

# LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PRACTICUM: UN EJE DE LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA

## RESUMEN

El sentido del *Practicum* de observación debe ser la formación de hábitos reflexivos para el logro de una articulación teoría-práctica, fundamento de la formación de profesores. En este artículo se atenderá a tres cuestiones. En primer lugar, entender el *Practicum* como el ámbito curricular idóneo para la articulación teoría-práctica y universidad-escuela, a través de la necesaria cooperación tutor universidad-tutor centro y alumno. En segundo lugar, qué son y qué implican los hábitos reflexivos. Y en tercer lugar, cómo entender la observación como medio para lograr dichos hábitos. El trasfondo de esta reflexión es plantear la necesidad de realizar periódicamente seminarios con profesores y alumnos para reflexionar y comprender mejor el *sentido del Practicum* con el objetivo de poder mejorarlo cada año, teniendo en cuenta que ha de suponer el eje de nuestra preocupación acerca de la formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** Practicum, hábitos reflexivos, articular teoría-práctica.

## ABSTRACT

The sense of the observational practical training period has necessarily to be the development of reflective habits to achieve a dynamic interplay between theory and practice, which is the basis of teacher training. In this article, we will approach three issues. Firstly, we present the practical training period as the suitable curriculum field

to articulate theory-practice and university-school, through the necessary cooperation between university tutor-school tutor and student. Secondly, we analyze what “reflective habits” are and what they imply. Thirdly, we explain how to understand observation as a means to develop those habits. The background of this reflection is to bring up the need to perform periodical seminars with teachers and students to reflect about, and to understand better the sense of the practical training period with the aim of being able to make it better each year, taking into account that it has to be the main topic of our concern about future teachers’ training.

**Key Words:** Practical training period, reflective habits, to articulate theory-practice.

## INTRODUCCIÓN

---

Como todos sabemos, el *Practicum I* está orientado a que los alumnos observen la realidad escolar y se contempla que, ocasionalmente, impartan alguna clase. Al regreso de este *Practicum* es frecuente, aunque no generalizado, escuchar a los alumnos comentarios como: “no me ha servido de nada la teoría” y “nadie me ha dicho qué observar”. Estas páginas pretenden ser una breve reflexión acerca de los supuestos de estas dos cuestiones que apuntan directamente al difícil problema de la articulación teoría-práctica. Tal y como están planteadas parecen indicar un problema del *Practicum*, de los profesores o de la teoría “inservible” estudiada. En cambio, como pretendo mostrar, dichos comentarios no son más que la constatación de lo que debe ocurrir según la esencia de lo que debe ser, y para lo que debe servir, realmente el *Practicum*. Así, lo que me propongo en estas páginas es compartir algunas reflexiones acerca del sentido de este *Practicum* de observación como fomento de hábitos reflexivos en los alumnos de Magisterio.

Antes de analizar las cuestiones planteadas, avanzaré que el primer comentario es fruto de una concepción estrictamente científico-técnica, olvidando la dimensión artística de la enseñanza, que posteriormente abordaremos, entendiendo la teoría como un repertorio de recetas infalibles capaces de solucionar cualquier problema, como si de una fórmula física se tratase. El segundo comentario echa de menos una observación dirigida que, como veremos, es la antítesis de la auténtica observación. Los comentarios son, pues, acertados, pero ello no constituye un defecto del *Practicum*, sino todo lo contrario. Contra lo que puede parecer, no es éste un discurso laudatorio encaminado a felicitarnos y a ocultar los problemas constantes que nos surgen a alumnos y profesores en el *Practicum*. El trasfondo de esta reflexión es plantear la necesidad de realizar periódicamente seminarios con otros profesores tutores del *Practicum* (sean tutores del Centro o de la Universidad) y con los alumnos para reflexionar y comprender mejor el *sentido del Practicum* con el objetivo de poder mejorarlo cada año, teniendo en cuenta que ha de suponer el eje de nuestra preocupación acerca de la formación inicial del profesorado. Dichos seminarios han de partir de la propia necesidad de pensar y repensar sobre estas cuestiones, y como resultado de esa necesidad ofrezco aquí mis consideraciones sobre el tema.

El sentido del *Practicum* de observación, según avanza en el título, debe ser la formación de hábitos reflexivos. Para explicarlo, será necesario abordar tres puntos. En primer lugar, entender el *Practicum* como el ámbito curricular idóneo para la articulación teoría-práctica y universidad-escuela, a través de la necesaria cooperación tutor universidad-tutor centro y alumno. En segundo lugar, qué son y qué implican los hábitos reflexivos. Y en tercer lugar, cómo abordar la observación como medio para lograr éstos.

## EL PRACTICUM COMO ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

---

A menudo, el *Practicum* es interpretado por el alumnado como la ocasión de “poner en práctica” lo aprendido y pasar al mundo real para comprobar si uno será capaz de hacer aquello para lo que ha estado estudiando. Con esa idea lógicamente la conclusión final a la que uno no tiene más remedio que llegar es el comentario al que se aludía líneas arriba que echaba de menos la aplicabilidad de la teoría estudiada en la universidad en un nuevo contexto, la escuela, que el estudiante veía como “el lugar de la práctica”. Y lo siguiente que frecuentemente les escuchamos es preguntarse para qué tienen que estudiar Magisterio si han sido capaces de dar alguna clase y se han desenvuelto bien en la escuela sin esos conocimientos. Además de la consabida “queja” de que la mayor parte del tiempo dedicado a observar es aburrido. A veces se enfocan las soluciones de los problemas desde un punto de vista organizativo, cuando buena parte de ellos hay que resolverlos desde una adecuada interpretación del sentido que tiene el *Practicum*.

El alumno del *Practicum* deja de serlo en el contexto escolar, pero tampoco es un profesor, sino que se sitúa en una “posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad”<sup>1</sup>. Eso hace que el *Practicum* no puede ser entendido como una segunda fase en la que sólo se ha de aplicar lo ya aprendido. Según matiza bien Contreras Domingo, “no se trata solamente de «hacer prácticas», sino de realizar «aprendizajes prácticos», (...) para entender su realidad profesional y para fundamentar y orientar su práctica”<sup>2</sup>. Los aprendizajes prácticos que han de producirse en el *Practicum* exigen necesariamente la práctica, pero no han de reducirse a ella. Tanto los aprendizajes teóricos realizados en la universidad como el aprendizaje práctico de la escuela forman parte de una única formación. No se trata de dos tipos de formación separados cuyo cometido ha de dividirse entre universidad y escuela, sino de una formación teórico-práctica, cuya finalidad es adquirir los hábitos docentes necesarios para la futura práctica profesional. Dichos hábitos, como más adelante explicaré, no tienen el significado de técnicas o rutinas como nuevas recetas a aplicar según el caso, y habrán de tener un carácter eminentemente reflexivo.

Para entender adecuadamente la formación teórico-práctica a la que acabamos de hacer referencia, puede ser útil recordar la diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico en relación con los distintos tipos de saberes que con ellos se vinculan. El

conocimiento teórico lleva consigo objetividad y universalidad, pues abstrae de las condiciones particulares; mientras el conocimiento práctico es subjetivo y tiene un carácter contingente y, por tanto, no se puede afirmar de forma universal. Por ese motivo, mientras el conocimiento teórico consta de estructuras conceptuales “libres de contexto”, el conocimiento práctico tiene “una fuerte dependencia del contexto”<sup>3</sup>. Podemos distinguir cuatro diferentes tipos de saberes: un *saber teórico puro*, un *saber teórico de lo práctico*, un *saber práctico con finalidad teórica* y un *saber práctico puro*<sup>4</sup>. El saber teórico de lo práctico versa sobre acciones ya realizadas y, por tanto, susceptibles de ser afirmadas con carácter universal, puesto que sólo podían ser de otro modo mientras se realizaron. El saber práctico con finalidad teórica versa sobre acciones realizables, pero “no con la finalidad de realizarlas, sino sólo para conocer cómo se realizan”<sup>5</sup>. Este tipo de saber es universalizable porque no se fija en la contingencia de la situación, sino en los principios de acción. Por supuesto, a quien se preocupa por este tipo de saber le interesa también la realización de dichas acciones, pero el objeto de su saber no es su realización, su ‘saber hacer’, sino su ‘saber cómo hacer’. El saber teórico puro, en cambio, no versa sobre acciones, sino sobre cosas u objetos. Cualquiera de estos tres tipos de saberes constituyen el **conocimiento teórico**. El saber práctico puro es ya de otra clase y versa sobre acciones realizables y con la finalidad de realizarlas y, constituye, por tanto, el **conocimiento práctico**. El conocimiento práctico es ya un conocimiento de acciones en realización. No es ya un ‘saber cómo hacer’, sino un ‘saber hacer’.

Es un error pensar que el paso del conocimiento teórico al conocimiento práctico de las acciones que hemos de realizar consiste únicamente en trasladar los principios teóricos a la situación concreta. El ámbito práctico cuenta siempre con factores peculiares de la propia situación que la teoría no ha considerado en su totalidad, ni puede hacerlo. Por eso la práctica no ha de mantener una relación de dependencia respecto a la teoría, sino que es necesario hablar de una relación de interdependencia que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta a aquélla considerando a la luz de las teorías con las que contamos los nuevos factores que aporta la situación práctica para mejorar la teoría y adaptando ésta a la nueva situación práctica que se ve guiada por una teoría generada justamente por la particularidad de la situación. No obstante, es preciso tener en cuenta que no siempre se puede contar con una teoría ya existente o con la aspiración a crearla, puesto que mientras el conocimiento teórico, de cualquiera de los tres tipos de saberes mencionados, es propio de la ciencia y de la tecnología, el conocimiento práctico es más propio del arte. Es clara la diferencia existente entre el ‘saber cómo hacer’ y el ‘saber hacer’, que exige la pericia y la práctica habitual del artista. Por eso a veces “no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica”<sup>6</sup>.

Para todas las prácticas profesionales no hay reglas eficaces ni válidas en todos los casos. Por ello los estudiantes de Magisterio han de contar con una formación teórica y con una experiencia práctica que les haga darse cuenta precisamente de dicha complejidad y dé origen a una reflexión sobre el mejor modo de articular teoría y práctica. El aprendizaje práctico que ha de producirse en el *Practicum* tiene que ver

con el conocimiento práctico, pero de ese conocimiento práctico pueden extraerse principios de acción para constituir un saber práctico con finalidad teórica, esto es, un 'saber cómo hacer' (un saber teórico), que sustente y guíe la posterior actividad práctica para 'saber hacer' mejor. Para que se produzca dicha reflexión, los alumnos han de haber pensado ya sobre esa difícil relación entre teoría y práctica, pues de otro modo las conclusiones que extraigan serán negativas acerca de su formación exigiendo al conocimiento teórico propio de la universidad un saber que, por su misma esencia, han de aprender fuera de ella. El *Practicum* ha de tener como finalidad la síntesis y reorganización de todos los conocimientos teóricos que posee el alumno para que éstos se hagan realmente significativos a través de la práctica y ésta sea también susceptible de poder ser explicada y orientarse en virtud de aquéllos.

En el ámbito práctico, a veces el que sabe hacer no es capaz de explicar a otro cómo lo hace, qué tiene en cuenta, cómo ha llegado a consolidar su práctica, es decir, sabe de un modo no reflexivo, pero lo que hace funciona. Para que del *Practicum* se deriven aprendizajes prácticos (y no sólo prácticas), además de enfrentarse a la propia práctica y observar cómo lo hacen otros, es necesario poder analizarla y conversar sobre ella. No se trata sólo de adaptarse externamente y realizar una intervención similar por imitación, sino saber el por qué de las decisiones, el fundamento de la acción. Por eso es tan importante la tarea del tutor del *Practicum* en el centro o quizá mejor, como dice Zabalza, deberíamos hablar de *función tutorial*, puesto que es una "función global" en la que participa la institución en su conjunto<sup>7</sup>. Como bien dice Cid Sabucedo, dicha institución es la que va a ejercer una influencia decisiva en la socialización de los docentes<sup>8</sup>, que es una interesante línea de investigación sobre el *Practicum*<sup>9</sup>.

Hay un acuerdo en atribuir a la tutoría del *Practicum* la responsabilidad de facilitar la articulación teoría-práctica a la que vengo aludiendo reiteradamente. Para Zabalza tutorizar el *Practicum* supone "guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral (o entre teoría y práctica)"<sup>10</sup>. Para garantizar dicha conexión forma parte de dicha función "estimular la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos apelando a sus conocimientos, teorías implícitas y explícitas para que, a través de ellos, sean capaces de analizar sus experiencias en las situaciones sociales del aula"<sup>11</sup>. Moon prefiere hablar de "mentor" y señala que éste ha de ser un "vínculo" de conexión entre conocimiento de los alumnos y su experiencia práctica<sup>12</sup>.

No olvidemos que cuando hablamos del conocimiento teórico como propio de la formación universitaria se incluye el saber práctico con finalidad teórica, que acaba por no valer nada sin un permanente contacto y contraste con el saber práctico puro. No obstante, aunque éste es imprescindible, la universidad no puede tratarlo porque, según vimos, requiere enfrentarse a la acción en su verdadero contexto; no basta con una simulación, pues no sería posible crear la confluencia de factores y circunstancias que se producen en una situación real. Este conocimiento práctico se revela como imprescindible y, por tanto, aunque la universidad no sea el lugar donde poder adquirirlo, ésta ha de facilitar el acceso a los contextos donde aquél pueda darse y fomentar una relación de cooperación con ellos.

Para un buen aprovechamiento del *Practicum* es, por tanto, necesaria una relación estrecha entre universidad y escuela y entre el tutor de la universidad o supervisor y el

tutor del centro. Entre los modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas para la formación inicial del profesorado puede destacarse el modelo de Resonancia colaborativa o colaboradora en el que la colaboración entre universidad y escuela se plantea como una investigación conjunta en comunidades de aprendizaje para la mejora de los aprendizajes prácticos<sup>13</sup>. Ferreres hace también hincapié en la necesidad de que tanto los tutores de universidad como los tutores de centro formen parte de un mismo equipo de trabajo colaborativo<sup>14</sup>. Tanto unos como otros deberían no sólo mantener contactos ocasionales para seguir la marcha de los alumnos de *Practicum*, sino realizar seminarios periódicamente para formarse específicamente en la función tutorial. A este respecto, merece la pena señalar la organización de la Primera Reunión Regional para Coordinadores del *Practicum* de Maestros por la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en 1999, y resulta interesante la sugerencia que realizan dos maestras comentando las impresiones de dicho encuentro: “Los Maestros/as también pueden aportar mucho preparando algunas conferencias sobre temas relacionados con el *Practicum*”<sup>15</sup>.

## LA FORMACIÓN DE HÁBITOS REFLEXIVOS

---

Después de lo que acabamos de ver, el sentido del *Practicum* no estriba en la experiencia práctica que posea el alumno a su término si ésta no es susceptible de ser explicada. La finalidad del *Practicum* radica en la capacidad de engarzar conocimientos teóricos y prácticos vivificando la teoría con la experiencia y dotando a ésta de una mayor potencialidad explicativa. Dicho conocimiento teórico-práctico únicamente será posible a través de la adquisición de unos hábitos reflexivos que permitan establecer esos puentes necesarios entre teoría y práctica.

Estos hábitos reflexivos no pueden anticiparse a la práctica creando una estructura o un marco teórico en la que insertar ésta. No se trata de realizar exclusivamente una reflexión previa al *Practicum* para saber cómo dirigirse u orientarse, sino que la reflexión ha de partir de la propia práctica y por eso es el *Practicum* el hábitat, el ámbito propicio para la formación de dichos hábitos. Varios autores señalan la importancia del *Practicum* para la formación de profesores reflexivos<sup>16</sup>.

A menudo el conocimiento práctico respecto a una práctica concreta puede ser tan connatural que no somos capaces de hacerlo explícito verbalmente. Schön se refiere a ello como conocimiento en la acción y lo distingue de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la reflexión en la acción<sup>17</sup>. El *conocimiento en la acción* supone la realización de una acción no problemática en la que nos importa la acción misma y no el proceso que seguimos en su realización. No se produce una reflexión consciente, sino respuestas rutinarias y espontáneas que logran el propósito de su actuar. Cuando estas acciones se tornan problemáticas y surgen sorpresas, resultados inesperados, se produce la *reflexión en la acción*, esto es, una reflexión sobre cómo dirigir la acción para resolver el problema. Dicha reflexión está encaminada a modificar la estrategia para lograr lo que se pretende, dando lugar de forma inmediata a la experimentación de la nueva estrategia. La reflexión en la acción no supone un proceso diferente y

separado de la acción en realización, sino que se produce una reconducción sobre la marcha de dicha acción. Diferente es la *reflexión sobre la reflexión en la acción* que se produce a posteriori, una vez realizada la acción, y cuya valoración puede orientar la acción futura.

Retomando los diferentes tipos de saberes que se han distinguido páginas atrás, podemos establecer una relación entre el saber práctico, de carácter artístico, con el conocimiento en la acción del que habla Schön. Tanto éste como la reflexión en la acción constituyen el ‘saber hacer’ propio del conocimiento práctico. Cuando a partir de la reflexión sobre la reflexión en la acción somos capaces de explicitar el proceso, estamos hablando ya de un ‘saber cómo hacer’ como un tipo de conocimiento teórico. Según esta relación, el *Practicum* debe de facilitar el paso de uno a otro saber en las dos direcciones. En primer lugar el paso del conocimiento en la acción a una reflexión sobre la reflexión en la acción, que es sólo posible a través de la reflexión en la acción. Como decíamos ésta se produce cuando la situación se torna problemática o se quiere considerar como tal. De ahí el papel de la observación como desencadenante de la reflexión. En segundo lugar, se tendría también que realizar el paso de la reflexión sobre la reflexión en la acción a un conocimiento en acción, puesto que dicha reflexión nos proporciona un conocimiento teórico que sirve de orientación en la acción siguiente. Así el objetivo del *Practicum* debería ser la integración, a través de la reflexión, de los saberes siguientes: el saber teórico puro no centrado en la acción, pero que le sirve de fundamento; el saber práctico con finalidad teórica (‘saber cómo hacer’) contrastado y reelaborado a partir de la acción; y el saber práctico puro (‘saber hacer’) propio del conocimiento en la acción.

La reflexión no equivale simplemente al pensamiento acerca de estas cuestiones, sino que implica una secuencia de ideas ordenadas que apuntan a la obtención de una conclusión. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo —escribe Dewey— es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”<sup>18</sup>. Un deambular sin rumbo por todas las cuestiones mencionadas sin un norte o, al menos, unos indicadores que faciliten no perderse por vericuetos poco transitados del pensamiento del alumno, no garantiza que el proceso que se esté llevando a cabo pueda llamarse reflexivo. Ahí es donde la función tutorial (tanto de uno como de otro tutor) cumple un papel fundamental.

Es clave la diferencia que existe entre la acción reflexiva, como forma de afrontar las situaciones nuevas y mejorar las ya conocidas, y la solución de problemas de forma mecánica, que supondría una relación unidireccional entre teoría y práctica y la creencia en una teoría como recetario y respuesta eficaz a todos los problemas. A este respecto, Zeichner recuerda la distinción hecha por Daniels (1975) entre *destrezas técnicas* y *destrezas de orientación*. Describe las primeras como aquellas técnicas o procedimientos utilizados para el logro de algo, aprendidos mediante una formación previa en sentido instrumental. Las destrezas de orientación, en cambio, hacen referencia a “una serie de procesos cognitivos que conforman la perspectiva o visión del mundo del individuo y no son susceptibles de formación o entrenamiento directos en sentido instrumental”<sup>19</sup>. Este tipo de destrezas estarían relacionadas con una dimensión artística, pero han de ser asimiladas mediante la acción reflexiva que requiere la formación del *Practicum*.

La reflexión de la que aquí se habla no consiste en un cuestionamiento *permanente* como procedimiento de una constante revisión crítica de lo establecido, que puede conducir en ocasiones a posturas de hipersensibilidad sospechosa de toda acción y decisión educativa. Dicho tipo de reflexión corre el riesgo de convertir en fin lo que no es sino un medio de entender y reconducir la acción. Los hábitos reflexivos responden a una permanente preocupación sobre la pertinencia de los fines educativos y la adecuación de los medios. Pero han de entenderse como un medio silencioso, que sirva como filtro de la práctica, reestructurador de la teoría y bisagra entre ambos. Este tipo de reflexión tiene que ver con un diálogo respetuoso con afán integrador y no con la denuncia alarmista en un debate enfrentado de posturas excesivamente ideologizadas.

Hablo de hábitos reflexivos y no únicamente de reflexión porque no basta con la realización esporádica de procesos reflexivos en situaciones problemáticas o en ocasiones puntuales como la realización del *Practicum*. Este ha de servir para afianzar unos hábitos que se deben haber iniciado con anterioridad y que serán claves para el ejercicio de la profesión docente.

Como bien indica Dewey<sup>20</sup>, el pensamiento reflexivo comienza con una *duda*, con una encrucijada en la que no se quiere tomar una dirección fruto del azar. El momento siguiente será la adopción de un *plan provisional* basado en experiencias anteriores, que “sugieren” un camino, pero dicho plan habrá que confirmarlo, se aspira a encontrar la mejor solución. El *Practicum* es por eso el ámbito ideal para una reflexión que articule teoría y práctica, puesto que antes el alumno no cuenta con ninguna experiencia práctica que pueda tomar como punto de referencia que le permita idear ningún plan provisional. El mismo autor señala que “sólo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir con la fastidiosa búsqueda”<sup>21</sup>. La reflexión no se lleva bien con la prisa, con la conclusión precipitada que busca cerrar problemas. La reflexión supone la consideración cuidadosa de los elementos disponibles y la búsqueda permanente de nuevos factores que puedan iluminar la situación problemática. Como anteriormente decíamos, la reflexión no es un pensamiento errante, sino que aspira a una conclusión, pero esta conclusión no tiene por qué ser inmediata, ni definitiva. Además, no siempre la problemática tiene por qué venir dada en la propia situación, sino que deteniéndose en ella, pueden encontrarse aspectos en los que se puede profundizar. Así entendida, esta es la reflexión que ha de fomentarse en el *Practicum* tratando de encontrar esos pasadizos que nos llevan de la teoría a la práctica y de ésta a aquélla, en un constante repensar sus relaciones y límites.

Esta profundización no es posible sin el desarrollo de unas actitudes, que habrán de convertirse en hábitos intelectuales y operativos ligados a la reflexión. Entre las actitudes que fomentan la reflexión Dewey destaca tres: la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad<sup>22</sup>. En primer lugar, entiende por *mentalidad abierta* el deseo de indagar todas las posibilidades y puntos de vista acerca de una cuestión. Tendremos que tener en cuenta que esta actitud no es resultado de un pensamiento débil que, al carecer de fundamentación y resortes, realiza un acopio indiscriminado de interpretaciones y opiniones. Por el contrario, es la actitud de quien es consciente de la necesidad de la interdisciplinariedad, de la colaboración de aportaciones complementarias como un modo de acercamiento más verdadero a la complejidad de lo real.

Ve muy bien Dewey que la esencia de la mentalidad abierta es la *curiosidad* y el *esfuerzo de comprensión* de todo lo nuevo. Pero la curiosidad no ha de ser entendida como la simple sorpresa infantil ante lo desconocido que lleva a un preguntar incesante con un movimiento saltarín que no fija la atención en ninguna de ellas. La curiosidad “se convierte en intelectual en la medida en que se transforma en interés”<sup>23</sup>. Y ese interés se reaviva a medida que se van encontrando respuestas, aunque sean parciales y provisionales. El “soportar el suspense” que se indicaba líneas arriba es característico de ese interés y curiosidad permanente que aspira a una respuesta, pero sabe que ésta le conducirá a una nueva pregunta. Así, mentalidad abierta, curiosidad e interés habrán de fomentarse como cualidades esenciales de la investigación (no sólo académica) y, por tanto, necesarias para los futuros docentes, que han de preocuparse por mejorar día a día su práctica.

En segundo lugar, el *entusiasmo* es la actitud propia del que está realmente interesado. El interés auténtico por el objeto de búsqueda es lo que hace posible entregarse de lleno a la reflexión. Sólo ese entusiasmo otorga la fuerza intelectual necesaria para estar “dispuesto a proseguir con la fastidiosa búsqueda”, que exige *constancia* en el empeño y *esfuerzo* prolongado en la tarea de alcanzar ese fin que nunca se alcanza por completo. El entusiasmo quedaría cojo sin la *responsabilidad* que se deriva de considerar y asumir las consecuencias del plan adoptado y de los fundamentos en los que se sustenta. La responsabilidad se muestra en la coherencia con lo pensado que lleva a la integridad, a involucrarse activamente en la actividad. El entusiasmo en la búsqueda carece de sentido si no lleva a una transformación intelectual y operativa en los modos de pensar y hacer. Los hábitos reflexivos que se pretenden fomentar en el *Practicum* no serán auténticamente formativos si no se orientan a una mejora en la comprensión y ejercicio de la futura función docente.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN: LA OBSERVACIÓN COMO HÁBITO REFLEXIVO BÁSICO**

---

El *Practicum* centrado principalmente en la observación da a los alumnos la oportunidad de cultivar la curiosidad, el interés, la mentalidad abierta, el entusiasmo, la constancia, el esfuerzo y la responsabilidad como hábitos reflexivos para una mejor articulación de teoría y práctica. La observación es también un hábito que es necesario adquirir si se asume la reflexión como un requisito fundamental en la profesión docente.

Se puede decir que la *observación, en cuanto hábito reflexivo*, no es un simple ver o mirar lo que sucede alrededor, sino detenerse en lo mirado para extraer conclusiones. No es un fijar la mirada en lo aparente o superficial, sino un mirar con vocación de profundidad. Es una actitud de contemplación de un aspecto de la realidad que atrae la atención sugiriendo un descubrimiento.

No siempre que se habla de observación se hace en el sentido mencionado. Por eso, podríamos distinguir entre dos niveles de observación que voy a denominar observación descriptiva y observación reflexiva o contemplativa. La *observación des-*

*criptiva* se centra en los aspectos externos de una realidad, mientras que la *observación reflexiva o contemplativa* aspira a descubrir lo implícito, lo latente. Los dos niveles de observación deberían estar presentes en el *Practicum*, pero no se puede decir que ambos puedan ser considerados como hábitos reflexivos. En sentido estricto, sólo lo es la observación reflexiva o contemplativa. No obstante, la realización de una observación descriptiva es importante en cuanto que facilita la aprehensión y reconocimiento de todos aquellos aspectos pertenecientes tanto al contexto escolar como social que tienen una influencia y repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La observación descriptiva debe ser un paso necesario previo a la observación reflexiva en cuanto proporciona un marco claramente definido de factores en los que merece la pena profundizar, pero no supone aún reflexión, sino recopilación de información más o menos costosa de recabar. Esta observación descriptiva puede y debe ser guiada o dirigida por los tutores, pudiendo elaborarse guías de observación para orientar al alumno acerca de lo más relevante del contexto; se ofrece “material” para una observación más profunda. Por el contrario, la observación reflexiva —como avanzaba en la introducción— no puede, por su misma esencia, ser dirigida, ya que ésta exige un interés personal y un deseo de indagación en lo contemplado que no puede ser marcado desde fuera. La observación reflexiva es un hábito básico para el fomento de los demás hábitos reflexivos, no porque sea previo, sino porque es un requisito metodológico para que puedan desarrollarse los demás. Y no es previo porque sin curiosidad, interés, esfuerzo o constancia no hay observación que pueda llegar a conclusiones, pero sin la atención prolongada que exige no es posible que los demás se asienten.

Estos hábitos reflexivos no pueden enseñarse directamente (como cualquier hábito), porque se adquieren con la propia práctica, pero pueden fomentarse con lo que Arnaus llama un *trabajo intelectual valioso* que es “el que produce nuevo conocimiento y, por tanto, no se limita a repetir ideas (...), permite conectar las propias ideas y experiencias con las nuevas y posibilita el desarrollo de argumentos desde los que defender su pensamiento o explicarse las contradicciones que éste presenta”<sup>24</sup>. Este trabajo se aprende a través del ejemplo y la conversación con los tutores (del centro y de la universidad) acerca de su propia reflexión sobre la relación entre teoría y práctica. Para eso es necesario la realización de seminarios permanentes con profesores y alumnos, en los que a partir de la observación y la reflexión conjunta sobre situaciones prácticas se vaya afianzando la mentalidad abierta, la curiosidad, el interés, el entusiasmo, la constancia, el esfuerzo y la responsabilidad por llegar a realizar una articulación teórico-práctica más verdadera y provechosa para la enseñanza.

## NOTAS

<sup>1</sup> Schön, 1992, p. 46.

<sup>2</sup> Contreras Domingo, 1987, p. 221.

<sup>3</sup> Cfr. Contreras Domingo, 1987, p. 223.

- 4 Cfr. Altarejos, 1991, pp. 367-370.
- 5 Altarejos, 1991, p. 368.
- 6 Schön, 1992, pp. 25-26.
- 7 Cfr. Zabalza, 1996, p. 24.
- 8 Cid Sabucedo, 1996, p. 220.
- 9 Cfr. Blanco, 1999, pp. 381-385; Pérez Gómez, 1999, pp. 636-660; Hoy y Woolfolk, 1990, pp. 279-300; Staton y Hunt, 1992, pp. 1-35.
- 10 Zabalza, 1996, p. 21.
- 11 Blázquez Entonado, 2000, p. 76.
- 12 Moon, 1996, p. 71.
- 13 Cfr. Marcelo, 1996, pp. 102-114; Cochran-Smith, 1999, pp. 540-542.
- 14 Ferreres, 1996, p. 143.
- 15 Hernández Zambrano y de las Casas Lahera, 2000, p. 277.
- 16 Cfr. Villar Angulo, 1994 a, pp. 20-24 y 1994 b, pp. 109-110.
- 17 Schön, 1992, pp. 33-41.
- 18 Dewey, 1989, p. 25.
- 19 Zeichner, 1987, p. 169.
- 20 Cfr. Dewey, 1989, pp. 28-31.
- 21 Dewey, 1989, p. 30.
- 22 Cfr. Dewey, 1989, pp. 42-45.
- 23 Dewey, 1989, p. 50.
- 24 Arnaus, 1999, p. 614.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALTAREJOS, F. (1991). "La practicidad del saber educativo", *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson. Madrid.
- ARNAUS, R. (1999). "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa", *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- BLANCO, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: el papel del Practicum en la formación inicial", *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- BLAZQUEZ ENTONADO, F. (2000). "Las funciones del Tutor en el Centro Educativo", *Campo Abierto*, 18.
- CID SABUCEDO, A.; Domínguez Prieto, E. y Raposo Rivas, M. (1996). "La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tuto-

- randos”, *Los tutores en el Prácticum*, t. 1, Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). “Reinventar las prácticas de Magisterio”, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- CONTRERAS DOMÍNGO, J. (1987). “De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, *Revista de Educación*, 282.
- DANIELS, I. (1975). “What is the language of the practical?”, *Curriculum Theory Network*, 4.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.
- FERRERES PAVIA, V.S. (1996). “¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la universidad?: ¿cómo se forman? (Qué papel. Qué funciones. Qué formación)”, *Los tutores en el Prácticum*, t. 1, Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio.
- HERNANDEZ ZAMBRANO, M.T. y de las Casas Lahera. M.I. (2000). “Vivencias de unas Jornadas”, *Campo Abierto*, 18.
- HOY, W.K. y WOOLFOLK, A.E. (1990). “Socialization of Student Teachers”, *American Educational Research Journal*, 27, 2.
- MARCELO GARCIA, C. y ESTEBARANZ GARCIA, A. (1996). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”, *Los tutores en el Prácticum*, t. 1, Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio.
- MOON, B. (1996). “La formación de tutores: concepto y recursos”, *Los tutores en el Prácticum*, t. 1, Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1999). “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes”, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- PETERS, J. (1987). “La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor”, *Revista de Educación*, 282.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- STATON, A. y HUNT, S. (1992). “Teacher socialization: Review and conceptualization”, *Communication Education*, 41.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1994 a). “La reflexividad como megacompetencia investigadora”, VILLAR ANGULO, L.M. y VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. de (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. PPU. Barcelona, pp. 1-25.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1994 b). “Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad”, VILLAR ANGULO, L.M. y VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. de (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. PPU. Barcelona, pp. 87-115.

- VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.)(2001). *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. ICE. Universidad de Sevilla.
- ZABALZA BERAZA, M.A. y CID SABUCEDO, A. (1996). "El tutor de prácticas: un perfil profesional", *Los tutores en el Prácticum*, t. 1, Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio.
- ZEICHNER, K.M. (1987), "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", *Revista de Educación*, 282.

