

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ESPAÑA

Jesús Manso

Universidad Autónoma. Madrid

Desde que en la primera mitad del siglo XIX se constituyera el Sistema Nacional de Educación en España, la preocupación por la formación práctica de los futuros docentes ha estado presente con importantes matices en unos u otros momentos históricos. En este capítulo abordaremos el desarrollo histórico en España de las prácticas docentes en su formación inicial.

Dedicaremos un espacio a conocer y reflexionar los antecedentes desde mediados del siglo XIX hasta 1970. Como suele ocurrir con los hechos históricos, éstos nos dan claves imprescindibles para comprender con mayor profundidad algunas de las situaciones actuales e incluso futuras. A continuación, indagaremos en la formación práctica propuesta en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y otras propuestas posteriores. Todo ello para finalizar con la actual organización de la formación práctica de los futuros docentes españoles promovida a partir de la adaptación universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Finalizaremos el capítulo ofreciendo lo que pretende ser una humilde aportación, reflexiva y crítica, con un enfoque de prospectiva y de futuras mejoras para la formación práctica de los futuros docentes en el contexto español.

Antes de ello, consideramos fundamental para la correcta comprensión y análisis del capítulo señalar un elemento previo: la formación práctica de los futuros docentes se ve condicionada por el modelo y la organización del período total de formación inicial de los docentes. A este respecto

tradicionalmente en España han existido –y existen– dos modelos muy diferentes de formación inicial (González Astudillo, 2008).

El primero de ellos es el modelo concurrente o simultáneo que es el desarrollado para la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria (antiguamente de Educación General Básica o de Enseñanzas Básicas); estos recibían –y reciben– una formación disciplinar, psicopedagógica, de didácticas específicas y práctica de enseñanza impartida de forma simultánea, a la vez en el tiempo. El segundo es el modelo consecutivo, propio de la formación del profesorado de Educación Secundaria, donde ha primado ante todo la formación disciplinar en las facultades universitarias con algún añadido posterior (por esto se denomina modelo consecutivo) en formación psicopedagógica y en didácticas específicas.

Además, por otro lado, debemos ser conscientes que el modelo y organización de la formación inicial docente (concurrente o consecutivo) se ha visto, a su vez, tradicionalmente también muy influido por la estructuración del sistema educativo preuniversitario y, sobre todo, por el propio sistema universitario.

Ahora, procedamos a profundizar más sobre el desarrollo histórico de las prácticas docentes en el caso español.

ANTECEDENTES

La apertura de la Escuela Normal Central en Madrid en 1839 puede ser considerada como el origen de la formación inicial de los maestros en España. El propio director de la Escuela, Pablo Montesino, indicaba que uno de los ejes fundamentales sobre los que se asienta esta primera escuela de magisterio es la preparación práctica de los docentes (Montesino, 1841).

De forma simultánea y desde que en 1838 se promulga la Ley de Instrucción Primaria del Marqués de Someruelos, se comienzan a crear las primeras Escuelas Normales en el conjunto del territorio nacional, sobre todo a partir de 1840. El plan de estudio de esta primera regulación indica que las prácticas se realizarían en Escuelas Prácticas Anejas.

Para comprender mejor esta cuestión es oportuno indicar que los orígenes de la formación inicial docente no pueden entenderse adecuadamente sin la creación, en paralelo, de centros educativos en los que dichos futuros maestros podían tener experiencias prácticas. Así, tal y como nos recuerda Vicen Ferrando (1988), *en 1835 se abre en Madrid una «Escuela Práctica o de Ejercicio» –con capacidad para 300 niños– y con la finalidad de que sirviera como «seminario de maestros». Será la primera de las escuelas-modelo, durante mucho tiempo conocidas como escuelas «anejas»* (p. 372).

En normativas posteriores y, de entre ellas, en la Ley de Instrucción Pública de 1857 (*Ley Moyano*), se indicaba que toda Escuela Normal tenía que tener agregada una escuela práctica para que se ejercitaran los aspirantes a maestros; y añadía que ésta debía ser «la superior» que corresponda a la localidad.

Por otro lado, la Ley Moyano, además, ubicó a las Escuelas Normales con un carácter intermedio entre los Institutos de Bachillerato y de las Facultades Universitarias (MEC, 1979).

El devenir de las Escuelas prácticas (de ejercicio o modelo) fue de la mano del de las Escuelas Normales. Desde estas fechas hasta bien entrado el siglo XX los avances legislativos fueron muy poco significativos, pudiendo señalar una creciente crisis en el desarrollo del trabajo de las Escuelas Normales y, por consiguiente, de la formación práctica de los docentes (Escolano, 1982). En 1898 se reducen los estudios de magisterio, en 1900 se amplían de nuevo, en los años posteriores se matizan... todo ello en un marco de fuerte crisis económica (Vicen Ferrando, 1988).

Las aportaciones a la formación práctica de los maestros provenían especialmente de movimientos de renovación pedagógica de la época. De entre ellos, la Institución Libre de Enseñanza o algunos Congresos pedagógicos de finales del siglo XIX pueden resultar de especial interés¹.

Ya en el contexto del siglo XX podríamos señalar como primer hito más significativo el Real Decreto del 30 de agosto de 1914 que introdujo cambios y mejoras entre las que destacan la organización de la carrera en cuatro años y desarrollándose prácticas profesionales en los dos últimos cursos. Esta normativa estuvo vigente y fue precursora del Plan Profesional de 1931 (en el contexto de la IIª República Española). En esta normativa se constituye un período de formación profesionalizante de tres cursos a desarrollar en las Escuelas Normales acompañado de unas prácticas remuneradas, bajo la dirección del profesorado de las Escuelas Normales y de la inspección de Primera Enseñanza (Pérez Galán, 1975).

Como ocurriera en la época descrita de La Restauración y del reinado de Alfonso XIII (1875 a 1931), las décadas desde 1940 hasta 1970 supusieron un amplio número de cambios en los planes de estudios que normalmente suponían un deterioro progresivo de la formación práctica de los docentes derivado de la falta de actualización normativa. Sirva como ejemplo que en el plan de 1940 las prácticas eran ya de tan sólo 3 meses y en los años 50 prácticamente ya no se las consideraba (Vicen Ferrando, 1988).

Al respecto de esta etapa, falta señalar que todo lo indicado se refiere a la formación de los docentes de Enseñanza Básica. Esto supone que, hasta

¹ Para profundizar en este aspecto se recomienda la lectura de Batanaz (1982)

la fecha, la reflexión y la actuación respecto a la formación de los profesores de Educación Secundaria postobligatoria era inexistente. Este hecho tendrá, sin duda, implicaciones socio-educativas que se heredan todavía en la actualidad.

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) DE 1970 Y EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN ESCOLAR

En el tema que nos ocupa, la LGE ofreció, al menos, dos cambios de especial relevancia.

En primer lugar, el hecho de que se regulara por primera vez la formación inicial (incluidas prácticas) de los docentes de Educación Secundaria postobligatoria: Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y de Formación Profesional (FP). Ésta se tradujo en la realización del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) llevado a cabo en los Institutos de Ciencias de la Educación, organismos creados en 1969 e integrados en las universidades. La formación práctica en el CAP suponía la mitad del programa: 150 horas teóricas y 150 horas de prácticas en centro educativos, con dos o tres tutores distintos (al menos uno de la universidad y otro del centro educativo) del área de enseñanza correspondiente.

Y el segundo aspecto hace referencia a la confirmación de la formación de los docentes de Educación General Básica (EGB) con carácter universitario: a través del Real Decreto 1381/1972 las Escuelas Normales se transforman en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado –EUIFP– dependientes administrativamente de una universidad.

Si bien es verdad que la LGE en términos generales supuso avances en la formación inicial general de los docentes, es también oportuno señalar que en el caso de los maestros de EGB, el porcentaje mayoritario de la formación pasaba a estar centrada en lo disciplinar, viéndose reducida la formación psicopedagógica general y las prácticas. De los tres cursos (seis cuatrimestres) de los que constaba la Diplomatura de Magisterio, el practicum se reducía a los cuatrimestres tercero y sexto con dedicación de media jornada. Además, en el artículo 5 de la orden del 13 de junio de 1977 se indica que «la práctica docente se situará preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre», reduciéndose todavía aún más.

Si en el caso de los docentes de EGB la propia normativa ya limitaba la extensión de su formación práctica, peor fue el destino que corrió la de los docentes de Educación Secundaria: son numerosos los testimonios que narran como la falta de regulación supuso que progresivamente –y hasta bien entrado el siglo XXI– muchos docentes de esta etapa no realizaban apenas periodo de prácticas. El CAP podía verse reducido al estudio de

unos manuales teóricos para poder aprobar un examen tipo test. En el mejor de los casos, *las prácticas consisten simplemente en la asistencia del futuro profesor a algunas clases como observador y, quizás, a alguna sesión de evaluación u otros actos que coincidan con su paso por el centro* (Carras-cosa, Martínez Torregrosa, Furió y Guisasola, J., 2008: 125)².

Desde la década de los 70 hasta la última adaptación del sistema universitario español fruto de la adhesión al EEES podemos afirmar que no han existido modificaciones de especial relevancia en relación con la formación práctica de los docentes.

Derivada de la modificación global de la estructura del Sistema Educativo español propuesto en 1990 en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se produjeron algunos cambios tanto en la Diplomatura de tres años que estudiaban los futuros maestros de Educación Infantil (0-6 años) y Primaria (6-12 años)³ como de los profesores que lo hacían en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO; 12-16 años) y la postobligatoria (Bachillerato y FP; 16-18 años)⁴. Sin embargo, unos y otros no supusieron cambios significativos en las prácticas docentes.

Un hecho importante que sí que se produjo de forma generalizada en las diferentes universidades en esta década de los 90 fue la integración de las EUFP en las universidades con la consiguiente creación de las denominadas Facultades de Educación.

Y un último aspecto que también debe considerarse es la creciente capacidad de decisión de las universidades (la denominada autonomía

² Se recomienda también la lectura de los artículos de Gutiérrez González (2005 y 2011).

³ En el plan de estudios de 1991 se indica que la diplomatura de magisterio tendría las especialidades de Educación Infantil, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje y el plan de estudios en cada una de las titulaciones de magisterio debía tener 200 créditos asignados (2000 horas repartidas en tres cursos académicos). Esta carga docente se distribuye en asignaturas troncales (establecidas a nivel nacional), obligatorias de universidad (establecidas por cada universidad), optativas (ofertadas por los departamentos para cada título) y créditos de libre configuración (ofertados por los departamentos para toda la universidad). De estos créditos, 32 se debían destinar a las prácticas docentes; es decir, 320 horas de presencial real en un centro educativo.

⁴ En el caso de Educación Secundaria, la LOGSE establece el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). El CCP tendría una carga lectiva total de entre 60 y 75 créditos (10 horas presenciales por crédito) y se organizaría conforme en el ámbito de especialidades definidas para la Educación Secundaria. En concreto, se determina que las enseñanzas teóricas generales tengan entre 19 y 23 créditos; las enseñanzas teóricas específicas entre 16 y 20 créditos e incluyan aspectos didácticos correspondientes a cada especialidad; una oferta optativa de 5 a 7 créditos; y el «Practicum» de entre 20 y 25. Esto supondría, como mínimo, duplicar la extensión del CAP tanto de la parte teórica como práctica pero, finalmente, esta propuesta no se llegó a generalizar. Tan sólo se desarrolló, y de forma experimental, en tres universidades españolas. Para más información se recomienda consultar la tesis doctoral de Manso (2012).

universitaria⁵), así como el proceso de transferencias de las competencias en materia de educación del gobierno central (Ministerio de Educación) a las Comunidades Autónomas⁶. Sin entrar a valorar todas las consecuencias de estos dos hechos simultáneos, sí consideramos necesario indicar que han tenido como resultado, entre otros, una amplia diversificación a la hora de organizar las titulaciones universitarias en general, las relacionadas con la docencia en particular y también, por extensión, las prácticas docentes en los centros educativos.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) Y FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS DOCENTES ESPAÑOLES

El EEES modificó de forma definitiva el sistema universitario español en 2007 a través del Real Decreto 1393. Esta normativa regulaba tanto los nuevos Grados universitarios como los Másteres y los estudios de doctorado. Entre las principales decisiones asociadas a esta regulación estuvo la de definir con carácter general que los Grados fueran de una duración de 240 ECTS⁷ (equivalente a cuatro cursos académicos) y que los Másteres lo fueran, como mínimo, de 60 ECTS (equivalente a un curso académico). Es decir, se optó por el actual modelo 4+1.

En septiembre de 2008 comenzaron los primeros grados adaptados al EEES y el proceso se completó en Septiembre de 2010: en este nivel de titulación (Grado de cuatro cursos) se transformaron las antiguas diplomaturas de tres años de magisterio para pasar a ser Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria.

En el caso de los Máster, ya desde 2006 se venían implantando algunos de ellos adaptados al EEES. La formación psicopedagógica de los docentes de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y FP) pasa a regularse a través de este nivel de titulación: Máster de un año de duración (60 ECTS) a realizar con posterioridad a un Grado en cualquier disciplina –Matemáticas, Filologías, Historia, Biología,...–.

En el caso de Educación Infantil y Primaria la normativa ha fijado que de los 240 ECTS totales del Grado, al menos, 160 créditos fueran de formación

⁵ Tendencia que se ha visto incrementada sucesivamente hasta en la última Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

⁶ Proceso que concluyó en el año 2000 con las competencias determinadas transferidas del Gobierno Central a las 17 Comunidades Autónomas.

⁷ *European Credit Transfer System*. Cada crédito equivale a 25 horas de trabajo del estudiante siendo normalmente 10 de ellas presenciales (de clase, tutorías, exámenes, etc.) y 15 de trabajo no-presencial (estudio, trabajos individuales, lecturas, trabajos grupales, etc.).

teórica (psicopedagógica general, de didácticas específicas y disciplinar) y, al menos, 50 créditos de formación práctica (incluyendo en estos la realización del Trabajo Fin de Grado). Los 30 créditos restantes pueden ser distribuidos por las universidades entre asignaturas optativas, menciones especialidades o incrementar la formación teórica o la práctica. De esta manera, y aunque el número varía entre universidades, suele ser habitual que se destinen al menos 40-45 créditos a la formación práctica. Esto se traduce en unas 400-450 horas de presencia real en un centro educativo a lo largo de los cuatro años del Grado.

Al no señalar nada la normativa sobre la distribución temporal de esos créditos a lo largo de los cuatro años, se encuentra mucha disparidad entre las universidades: en algunas (como la Universidad Pontificia Comillas) los estudiantes tienen un acercamiento a los centros desde el primer curso y en otras esta inmersión práctica no se produce hasta el segundo semestre del tercer curso.

Por último, la normativa sí indica que en ambos grados el Practicum se tiene que desarrollar en centros de educación reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de Educación Infantil / Primaria acreditados como tutores de prácticas.

En el caso de la Educación Secundaria, el EEES ha supuesto una modificación de la formación inicial, pero no tanto en el modelo –pues sigue siendo consecutivo, como el CAP– sino, sobre todo, en la institucionalización y regulación de las prácticas.

La modalidad asumida supone la realización de un Máster oficial de carácter profesionalizante. Como, además, se trata de una titulación que conduce a una profesión regulada⁸ la normativa es bastante más concreta que la que podía existir en el caso del CAP.

De esta manera, se concreta que de los 60 ECTS del Máster, al menos, 12 créditos deben dedicarse a una formación psicopedagógica general (común a cualquier especialidad), 24 créditos al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la especialidad (matemáticas, filosofía, historia, Biología y geología,...) y 16 créditos al Practicum y al Trabajo Fin de Máster (TFM). De estos 16 créditos, normalmente, 6 se destinan al TFM y el resto a las

⁸ Son aquellas que son consideradas de especial relevancia social y a las que se les atribuyen una mayor regulación con el objetivo de asegurar la preparación más adecuada. Entre ellas están la médica, la farmacéutica, la abogacía, la docencia... Proviene normatizadas desde la Unión Europea por las directivas 2005/36/CE y 2006/100/CE y requieren de una concreción por parte de cada uno de los Estados.

prácticas. Restan 8 créditos hasta los 60; éstos son de libre designación para que las universidades puedan distribuirlos como consideren.

Por último, la normativa sí indica que el Practicum se tiene que realizar en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Se añade además que las instituciones educativas participantes habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Precisamente esto es lo que ha permitido asegurar la realización de las prácticas en todos los casos: algo que supone un cambio relevante respecto del CAP. Sin embargo, el periodo de presencia real en los centros educativos de los futuros docentes puede verse reducido a 100 horas (10 ECTS⁹).

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, consideramos que se ha avanzado en el ámbito de la formación práctica de los futuros docentes. Sin embargo, este avance debe reconocerse como insuficiente y alejado de lo esperado.

A pesar de las posibles diferencias que puedan existir entre Comunidades Autónomas, entre universidades o incluso entre la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria y los docentes de Educación Secundaria, creemos que es posible identificar algunos elementos generalizados con amplias posibilidades para mejorar.

En primer lugar, la relación entre lo teórico y lo práctico. Es común que los estudiantes de magisterio indiquen que las prácticas es «lo mejor de la carrera» e incluso en algunos casos indiquen que sería suficiente con que solo hubiera formación práctica (Manso, 2012). Sabemos que la formación teórica es fundamental en la preparación de cualquier profesional, sin embargo, este tipo de percepciones de los estudiantes nos deben hacer reflexionar, al menos, sobre dos aspectos fundamentales: el primero de ellos, si la parte teórica es lo suficientemente pertinente y oportuna o se trata más bien de contenidos que responden a una tradición académica cada vez más alejada de las necesidades reales de la profesión docente; y en segundo lugar, si estamos generando los mecanismos pertinentes para que los futuros docentes relacionen teoría y práctica o, más bien, por el contrario, lo que se

⁹ 10 ECTS equivaldrían a 100 horas presenciales (tal y como indicamos) a las que añadir, al menos teóricamente, otras 150 horas más de trabajo autónomo de los estudiantes fuera del centro educativo.

generan son dos maneras de proceder entre lo que ocurre en la universidad y lo que sucede en los períodos de su formación en los centros educativos.

Parece oportuno proponer que se piensen las asignaturas teóricas desde un enfoque de las competencias profesionales reales que los docentes necesitarán en su desarrollo profesional posterior. En función de éstas será más sencillo identificar los contenidos teóricos necesarios y oportunos: teoría que, por otro lado, como ya hemos indicado, resulta fundamental en la construcción de un profesional docente.

De igual modo, sería oportuno que las prácticas contaran con mecanismos de reflexión teórica asociada: se trata de ayudar al futuro docente (que, recordamos, está en formación) a fundamentar y consolidar las actuaciones prácticas que realice a partir de posicionamientos teóricos que enriquecen las acciones que desplieguen en el centro, en el aula. A este respecto, sí que puede resultar importante pensar los momentos en los que ubicar las prácticas en el desarrollo de los cuatro años de formación inicial de los maestros¹⁰: en las diplomaturas de magisterio previas al EEES era muy habitual que las prácticas se desarrollaran todas ellas en el tercer curso (al final del todo). Esta tradición se ha mantenido en algunos casos; de manera que encontramos que en bastantes universidades el prácticum se desarrolla entre el tercer y el cuarto año. Consideramos que es de mayor interés formativo que las prácticas puedan comenzar lo antes posible: al menos, algún periodo corto de inserción en los centros a lo largo del segundo curso de la carrera.

Atendiendo al periodo de prácticas propiamente dicho, indicaríamos como principal idea que la mejora esencial actual no pasa tanto por la cantidad de prácticas sino, primeramente, por la calidad del periodo estipulado. O dicho de otra manera: en este momento, es más importante trabajar por mejorar la calidad de las prácticas que por su extensión y organización en el tiempo. A este respecto hay varios aspectos que requieren una reflexión desde distintos ámbitos de responsabilidad (administraciones educativas, universidades, centros, etc.): selección del centro de prácticas, formación y selección de los tutores profesionales, incentivos de los tutores y de los centros educativos, relación entre la universidad y el centro educativo, relación entre el tutor académico (el de la universidad) y el profesional (el del centro educativo) y la evaluación de las prácticas.

¹⁰ En el caso de los profesores de Educación Secundaria, dado que su formación psicopedagógica es tan sólo de un año no resulta oportuno plantear modificaciones a este respecto. En su caso, lo que cabría plantearse es la necesidad de modificar el modelo general: pasando del actual consecutivo a un modelo simultáneo o concurrente como el que se desarrolla en el caso de los maestros de Educación Infantil y Primaria. Cuestión que excede el objeto de este capítulo.

Cada uno de los elementos enumerados exigiría una amplia reflexión y discusión que no puede ser abordada de forma adecuada en este momento. Sin embargo, para finalizar, lo esencial a este respecto es indicar que la posibilidad de ofrecer unas prácticas docentes de calidad reside principalmente en el trabajo conjunto de todos los implicados. De ellos, los principales son los futuros docentes, los tutores profesionales y académicos y los centros educativos con su equipo directivo a la cabeza. Ellos hacen real la posibilidad de ofrecer a los futuros docentes experiencias prácticas que puedan contribuir a construir una verdadera y profunda identidad como profesional docente.

BIBLIOGRAFÍA

- BATANAZ, L. (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo*. Córdoba: Diputación Provincial.
- CARRASCOSA, J., MARTÍNEZ TORREGROSA, J., FURIÓ, C. y GUIASOLA, J. (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Revista Eureka Enseñanza Divulgación Científica*, 5 (2), pp. 118-133.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.
- GONZÁLEZ ASTUDILLO, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo, Curitiba*, 8 (23), 39-54.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa* 17, 96-107.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. (2005). El CAP: Crónica de una muerte anunciada. *Aula de innovación educativa*, 143, 28-31.
- MANSO, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la IOE*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MEC (1979). *Historia de la Educación en España* (tomo II). Madrid: MEC.
- MONTESINO, P. (1841). Escuelas normales. Su objetivo principal; su organización. Modo y medio de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento. *Boletín de Instrucción Pública*, 1, 824.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- VICEN FERRANDO, M.J. (1988). Estudio histórico-legislativo de las prácticas de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 371-376.