detenido a comprobar si se daba o no esta congruencia, es evidente que llegan antes los cambios superficiales que los profundos, y no deja de resultar chocante que modelos con estructuras muy diferentes declaren tener principios tan semejantes. Si es cierto que los fines que se pueden alcanzar dependen de condiciones contextuales como ubicación, duración, conexión con otras asignaturas o participación de los centros escolares en el diseño del programa, resulta llamativo que seis modelos tan diferentes como los descritos descansen en los mismos principios. Habrá por lo tanto que revisar críticamente si los nuevos elementos que introducimos en nuestro programa son compatibles con los que ya estaban.

Otro aspecto al que me gustaría aludir, y que no proviene directamente de los datos presentados sino de las conversaciones con quienes los han facilitado, es que descubre una cierta inquietud, y a veces desasosiego, por lograr unas relaciones fluidas con los docentes de Primaria o Secundaria que actúan como tutores. Creo no equivocarme si afirmo que la participación de los docentes en el diseño del programa y su implicación en el desarrollo del mismo son aspectos problemáticos. Aunque existe el convencimiento de que no habrá un Prácticum de calidad si no hay una participación activa de los tutores, no parece haberse descubierto una fórmula de colaboración a pesar de las muchas investigaciones que la buscan (Peters, 2002).

Me atrevería a decir que existe bastante recelo por parte de los profesores universitarios sobre la tutorización de los docentes no universitarios. Este recelo es mayor cuando no existe una fuerte implicación de las autoridades educativas de las que dependen dicho profesorado hacia el Prácticum que garantice la formación y responsabilización (con sus contraprestaciones) que necesita la función tutorial. En los datos presentados vemos que existe todo un abanico de propuestas para tratar de ligar al docente con el desarrollo del programa. Dinero, formación específica o tiempo son las ofertas habituales, pero existe mucha diferencia entre los seis centros. En España, a excepción de la frustrada experiencia de 1995, no se ha remunerado a los tutores, lo que se ha traducido en una disposición muy desigual entre el profesorado así como en un cierto pudor por parte de los docentes universitarios a ‘cargar con excesivo trabajo’ a los tutores que se ofrecen voluntariamente.

La cesión efectiva de la evaluación es un buen indicador para conocer el grado de cooperación entre los centros escolares y los universitarios. Muchos centros optan, como en otros aspectos del Prácticum, por dividir ámbitos de decisión. Los docentes se encargan de todo lo que ocurre en los centros y los universitarios de los escritos generados por la experiencia escolar. Esto, además de manifestar una contradicción flagrante con las declaraciones sobre las conexiones entre la teoría y la práctica que promueve este momento formativo, causa también en los estudiantes la sensación de que tienen que ‘trabajar para dos amos’ (Martínez Alvarez et al, 2002), lo que puede convertir su tarea en un intento de dar a cada uno lo que cree que le solicita más que en lograr los objetivos del programa.

Donde más estrecha es esta relación es en la universidad del Reino Unido, algo conseguido tras casi una década de trabajar en ‘*partnership*’ durante los que han tenido que ir venciendo muchas inercias. También la universidad de Queensland, en Australia, ha

tomado la participación del profesorado como uno de los ejes de mejora del Prácticum. Pero, tal como se relata en el artículo que Doune Macdonald (2003) firma en este mismo número de *Agora*, dicha participación no está exenta de dificultades. Dada la dependencia del tipo de colaboración entre las instituciones universitarias y no universitarias para el desarrollo de los programas del Prácticum (Marcelo, 1998), los sistemas de trabajo conjunto se convierten en uno de los más relevantes del contexto a la hora de determinar sus posibilidades.

Algunos lugares, como el caso de Palencia dentro de los centros revisados, ha conseguido establecer una red relativamente estable que conecta la universidad con los colegios. Para ser precisos, habría que matizar que lo que se ha conseguido es conectar personas de ambas instituciones, pues las Instituciones parecen quedarse al margen. Pero, sin apoyo institucional, lo que ha costado años elevar puede derrumbarse en muy poco tiempo. Por ello, la implicación de las autoridades educativas es un elemento imprescindible para la estabilidad del Prácticum.

Es significativo que sean las autoridades educativas de Francia y del Reino Unido las que muestran una mayor implicación en el desarrollo del Prácticum. En ambos países la experiencia escolar está muy próxima al desempeño laboral, algo que parece quedar más lejos en otros programas estudiados. En el Reino Unido, los inspectores educativos, OFSTED, revisan incluso la calidad de la formación impartida por la universidad en el curso que deben superar los futuros docentes. En Australia, también hay presencia de las autoridades en la evaluación final, lo que permite que las calificaciones se utilicen como criterio de contratación una vez que han terminado. En Australia (Tinning, 2001: 262) e Inglaterra y Gales (TTA, 2002) hay unos estándares para los profesores principiantes que sirven de referencia para lo que se les pide a los docentes en formación, y en Francia ya son funcionarios. Por contra, en otros países, como España, hay una evidente desvinculación entre la formación inicial y no ya sólo el desempeño profesional, sino también los procesos de selección y contratación del profesorado.

Bibliografía

- Calderhead, James y Shorrock, Susan (1997) **Understanding teaching education. Case studies in the professional development of beginning teachers**. The falmer press: London.
- Ferrer, Ferrán (1998) La formación del profesorado en la Unión Europea: retos y tendencias. Conferencia de la **Reunión interuniversitaria estatal de decanos y directores de Facultades y Escuelas Universitarias con formación de maestros**. Universidad de Barcelona, Barcelona 12-13 de noviembre de 1998.
- García Ruso, Herminia (2002) **El prácticum: herramienta par la investigación y la formación en la Educación Física**. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Jones, Marion (2000) Becoming a Secondary Teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training in Germany. **European Journal of Teacher Education**, 23 (1). pp. 65-76.
- Macdonald, Doune (2003) Instrumento o instrumentalización: estudio de caso sobre el Prácticum en un programa australiano. **Agora para la Educación Física y el deporte**. Nº 2-3, pp.129-142.

- Marcelo, Carlos (1998) 'Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en los programas de formación. En Rodríguez, Sanz y Sotomayor (Eds) **La formación de los maestros en los países de la Unión Europea**. Narcea: Madrid. pp. 241–250.
- Martínez Alvarez, Lucio et al (2002) Influencia del maestro tutor en el desarrollo y reinterpretación del prácticum específico: la percepción del alumnado. En Pastor Pradillo, José Luis et al (ed): **Actas del XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares. [CD]
- Peters, Judy (2002): University–School Collaboration: identifying faulty assumptions. **Asia–Pacific Journal of Teacher Education**. 30 (3). pp. 229–242.
- Tinning, Richard *et al.* (2001) **Becoming a Physical Educator Teacher. Contemporary and enduring issues**. Pearson Education Australia: Sidney.
- TTA (2002) **Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training**. Teacher Training Agency. London. [se puede conseguir en <http://www.canteach.gov.uk/>]
- Zabalza, Miguel Angel (2001) 'Competencias personales y profesionales en el Prácticum'. Conferencia del **VI Simposium internacional sobre el Prácticum**. Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y La Coruña. [Poio 28 al 20 de junio de 2001]